

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANE GASSEN HENRICH

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

FREDERICO WESTPHALEN, RS

2018

DAIANE GASSEN HENRICH

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

FREDERICO WESTPHALEN, RS

2018

DAIANE GASSEN HENRICH

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação,
Departamento de Ciências Humanas da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de
Frederico Westphalen.**

Frederico Westphalen, 13 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco - URI
(Presidente/Orientadora)

Membro Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai - UNIJUÍ
(1º arguidora)

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - URI
(2º arguidor)

À minha Família, que é a base, e a razão de tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, ao meu eterno e amado Deus, como também a minha querida Nossa Senhora Aparecida, forças onipotentes, de luz, de vida e de amor, que me deram forças para realizar este sonho, e que me deram forças para viajar, estudar, e trabalhar. Suportar, além disso, a ausência dos meus amados, vencer todos os desafios, sendo sabedora de que sempre, em sua infinita bondade, cuidavam de mim e da minha amada família.

Agradeço, à minha professora e orientadora Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco, por ter me acolhido de forma tão carinhosa, agradeço pelas orientações sempre pontuais e construtivas, por ter me conduzido e auxiliado na edificação deste estudo com muito amor e zelo, valorizando toda a minha trajetória na construção do conhecimento, compreendendo meus limites e me apontando caminhos para superá-los, és referência profissional para mim, e além de tudo, mostrou-me seu lado humano, minha enorme gratidão por tudo!

Agradeço, a esta Universidade, que me acolheu calorosamente durante minha estadia, URI – Câmpus de Frederico Westphalen, e a sua equipe diretiva, pelo profissionalismo que dedicam aos alunos.

Aos professores da banca, pelo aceite ao convite realizado, e a grandiosa contribuição através do exercício do diálogo, das considerações e da reflexão.

Agradeço, aos grandes profissionais, professores do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, pela forma investigativa que elucidam as leituras e suas contribuições. Como também, não poderia deixar de agradecer as secretárias do Mestrado Patrícia Simone Grando e Daiane da Silva Oliveira, sempre tão dedicadas, prestativas e zelosas, bem como agradeço por tudo, aos amigos (as) e colegas de sala, pelas amizades, pelas vivências, companheirismo, sensibilidade e troca de saberes.

Para mim, muitas pessoas foram importantes durante estes dois anos de Mestrado. Agradeço de coração a toda a minha família, que vibrou, e me deu forças do início, até o fim desta caminhada. Agradeço ainda, de forma muito especial, aos meus pais Maria Marta Gassen Jahn e José Antônio Ernzen Jahn, pelos ensinamentos, pela educação, pela oportunidade de estudar, e principalmente por possibilitarem ser quem hoje eu sou. Agradeço por terem acreditado em mim. Agradeço por terem me dado força, me acompanhado, me auxiliado, e me mostrado que pra quem tem determinação, honestidade, força, e fé tudo é possível, que nada acontece por acaso, que Deus sabe da nossa vida, do nosso destino e do

nosso coração, e sendo assim, que tudo o que nos está preparado um dia chega, da forma mais linda e abençoada possível. À vocês minha eterna gratidão!

Agradecimentos, ao meu esposo e companheiro Jacson Daniel Henrich, que desde o princípio planejou e sonhou comigo, com a realização do Mestrado em Educação. Obrigada por ter sonhado, acreditado, se emocionado. Obrigada por ter realizado tudo isso do meu lado! Gratidão pela compreensão, pelas renúncias, pelo auxílio, incentivou e força. Esta vitória não é só minha, ela é nossa!

Enfim, o meu carinho e agradecimento a todas as pessoas que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho. O Mestrado em Educação. Muito Obrigada!

Os livros não matam a fome, não suprimem a miséria, não acabam com as desigualdades e com as injustiças do mundo, mas consolam as almas e fazem-nos sonhar.

(Olavo Bilac)

RESUMO

Dentro da perspectiva de que podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui o bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nesse sentido o presente trabalho se dá em torno da questão da formação de professores, visto que, não há excelência acadêmica sem a premissa da qualificação dos profissionais, e sendo assim, os professores têm papel fundamental, de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, entusiasmando, motivando, orientando e ensinando os alunos. É importante ressaltar também, que a escola vem desempenhando, atualmente, novos papéis na sociedade, que passa por constantes mudanças, e o professor, por sua vez, tem uma parcela significativa nesse processo, pois é o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos no decorrer dos anos. Sendo assim, o educador do século XXI precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios da geração contemporânea. Destaco a partir disso, que o vigente estudo tem como título “Caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira”, dado que, no Brasil, a mesma passou por constantes transformações, e compreendemos que, conhecê-la, e estudá-la, para assim buscar aprimorá-la, é o primeiro passo para conquistarmos uma educação de qualidade, excelência e de direito a todos. A título de conhecimento, o primeiro capítulo deste trabalho fala de como a formação de professores vem sendo pensada e executada desde o surgimento da profissão. O segundo capítulo aborda as Leis Nacionais e suas mudanças ao longo dos anos, avaliando como estas influenciam a formação dos professores, como base para tal estudo há a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além disso, avaliaremos o Plano Nacional de Educação. E por fim, o terceiro capítulo trás uma reflexão acerca dos desafios que estão presentes na atuação e formação de professores na atualidade.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Formação de Professores. Legislação Brasileira. Desafios Contemporâneos.

ABSTRACT

Within the perspective that they can invent technologies, services, programs, diverse machines, some other distance less, but nothing replaces the good teacher. Nothing replaces good sense, the capacity for encouragement and motivation that only good teachers can arouse. In this sense, the present work is based on the question of teacher training, since there is no academic excellence without the premise of qualification of the professionals, and thus, the teachers have a fundamental role, of prominence, because they are the in front of the classes, enthusiastic, motivating, guiding and teaching students. It is also important to emphasize that the school is playing new roles in society, which is constantly changing, and the teacher, in turn, has a significant part in this process, since it is responsible for the change of attitude and thinking of the students. Over the years. Thus, the educator of the 21st century must be prepared for the new and growing challenges of the contemporary generation. I point out from this, that the current study has as its title "Paths and misconduct of teacher education in Brazilian Legislation", given that in Brazil, it has undergone constant transformations, and we understand that, knowing it, and studying it, so as to seek to improve it, is the first step to achieve an education of quality, excellence and the right to all. For the sake of knowledge, the first chapter of this paper talks about how the training of teachers has been conceived and executed since the beginning of the profession. The second chapter deals with National Laws and their changes over the years, evaluating how they influence the formation of teachers, as the basis for such study is the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of 1961, 1971 and 1996, in addition to We will also evaluate the National Education Plan. And finally, the third chapter reflects on the challenges that are present in today's teacher training and action.

KEY WORDS: Education. Teacher training. Brazilian legislation. Contemporary Challenges.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eca - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ISEs – Institutos Superiores de Educação

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária

URI – Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA E ALGUNS DOS PRINCIPAIS MOMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	19
2.1 A origem da profissão docente	19
2.2 A educação e o profissional docente no Brasil	25
2.3 Formação do Professor no Brasil	36
3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: MUDANÇAS OCORRIDAS NAS LEGISLAÇÕES AO LONGO DOS ANOS	44
3.1 Lei de Diretrizes e Bases: um pouco de história	44
3.2 Plano Nacional de Educação.....	49
3.3 Leis complementares	55
3.4 Formação de Professores	58
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	64
4.1 A necessidade de mudança na formação de professores do século XXI.....	64
4.2 O sentido de ser Professor (a), e a identidade profissional Docente	66
4.3 Crise da Identidade Profissional Docente	69
4.4 Ser Professor(a) na atualidade	72
4.5 Uma reflexão acerca da Formação de professores	77
4.6 O Professor(a) para uma nova educação.....	82
5 CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade que evolui e vive em uma era altamente tecnológica, pensa-se no real papel que a educação possui na vida das pessoas. Pensar, falar, escrever e raciocinar são ferramentas que fazem do ser humano um articulador de transformações neste mundo que, sonhadoramente, desejamos que sejam para melhor.

De acordo com Morin (2002), a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Nesse sentido, percebe-se que estamos na era planetária; sendo assim, uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. E estes devem reconhecer-se em uma humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Nesse sentido, pensa-se então em uma educação que tenha papel fundamental na formação de cidadãos, respeitando as diferenças, aceitando inovações sem deixar de validar o ser humano, que é simples, mas diversificado em suas experiências vivenciais.

E ao falar em educação remete a pensar nas maneiras que se desenvolvem esses aprendizados, práticas utilizadas, reciprocidade nas ações, adequações em diferentes culturas e como a educação é vista pelos que dela usufruem.

Falar de educação como fator principal de uma sociedade focada em evolução e progresso de seu povo, requer um conhecimento da maneira como se faz esse trabalho, como ele se desenvolve, quem ele contempla, de que forma ele se torna útil e necessário.

Na contemporaneidade¹, precisamos falar em novos tempos, pessoas melhores, mas é preciso começar com aqueles que fazem parte desse processo, os que de alguma forma ou outra participam do processo de ensino-aprendizagem das pessoas. O início dessa caminhada deve estar na educação, pois é ali que conseguimos chegar ao nosso principal transformador: o ser humano, e construir com ele o tão almejado mundo melhor.

Nesse contexto é que se percebe a imensa importância do estudo acerca da formação docente, e desta forma nos propomos a partir de leituras refletirem e escrever sobre o presente tema, que além de tudo não podemos deixar de mencionar que é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Ressalto que o título deste trabalho é apresentado como “Caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira”.

A temática acerca da Formação de Professores é entendida como um termo amplo e bastante complexo, sendo assim, pode-se dizer que a preocupação em formar professores, não

¹ A Idade Contemporânea, também chamada de Contemporaneidade, é o período atual da história ocidental e cujo início remonta à Revolução Francesa (1789). Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

é de hoje, as mudanças sempre ocorreram, porém, na atualidade se pensa muito mais a esse respeito, e ainda, tem-se uma maior clareza destas mudanças, verificadas no decorrer do caminho. Observa-se também, que de geração à geração, as mudanças aconteceram de forma rápida, porém, foi nesta última década, mais especificamente na última etapa do século XX, que a formação do professorado passou por avanços considerados radicais e significativos, por conta disso, se vivencia na contemporaneidade tempos de desafios, onde as exigências para a formação e consequentemente atuação docente são cada vez maiores, na busca por uma educação significativa, ou seja, que de sentido a aprendizagem dos alunos, que os mesmos aprendam sobre a ciência, mas também aprendam o que é importante, necessário e significativo para a vida, bem como, para a vida em sociedade, sendo que o ensino seja prezando sempre por uma melhor qualidade.

Pretende-se a partir deste estudo, conhecer os caminhos e descaminhos da formação de professores, bem como, buscar possibilidades positivas para superação dos desafios da formação docente na contemporaneidade.

O professor desempenha um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser preparados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Na sociedade atual, vivenciamos um processo de constantes mudanças e adaptações, bem como no sistema educacional. Sendo assim, com as modificações incessantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula.

O mundo avança rapidamente, e os alunos de hoje em dia, possuem maior acesso as informações através das diferentes tecnologias. Esse fato e tantos outros evidenciam que os educandos certamente exigem muito mais da parte do docente.

Nesse sentido, a sociedade do conhecimento traz em sua dinâmica elementos que coloca em risco o papel da Docência como profissão, visto, que diariamente os educadores são confrontados pelas condições impostas do mundo contemporâneo. A revolução tecnológica, a globalização, o avanço científico, o modelo curricular acrescido do distanciamento de políticas governamentais de qualidade voltadas a formação inicial e continuada de professores agravam ainda mais as condições de trabalho docente.

Por este motivo considera-se fundamental conhecer os Caminhos e Descaminhos da Formação de Professores na legislação Brasileira, perceber que propostas as legislações educacionais oferecem para a formação de professores na contemporaneidade, bem como, vislumbrar possíveis alternativas para a superação dos desafios da formação ou da profissão do professor.

Dentre algumas características básicas da Docência destacamos o sentido etimológico e formal da palavra segundo Veiga:

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (VEIGA, 2008. p. 13).

Portanto, muito além da simples tarefa de ministrar aulas os professores possuem ainda do ponto de vista legal no artigo 13, da Lei 9.394/96, responsabilidades como: “participar da elaboração do projeto pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, recuperar os alunos de menor rendimento, participar de períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência, porém, para que isso ocorra de forma séria e significativa, a profissão exige formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

De acordo com Veiga (2008, p. 14), “formar professores implica compreender a importância do papel da docência propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”.

O sentido da formação de professores segundo Donato (2002) “significa dar forma, colocar-se em formação, ir-se desenvolvendo uma pessoa.” De acordo com Ferreira (1989) o termo formação “é o ato ou modo de formar e significa dar forma a algo, ter a forma, pôr em ordem, fabricar, tomar forma, educar.”.

Veiga (2008, p. 15) menciona sobre o papel da formação de professores. “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Assim, para Batista (2002), formação “significa reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriamente de propostas de formação de determinada sociedade”.

A formação de professores, deve ser entendida como direito, deve ir além de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo também do âmbito das políticas

públicas educacionais. Assim como afirma Leitão de Mello, formação:

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar, a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (LEITÃO DE MELLO, 1999 p. 26).

Por esta ótica, formação está vinculada a história de vida dos indivíduos em contínuo processo de formação, que possibilita a preparação profissional. Sendo assim, formação assume uma postura de processo inacabado, que nunca tem fim. Trata-se de uma ação contínua, onde o processo deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido também politicamente com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social.

Para Alarcão e Tavares a formação de professores atual deve preparar os profissionais da educação também para o incerto, para a mutação.

[...] nesta sociedade emergente começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência. (ALARCÃO, e TAVARES. 2001.p. 103) .

Nesse sentido a formação de professores deve preparar pensamentos autônomos e críticos que deem aos indivíduos condições de pensar e decidir por si mesmos. Deve ainda desenvolver-se num contexto de coletividade articulando-se com as escolas e seus projetos, buscando pela emancipação e pela consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.

É necessário entendermos que a formação docente que tem como ponto de partida a formação inicial, é uma ação contínua e inovadora, sendo assim, é uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Para isso, torna-se urgente e necessário uma formação profissional cada vez mais séria, comprometida e de qualidade numa perspectiva teórica e prática, na busca por uma educação que atenda as utopias de hoje.

Neste contexto da formação de professores, percebe-se que os docentes não recebem preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas cotidianos da sala de aula, pois estes se instalaram no dia a dia e exigem atenção e dedicação contínua dos professores. É preciso que os cursos tanto de formação inicial como de formação continuada se organizem de forma a possibilitar aos professores superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação

profissional.

É necessário superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupe apenas com a formação de atitudes de obediência e de passividade nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento utilizando práticas de memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos.

É indispensável assegurar que a formação de professores proporcione ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. É importante ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto pedagógico da escola, em solidariedade com os colegas e com os alunos e com o compromisso com a emancipação de uma nação.

Percebe-se a partir destas reflexões, a necessidade de pensarmos sobre questões importantes em relação à profissão docente, como por exemplo: Como a questão da formação de professores vem sendo pensada no decorrer da profissão? De que formas a Legislação Brasileira pensa e possibilita aos profissionais da educação a formação de professores, tanto inicial como continuada? Que desafios estão presentes na formação e atuação dos professores na atualidade? Como superar estes desafios? E como as políticas de formação docente inicial e continuada de professores podem contribuir na preparação destes profissionais, a fim de atender de forma qualitativa a demanda de alunos contemporânea e futura do nosso país?

Na intenção e necessidade de encontrar respostas as mais variadas perguntas do cotidiano, neste caso, mais precisamente as perguntas citadas no parágrafo anterior, destaca-se a importância e a função da pesquisa. Desta forma compreende-se que a pesquisa constitui-se como um importante pilar no meio acadêmico, pois é através dela que podemos produzir conhecimentos nos diversos campos científicos, contribuindo assim para o desenvolvimento da sociedade através do seu avanço. Nesse sentido a pesquisa “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento a ação”. (MINAYO, 2007. p. 47).

Assim, o presente estudo trata do tema “Formação de Professores”, tem como título “Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação Brasileira”, e tem como objetivo geral analisar a formação de professores de acordo com legislação. Pretendemos ainda no decorrer do trabalho, refletir sobre os desafios da formação docente, e buscar possibilidades positivas, para a profissão na Contemporaneidade.

Tendo em vista a problemática em tela, “Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira”, temos como objetivo desenvolver um estudo com enfoque qualitativo, visto que, no presente estudo, a pesquisadora é mestranda em Educação, da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Campus de Frederico Westphalen, professora da rede Municipal de Ensino, atuante em escolas do Município de Pinheirinho do Vale – RS, motivo que desperta ainda mais interesse e encantamento em refletir os desafios e as questões atuais da profissão.

Sendo assim, pensamos em realizar um estudo que contribua para compreender a questão da formação de professores desde os primórdios da profissão até os dias atuais, dando um enfoque maior nos caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira, como também refletir os desafios presentes na formação, e a partir disso apresentar possibilidades positivas que possam contribuir com a profissão docente.

Desde modo, entende-se que a análise qualitativa é capaz de melhor definir o processo pelo qual foi construído esse conhecimento, por considerar a compreensão do tempo e espaço do objeto investigado. Conseqüentemente, tal análise estabelece-se como princípio fundamental desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa, ou abordagem qualitativa trata-se de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico”. (OLIVEIRA, 2007, p.37).

O pesquisador tem papel fundamental na pesquisa qualitativa. E além do pesquisador, as bibliografias da mesma forma, são de extrema importância para o processo, pois fazem parte da construção de tal conhecimento.

A metodologia são os métodos, as técnicas, como também os instrumentos que serão utilizados no decorrer da pesquisa. Salientamos também que a metodologia está diretamente relacionada à escolha das opções teóricas para dialogar com o objeto.

Minayo define metodologia como:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44).

O caminho metodológico da presente pesquisa ao abordar a temática “Formação de Professores”, utilizar-se-á do caráter descritivo para melhor descrever os caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira.

No quadro teórico desta pesquisa estão contemplados estudos bibliográficos, sendo que, este estudo teórico, e bibliográfico, será pesquisado em livros, artigos eletrônicos, como também nos sites da CAPES e IBICT.

Em relação à pesquisa bibliográfica Fonseca descreve que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p.32).

Ressaltamos que o quadro teórico do presente estudo proporcionará o contato com a literatura acerca do assunto pesquisado. O estudo histórico, e os dados obtidos através deste estudo servirão para dar suporte científico, histórico e legal para o presente trabalho.

A análise dos dados será a partir de uma análise qualitativa utilizando-se dos dados obtidos através da pesquisa bibliográfica. Para a pesquisa qualitativa todos os dados são importantes, e não podem ser considerados aspectos isolados, devem ser colhidos durante as etapas da pesquisa nas suas diversas fases e na interação com os sujeitos. (CHIZZOTTI, 2001).

Chizzotti acredita que a pesquisa qualitativa,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

De acordo com Lüdke e André, para a análise qualitativa,

Analisar os dados qualitativos significa —trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações possíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os benefícios desta presente pesquisa são possíveis acreditar que serão imensos e muito significativos, pois refletir a Formação de Professores a partir da legislação brasileira é essencial para pensarmos a formação de professores, a prática docente e a educação de um modo geral na contemporaneidade.

Portanto, é preciso considerar que o processo formativo do professor forme o docente, enquanto um profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea, propondo alternativas pedagógicas a partir de reflexões e discussões que permitam o sujeito ampliar cada vez mais o seu conhecimento inicial, percebendo que o conhecimento não tem medidas e nem limites.

Salientamos assim, que o presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo fala de como a formação de professores vem sendo pensada e executada desde o surgimento da profissão. O segundo capítulo aborda as Leis Nacionais e suas mudanças ao longo dos anos, avaliando como estas influenciam a formação dos professores, como base para tal estudo há a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além disso, avaliaremos o Plano Nacional de Educação. E o terceiro capítulo trás uma reflexão acerca dos desafios que estão presentes na atuação e formação de professores na atualidade.

Nesse sentido, diante de todo o exposto, pensa-se que o vigente trabalho que trata da formação de professores a partir da legislação brasileira, seja pertinente, e de grande valia para todos nós professores e pesquisadores da área da educação, pois se acredita que conhecer os caminhos e os desafios da profissão seja o primeiro passo para pensá-la e a partir disso exercê-la da melhor forma possível.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA E ALGUNS DOS PRINCIPAIS MOMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No Brasil, a profissão Docente e a Formação de Professores tem sido tema para desenvolvimento de pesquisas nas mais variadas regiões, mas observamos que esta questão não é recente. Em nosso país, durante a sua trajetória a carreira sofreu profundas transformações, tanto econômicas como sociais.

Desta forma, a Profissão Docente e a sua Formação podem ser vistas como um assunto tão distante quanto atual, tão explorado quanto desconhecido. Em seu contexto histórico, a profissão docente, passou por constantes acontecimentos e transformações. Assim sendo, o texto que segue irá trazer uma breve contextualização, destacando a trajetória e alguns dos principais momentos do processo da Formação Docente no Brasil.

2.1 A origem da profissão docente

O termo educação é muito abrangente, pois envolve todo o processo de convivência do ser humano no contexto em que está inserido. Nas sociedades chamadas primitivas e de povos considerados bárbaros, por exemplo, não existiam escolas formais nem métodos de educação conscientemente reconhecidos pela ciência, porém, a educação já estava presente nos povos primitivos mais conhecidos como nômades, tendo como objetivo promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. Entre os povos primitivos, a educação era caracterizada da seguinte forma: “educação através da imitação, cerimônias de iniciação e animismo – crença de que tudo possuía uma alma” (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, toda a ação humana pode ser considerada como uma ação educativa, pois, ao longo do tempo, o ser humano reelabora o conhecimento através da prática da imitação, dos mitos e ritos, o que colaborou com a construção cultural da sociedade e posteriormente com a ciência.

Peixoto (1942) entendia que a educação é a essência de uma sociedade civilizada. Segundo ele, o futuro, é preparado do passado ao presente, pela história da educação (PEIXOTO, 1942, p.15). Ou seja, a história da educação anuncia o processo de evolução da civilização e declara a ideia de que um homem para conviver em sociedade precisa ser educado, instruído, e infelizmente, aqueles que não foram educados, seriam sempre ignorantes

e desumanos. Nesta perspectiva a civilidade é sempre gerada pela educação. (PEIXOTO, 1942).

O trabalho de professor teve início antes mesmo do desenvolvimento da escrita e da criação de instituições de ensino. Este pensamento se dá ao fato que desde sempre, as pessoas tiveram a necessidade, e a importante função de ensinar às outras o que era considerado importante, perante o senso comum. Diante disso, o ser humano produziu e reinventou as mais diversas maneiras de se relacionar com a sociedade e com o mundo, e desta forma a Educação sofreu mudanças desde a antiguidade até os dias atuais.

De acordo com Saviani (2007), na antiguidade os filósofos eram as primeiras representações de Professores, os mesmos questionavam os mitos e colocavam a existência em questão. Apenas os filhos de pais da classe alta tinham o direito de observar os filósofos nas ágoras², onde eram realizadas as reuniões, durante este período, em frente a este cenário, não havia relação entre o processo de ensino – aprendizagem, ou seja, não havia preocupação alguma de qual seria o melhor método para ensinar, não se falava em metodologia de ensino ou até mesmo planejamento diferenciado para aqueles que por algum motivo tivessem necessidade. Compreender a fala dos professores, ter conhecimento do assunto abordado e saber como se expressar era o principal objetivo dos filósofos.

Segundo Cambi (1999), um aspecto relevante a ser destacado é que os primeiros professores são, inicialmente, os chefes de grupos familiares. Posteriormente, a instrução passa a ser dada pelos sacerdotes, que se constituem nos primeiros professores profissionais.

A educação no período oriental é caracterizada pela transição da sociedade primitiva para os primeiros estágios da civilização, e segundo Ribeiro é possível identifica - lá diante os seguintes aspectos:

- Substituição da organização genética da sociedade por uma organização política;
- Formação de uma linguagem escrita e de uma literatura, ou seja, nas primitivas civilizações orientais a necessidade de dominar línguas geralmente muito difíceis fez com que a educação girasse em torno do domínio da linguagem e da literatura. Esta metodologia de trabalho tinha como finalidade a reprodução e manutenção da cultura dominante através da educação. (RIBEIRO, 1988, p. 25).

Sendo assim, de acordo com Ribeiro (1988), a característica fundamental deste período foi o surgimento da escrita, da cidade e do Estado, e em relação ao conhecimento, este é centrado no domínio da linguagem e da literatura. O que se pode evidenciar deste

²Ágoras -"lugar de reunião" de reunir pessoas. Normalmente era um espaço livre com edificações, onde os cidadãos costumavam ir, configuradas pela presença de mercados e feiras livres em seus limites, assim como por edifícios de caráter público. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre, online.

período histórico é o surgimento de uma sociedade letrada, que possibilitou um repensar sobre a organização social e posteriormente o surgimento da política. A educação oriental preocupou-se em conservar e reproduzir o passado mediante a extinção da individualidade.

A educação grega teve como princípio o desenvolvimento individual de cada ser humano, a partir das leituras pode-se dizer que foi o berço da civilização e tem como representantes os filósofos Sócrates, Platão, e Aristóteles.

Segundo Piletti, foi neste período, com os gregos, que surgiram as ideias e conceitos sobre uma diversidade de aspectos, dentre eles:

- o conceito de liberdade política no Estado;
- a ideia de que a educação é a preparação para a cidadania;
- a ideia do desenvolvimento intelectual da personalidade;
- a ideia do amor ao saber pelo saber, isto é, a filosofia;
- a ideia de viver de acordo com a razão;
- conceito de homem como sendo, primariamente, um ser racional;
- o conceito moral de personalidade, ou seja, cada indivíduo encontra na sua natureza racional o direito de determinar os seus próprios fins na vida;
- os conceitos de liberdade moral e responsabilidade moral, isto é, a liberdade sob a lei e pela lei, contida na natureza;
- o conceito de arte como sendo a corporificação concreta de alguma verdade, de um ideal ou experiência de validez;
- a ideia de que o indivíduo deve procurar conhecer a si próprio. (PILETTI, 2000, p. 27).

Diante disso, é possível perceber que os ideais gregos estavam pautados na liberdade política e moral, no desenvolvimento intelectual (filosofia e arte) e na racionalidade.

Quanto à população Romana, Aranha (1989) salienta que, os mesmos possuíam uma mentalidade prática e procuravam alcançar resultados concretos adaptando os meios aos fins, ou seja, julgavam tudo pelo critério da utilidade ou da eficácia.

Segundo Aranha, o ideal romano de educação decorre da concepção de direitos e deveres, fundamentados essencialmente em:

- o direito do pai sobre os filhos (*pátria potestas*);
- o direito do marido sobre a esposa (*manus*);
- direito de um homem livre sobre o outro, que a lei lhe dava por contrato ou por condenação judiciária (*manuscapere*);
- o direito sobre a propriedade (*dominium*). (ARANHA, 1989, p. 19)

Para tais direitos correspondiam os deveres. E, para cumprir seus deveres o cidadão romano precisava possuir as seguintes aptidões e virtudes, segundo Piletti:

- a piedade ou a obediência, que incluía tanto a ideia religiosa, de reverência como a noção de respeito a autoridade paterna;
- a varonilidade ou firmeza, que atualmente chamamos de caráter;

- a bravura ou a coragem, que impelia o romano a nunca abandonar voluntariamente uma luta antes de ter vencido;
- a prudência, que deveria ser utilizada principalmente na direção dos negócios particulares;
- a honestidade, que consistia principalmente na perfeita conduta em todas as relações econômicas;
- seriedade que incluía a sobriedade na conduta, a compostura. (PILETTI, 2000, p. 43).

Para o indivíduo, todas essas virtudes estavam reunidas no ideal do dever para o estado e no ideal da justiça. Sendo assim, a educação romana tinha como finalidade a formação do caráter moral, bem como a formação do guerreiro, pois tinha como meta a conquista de novas cidades.

O sentido da profissão docente se dá com maior força na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era muito valorizada, sendo que, a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado. Segundo Nóvoa (1991) a gênese da profissão docente é anterior à estatização, ou seja, coletivização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam a atividade docente.

Segundo Ribeiro (1988) em decorrência da invasão dos bárbaros, a cultura greco-romana esteve a ponto de ser destruído o que só não aconteceu graças, em grande parte, a atuação da igreja cristã, pois, somente através da religião, foi possível educar os povos. Portanto, a educação dos povos europeus na Idade Medieval teve como ponto de partida a doutrina da igreja. Assim, a instrução nesta doutrina e a prática do culto substituíram o elemento intelectual. (RIBEIRO, 1988).

A educação medieval criticava o conceito liberal e individual dos gregos e o conceito de educação prática dos romanos. Sendo assim, ela propõe uma nova organização social pautada nos ideais da igreja Católica. Esse período foi marcado por grandes acontecimentos, entre os quais podemos citar a Criação da Companhia de Jesus. Faz-se necessário enfatizar que os trabalhos mais significativos dos monges no campo educacional foram:

- a cópia dos manuscritos;
- a condensação do saber da época nas Sete Artes Liberais (que incluíam o trivium: Gramática, Dialética, e Retórica, e o quatrivium: Aritmética, Geometria, Música e Astronomia). (RIBEIRO, 1988, p. 35).

Grande parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois esta camada social possuía recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Os nobres decidiam quais filhos iriam para a área militar (formação de cavaleiros), para a formação técnica (escolas

formais) ou formação religiosa (escolas monásticas). Já os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, não tinham acesso à educação escolar.

Santos expressa em sua obra alguns aspectos da educação Cristã deste período, tendo como referência o Evangelho.

- a) proclamando a necessidade da fé para a salvação, o Cristianismo impôs a todos os homens o dever de conhecer as verdades da religião e a igreja a missão de as ensinar;
- b) afirmando o princípio fundamentalmente democrático da igualdade entre os homens e da fraternidade universal, o Cristianismo estabeleceu, como consequência imperativa, o direito de todos a educação e a instrução;
- c) considerando a educação popular como obra de misericórdia espiritual, através da fórmula evangélica “ensinar aos que não sabem” o Cristianismo procurou disseminar o ensino gratuito, pouco conhecido na antiguidade;
- d) a cultura na antiguidade tinha uma feição aristocrática, a filosofia, a ciência, e a literatura eram ensinadas exclusivamente aos membros de uma classe privilegiada. Desde sua fundação, a igreja procurou instruir a todas as classes, indistintamente, interessando-se, com carinho e amor, pela elevação intelectual e moral dos pobres e humildes. (SANTOS, 1951, p. 136 – 7).

Fica bastante evidente após a leitura de Santos (1951), que a igreja procurava manter o controle das pessoas e das situações, e ao mesmo tempo sentia a necessidade de expressar os seus motivos e/ou propósitos perante a educação, principalmente na sua obra considerada sagrada, o Evangelho.

Quanto a educação no renascimento, é possível mencionar que a palavra renascimento significa a ação de renascer, nascer de novo. Desta forma, o período ficou conhecido como o século das luzes ou ainda século da razão³, pois propunha uma nova educação no lugar da ideologia cristã que vigorou durante todo o período da Idade Média.

Sendo assim, o aprendizado da língua e da literatura dos gregos e romanos tornou-se o problema pedagógico mais importante no que diz respeito ao processo educacional. Um dos principais pensadores desta época foi João Amós Comenius, com seu livro *Didática Magna*. (CAMBI, 1999).

De acordo com Lima (1997), as atividades do renascimento podem ser resumidas em três tendências gerais, que representam três grandes interesses praticamente desconhecidos na

³ Conhecido como o século das Luzes, século da razão ou do Iluminismo, o século XVIII foi marcado por um movimento do pensamento europeu (ocorrido mais especificamente na segunda metade do século XVIII) que abrangeu o pensamento filosófico e gerou uma grande revolução nas artes (principalmente na literatura), nas ciências, nos costumes, na teoria política e na doutrina jurídica. O Iluminismo também se distinguiu pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico. Este período refletiu o contexto político e social da época, como um todo, mas também foi adquirindo características próprias de acordo com o país e com a época em que se manifestava. O século das Luzes ou século da razão, se refere “a razão” como sendo uma luz que serve para alcançar o conhecimento e compreender o mundo através de um olhar marcado pelo desejo de superação. Sendo assim, a razão passa a ser o princípio fundamental como base da ciência e a superstição fica totalmente excluída. Portanto o poder da razão é a forma mais adequada para alcançar a verdade dos ideais. (MARCONDES, 2010).

Idade Média, são estes: “interesse pela vida do passado, interesse pelo mundo subjetivo das emoções, interesse pelo mundo da natureza física”. (LIMA, 1997, p. 46).

Em virtude desses interesses, Piletti destaca algumas consequências, sendo elas:

- estudo mais amplo e intensivo das línguas grega e latina;
- caça aos manuscritos remanescentes desta literatura;
- restauração das obras clássicas;
- criação, na literatura, de um novo interesse por tudo o que apelasse para a imaginação e para o coração;
- o esforço artístico, sob todas as suas formas, passa a predominar como em nenhum outro período da história;
- a análise introspectiva da vida emocional provoca imensa produção literária (poesia, drama, e romance);
- desenvolvimento das ciências históricas e sociais;
- deslocamento do centro de gravitação, até então situado nas coisas divinas, para o próprio homem. (PILETTI, 2000, p. 64).

Todos estes fatos citados anteriormente contribuíram para a construção da educação no início dos tempos modernos. Ou seja, até o fim da Idade Média (meados do século XV), todos os cristãos, isto é, aqueles que seguiam os ensinamentos de Jesus Cristo, permaneceram unidos em torno da autoridade do Papa, o Bispo de Roma. Mas, no início da Idade Moderna (século XVI), alguns líderes religiosos passaram a protestar contra o que consideravam abusos da autoridade papal e não quiseram mais obedecer ao papa, separando-se da igreja de Roma. Assim, Calvino criou o Calvinismo na Suíça, Lutero fundou o luteranismo na Alemanha e Henrique VIII iniciou o movimento anglicano na Inglaterra. (CAMBI, 1999).

A partir destes acontecimentos, os cristãos dividiram-se em dois grandes grupos opostos: de um lado, os católicos, que permaneceram fiéis a autoridade papal, e de outro, os protestantes, submetidos a várias autoridades, dependendo de sua orientação.

Referente à educação na época do absolutismo, torna-se importante destacar que, durante toda a Idade Moderna (1453 – 1789) predominou o regime absolutista de governo, no qual o poder político passava de pai para filho, e a nobreza e o clero eram as classes que gozavam de todos os privilégios. Como consequência, a educação, principalmente nos estados católicos, era também privilégio dos nobres e dos clérigos, enquanto a maior parte da população permanecia na ignorância.

Foi na França que o absolutismo encontrou sua expressão mais forte, e o seu início data dos séculos XII e XIV, nos reinados de Filipe Augusto, Luis IX e Filipe IV. (ARANHA, 1989).

É válido destacar que o absolutismo era fonte de muitas injustiças, pois o rei monopolizava a administração, concedia privilégios, esbanjava com o luxo da corte,

controlava os tribunais e condenava os opositores em julgamento. Assim, o absolutismo era um entrave ao desenvolvimento do capitalismo e, por isso mesmo, tornou-se alvo de ataques sempre mais frequentes da burguesia. (RIBEIRO, 1988).

O principal pensador da época foi Jean-Jacques Rousseau, que critica o absolutismo e propõe como princípio de vida e liberdade a autonomia. A educação para Rousseau deveria ter como finalidade o amor e o prazer. A influência de Rousseau no campo educacional deveu-se principalmente ao seu livro *Emílio*. Na obra, ele descreve sobre a educação de uma criança que é retirada da influência dos pais e das escolas, isolada da sociedade e entregue a um professor ideal, que a educa segundo os padrões da natureza e em contato permanente com ela. (CAMBI, 1999).

A passagem a Idade Moderna para a Idade Contemporânea, na segunda metade do século XVIII, é assinalada pelas revoluções burguesas que acarretam o fim do absolutismo e a consolidação do capitalismo industrial.

É importante mencionar que as principais revoluções burguesas ocorridas na segunda metade do século XVIII, que trouxeram importantes modificações para a vida social e para a educação, foram: a revolução Industrial, e Francesa.

Essas revoluções tiveram repercussão na educação, principalmente em consequência da separação entre a igreja e o estado e do desenvolvimento dos sistemas públicos da educação. Pestalozzi, Herbart e Froebel foram os educadores que se destacaram durante o século XIX, pelas inovações que propuseram, de modo especial, no campo da educação das crianças. (CAMBI, 1999).

Com o surgimento da burguesia, as escolas e universidades passaram a ter muitos estudantes oriundos desta nova camada social. Os filhos dos burgueses iam para escolas e universidades que davam formação mais ampla ou de caráter técnico. Os burgueses buscavam formar seus filhos em áreas como Medicina, Artes, Direito, Filosofia e Arquitetura. Bem como, muitos burgueses também direcionavam os estudos dos filhos para que estes continuassem os negócios da família nas áreas de comércio ou finanças.

2.2 A educação e o profissional docente no Brasil

Através deste recorte histórico, pode-se perceber que a história da educação foi sendo construída conceituada pelos homens de acordo com as necessidades sociais de cada momento histórico. Contudo, podemos mencionar que a história da educação no Brasil não

aconteceu por acaso, ela foi sendo delineada tendo como influência os princípios e as diretrizes da história da educação universal.

Saviani (2007) cita em sua obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, as principais ideias pedagógicas e práticas educacionais difundidas ao longo da história no Brasil. O autor divide a educação no Brasil em quatro grandes períodos. Sendo eles:

O Primeiro Período, de 1549 a 1759, onde as ideias pedagógicas no Brasil são identificadas pelo Monopólio da vertente religiosa da Pedagogia tradicional. O segundo período, de 1759 a 1932 foi marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. O terceiro período, de 1932 a 1969 foi marcado pelo predomínio da pedagogia Nova, e o quarto período, de 1969 a 2001 configurou a concepção da Pedagogia Produtivista.

Para Saviani (2007), a Educação Colonial no Brasil compreende etapas distintas. A primeira corresponde ao chamado “período heroico”, quando chegaram os primeiros Jesuítas. A segunda etapa é marcada pela consolidação da Educação Jesuítica centrada Ratio Studiorum e a terceira etapa corresponde a fase pombalina.

No contexto social e produtivo da exploração colonial, o indígena e o negro africano escravizados vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa como apoio do modo de produção vigente. Em relação à instrução e a educação escolarizada só podiam ser convenientes e interessar a essa camada dirigente que, segundo o modelo de produção adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Sabe-se, que os portugueses trouxeram ao Brasil, membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os Índios ao Cristianismo e divulgar a fé católica, sendo assim, o caminho mais propício para esse fim, era ensinar aos nativos os saberes básicos, como ler, escrever e contar. Por meio da catequese, por muito tempo, os Jesuítas asseguraram e converteu a população indígena à fé católica.

Aranha destaca em sua obra, sobre o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega:

Nota-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “regimentos”. Percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os Jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da Colônia. (ARANHA, 1989, p. 46).

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loiola e por um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, tinha objetivos catequéticos, em razão da Reforma Protestante e da expansão do luteranismo na Europa. (CAMBI, 1999).

Os primeiro Jesuítas chegaram ao território Brasileiro em março de 1549, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega. Quinze dias após a chegada, edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, na época com apenas 21 anos de idade. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes Europeus e, durante mais de 50 anos, dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. (RIBEIRO, 1988).

É interessante destacar ainda, que o mais conhecido e talvez o mais atuante foi o noviço José de Anchieta. O mesmo tornou-se mestre - escola do Colégio de Piratininga; foi missionário em São Vicente; missionário em Piratininga, Rio de Janeiro e Espírito Santo; Provincial da Companhia de Jesus de 1579 a 1586 e reitor do Colégio do Espírito Santo. Além disso, foi autor da Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil. (JESUS, 2009).

No Brasil, os Jesuítas se dedicaram a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Isso porque os padres perceberam que não seria possível a conversão dos índios a fé católica sem que soubessem ler e escrever. De Salvador, a obra Jesuítica estendeu-se para o Sul e, em 1570, vinte e um anos após a chegada dos mesmos já contava com cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo, e São Paulo de Piratininga, e com três colégios: Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. (RIBEIRO, 1988).

Segundo Xavier:

Os Jesuítas tinham como objetivo catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se haviam passada desde o descobrimento. Ao mesmo tempo, os Jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter ignorantes e ingênuos, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si. (XAVIER, 1994, p. 41).

Diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, a educação Jesuítica se consolidou e ficou marcada pelo *Ratio Studiorum*, uma espécie de coletânea, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo, e consagrou nos colégios jesuíticos um plano de estudos universal, de caráter humanístico.

Para Saviani (2007) explicita-se, pois no *Ratio Studiorum*.

Ratio Studiorum, a ideia de supervisão Educacional, ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado, prefeito dos estudos. Este destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos Jesuítas, o que permite falar, ainda que da forma aproximada que se tratava de um sistema educacional propriamente dito (SAVIANI. 2007. p.56).

Contribuindo para essa reflexão Ribeiro (1988) ressalta que todas as escolas Jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, a *Ratio Studiorum*. Os Jesuítas não se limitaram ao ensino das Primeiras Letras. Além do curso elementar, mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de letras, estudavam-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica, e no curso de Filosofia estudavam-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de Medicina.

Os Jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante 210 anos até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, de 1750 a 1777. No momento da expulsão, os Jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação Brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. (ARANHA, 1989).

A fase Pombalina, no período da história das ideias pedagógicas no Brasil, no século XVIII, diminui o poder dos Jesuítas, visando colocar Portugal à altura do século. Este tempo, foi caracterizado pelo Iluminismo.

Dito isto, dando ênfase na presente reflexão, é importe destacar, que a partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do Ensino Público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional Jesuítico, que termina na século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

Nesse sentido, Carvalho (1978, p.2) afirma que, “inspirado nos ideais Iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos Jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica”.

Ou seja, Marquês de Pombal, na condição de Ministro do Monarca D. José I, orienta-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, organizando as vilas, instituindo os tributos e a exploração metalista. (LIMA, 1997).

Diante deste cenário, era necessário tirar o maior proveito possível da Colônia. Era necessário uma intensa fiscalização das atividades desenvolvidas. Essa ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, assim, a instrução primária dada na escola, que anteriormente cabia à família.

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada por meio do decreto pombalino da instrução pública de 15/10/1764 foi: formar o perfeito nobre, agora, negociante, simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores, propiciar o aprimoramento Da Língua Portuguesa, diversificar os conteúdos, incluindo o de natureza científica, torná-los o mais prático possível. Surge, portanto, um ensino público propriamente dito, pelo e para o estado.

O ensino secundário, que no tempo dos Jesuítas era organizado em forma de curso – humanidades passam a ser em aulas avulsas (aulas régias⁴) de Latim, Grego, e Filosofia Retórica. Pedagogicamente essa nova organização foi um retrocesso, no entanto, representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros.

Contribuindo com essa análise Ribeiro afirma que:

Essa nova organização do ensino português é considerada um retrocesso se vista sob o prisma pedagógico e um avanço na medida em que exigiu novos métodos e a adoção de novos livros. Foi durante o reinado de D. José I que se evidenciou uma grande difusão do livro como agente de cultura. Importa lembrar que, apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação na colônia. Desse modo, (...) a expulsão dos Jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a característica do sistema Jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e

⁴As aulas régias foram a primeira sistematização do ensino público e laico no reino de Portugal, antes desta sistematização o ensino público estava sob o total controle da Igreja especialmente dos Jesuítas. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre, online.

seminários formam, na colônia, os grandes focos de irradiação da cultura. (RIBEIRO, 1988, p. 57).

Sendo assim, pode-se perceber que o sistema Jesuítico foi desorganizado e nada que pudesse chegar próximo a ele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. (CAMBI, 1999).

No entanto, com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808 e a ruptura do colonialismo Português, seguiram-se a organização conservadora do Império escravocrata e a manutenção de estruturas sociais e legais, centradas na desigualdade.

Por muito tempo, a escola esteve reservada a uma pequena minoria, aos filhos daqueles que tinham posses, ou profissionais liberais que estudavam para se tornar como seus pais. A grande maioria dos filhos dos operários e agricultores não tinha praticamente qualquer oportunidade de estudar e ficavam condenados ao analfabetismo.

Segundo Aranha:

Não se alterou o papel e a função da escola, nem com o advento da República em 1889. Há em nossa tradição um forte acento do século XVIII, da educação positivista, e escola republicana, que deu sustentação a República Oligárquica, isto é esta pretendia ser uma escola disciplinadora de massas, uma escola centrada no autoritarismo, voltada para o elogio da hierarquia, da obediência e da punição como formas pedagógicas. (ARANHA, 1989, p. 68).

O segundo período das Ideias pedagógicas no Brasil, foi um período identificado pela convivência harmoniosa entre as tendências religiosa e leiga da pedagogia tradicional, além do mais, o período de 1759 a 1932, foi marcado por inúmeros acontecimentos dentre os quais destacamos o surgimento das Escolas de Primeiras letras e a questão pedagógica, o método mútuo.

Lima (1997) ressalta em sua obra que a vinda da Família Real representou a verdadeira “descoberta do Brasil”. Segundo o autor, a abertura dos portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos brasileiros de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura.

Em sua análise sobre o contexto histórico no período Imperial, Lima destaca que:

Em 1820 o povo português mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição Francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição Brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia sobre a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. (LIMA, 1997, p. 103).

As escolas de Primeiras Letras foram criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. As instituições adotaram como método de ensino o “método mútuo”, nas capitais das províncias, como nas mais variadas cidades, vilas e lugares populosos. Dentre os conteúdos os professores deveriam ensinar a ler, a escrever, a solucionar as quatro operações, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras, a Constituição do Império e a História do Brasil.

No entanto, no ano de 1826, um decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios, e Academias. E em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas.

O método mútuo⁵, também conhecido como método Lancasteriano, foi adotado visando suprir a falta de professores, pois um aluno adiantado ensinava um grupo de alunos sob orientação e supervisão de um único professor. Este método parecia resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, pois atendia à necessidade da população e de certa forma resolvia o problema da falta de professores. Diante deste cenário, a função Docente não era especializada e era exercida como ocupação secundária.

Segundo Lima (1997), em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino Mútuo”, quando um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob rígida vigilância de um inspetor.

Segundo Saviani, a maior habilidade desenvolvida no método mútuo era a memória e não a fluência verbal. A conversa era considerada um ato de indisciplina, neste pensamento, não era possível falar e aprender ao mesmo tempo. Sendo assim o aluno falante deveria ser punido. (SAVIANI, 2007).

Adquirida a autonomia política em 1822, fazia-se necessária uma Constituição. Na escola estava presente a ideia de um Sistema Nacional de Educação, em seu duplo aspecto: a graduação das escolas e a distribuição por todo o território nacional. Assim, em seu art. 250 foi declarado: “haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidade nos mais apropriados locais.” (RIBEIRO, 1988).

⁵ No método lancasteriano ou ensino mútuo era a forma no qual os alunos mais adiantados intelectualmente eram investidos da função docente, muitas vezes suprindo a presença e a falta do professor. Esperava-se com este método acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. (SAVIANI, 2007).

No entanto no texto constitucional outorgado, Ribeiro destaca que:

A ideia de um Sistema Nacional de Educação foi abandonada, uma vez que, com relação a educação, o artigo 179 menciona os seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela constituição do império”, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e pela criação de colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências e das artes. (RIBEIRO, 1988, p. 47).

Percebe-se no decorrer da história, que a educação no Brasil sempre foi bastante limitada, sendo que, a clientela a estudar reduzia-se simplesmente aos filhos dos homens livres.

De 1842 até 1844, D. Pedro II edita decretos educacionais para a inspetoria – geral da Instrução Primária e Secundária do Município da corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular em 1854. Criou também o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário, além da reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios também no mesmo ano. (ARANHA, 1989).

A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo. A organização das escolas normais (magistério), iniciada na terceira década do século XIX, trouxe uma pequena melhora para a educação da época. A Instituição secundária caracterizou-se por ser predominantemente para alunos do sexo masculino, pela falta de organicidade, pelo predomínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada. (PILETTI, 2000).

De acordo com Lima, sobre a situação da educação no Brasil, o mesmo ressalta que:

Em 1880 o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório a câmara. Em 1882 Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional. (LIMA, 1997, p. 104).

Os últimos anos do império foram marcados por fatores de ordem econômica, social e política, que configuram a crise da monarquia e preparam o advento da república. Esse período de crise, assinalado pelo desenvolvimento de diversas questões (abolicionista, republicana religiosa, militar) foi uma época em que importantes personagens da nossa elite intelectual abraçaram os ideais do liberalismo burguês. (PILETTI, 2000).

Contribuindo para essa reflexão Lima ressalta que:

Até a proclamação da República, em 1889 praticamente nada se fez de concreto pela educação Brasileira. O imperador D. Pedro II quando perguntado que profissão

escolheria se não fosse imperador, respondeu que gostaria de ser “mestre-escola”. Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito, em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional. (LIMA, 1997, p. 104).

Considera-se importante destacar ainda, que no ano de 1889 cai a Monarquia e começa a Primeira República, conhecida também como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, e República do Café. Com a constituição de 1891, é instaurado o governo representativo. Faz-se necessário ressaltar que oligarquia significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite.

A Primeira República é marcada por diversos acontecimentos políticos e sociais, entre eles:

A oposição às forças conservadoras da aristocracia rural. Este movimento recrudescer com a Revolução de 30, que aglutina grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média. (ARANHA, 1989, p. 195).

Em 1890 foi decretada e colocada em prática a Reforma Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade, laicidade do ensino (leigo) e gratuidade da escola primária.

Outro dado relevante em relação ao período da Primeira República, é que o ensino continuava tradicional e autoritário, sob influência positivista. Em decorrência desta postura, o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75%, segundo o Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Nacional de Estatística. (ARANHA, 1989).

O terceiro período das ideias pedagógicas foi caracterizado pela pedagogia nova, sendo que teve forte influência o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶”, (1932).

Piletti (2000) destaca que a década de 1920 foi marcada pelo confronto de ideias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos Europeus, que culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

O autor citado no parágrafo anterior menciona ainda, que a revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação

⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Os educadores de 1932 que assinaram o manifesto diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. (SAVIANI, 2007).

de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

Na questão educacional, ao fim da Primeira República o país não avançara em relação ao Império: continuava sem um sistema nacional de educação. Com a Revolução de 1930, a primeira iniciativa em relação ao campo educacional foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias da Educação dos Estados. Para Ministro da Educação foi escolhido Francisco Campos que, na década anterior, havia reformado a educação de Minas Gerais.

Sabe-se que o manifesto foi uma espécie de documento escrito por Educadores que teve circulação em todo o território Nacional. O mesmo teve como título, “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo”. De acordo com Saviani, o “Manifesto, modificará profundamente a estrutura e organização do ensino e dos sistemas escolares”. (SAVIANI, 2007).

Contribuindo para esta reflexão Cambi (1999) também ressalta que em 1932, um grupo de 26 educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Nesse documento foram propostas e defendidas muitas soluções que, a partir de então, foram sendo aplicada a educação brasileira. Esse Manifesto é muito importante na história da educação brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem ente a educação e as exigências do desenvolvimento social e humano.

A Educação Nova, no decorrer do seu texto destaca a função Educacional e a sua autonomia, prezando sempre desenvolver ao máximo a capacidade vital humana, apresenta diretrizes para o planejamento educacional, considera o professorado como parte integrante da elite e introduz a análise do tema “a unidade de formação de professores e a unidade de espírito”. O documento também aborda “O papel da Escola na vida e na Função social”, bem como se refere, “a democracia, um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”. (SAVIANI, 2007).

O Manifesto defendia ainda, uma educação pública para todos, sem privilégios econômicos, e que desta forma o ensino fosse obrigatório e gratuito.

Piletti (2000) também menciona sobre essa questão, e ressalta que em 1934 a Nova Constituição (a segunda da República) dispõe pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo se ministrada pela família e pelos poderes públicos. Coloca ainda, que em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi fundada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Em sua obra Saviani pontua alguns elementos definidos para o novo programa de política Educacional, as ideias que seguem, dizem respeito a formação de professores na Educação Nova. “Elevação da formação de professores ao nível da Universidade, equiparação da remuneração e das condições de trabalho dos professores dos diferentes graus, luta contra a quebra de coerência interna e unidade vital da função Educativa”. (SAVIANI, 2007. p. 245 - 246).

Considera-se importante mencionar no que se refere a formação de professores, que até a divulgação do Manifesto da Educação Nova, os docentes podiam lecionar apenas com a formação do magistério, ou ainda, aqueles que possuíam maior capacidade intelectual e eram líderes nas comunidades exerciam o cargo e ensinavam aqueles que tivessem maior poder aquisitivo, e em alguns poucos casos aqueles que tivessem interesse em aprender. A questão da educação e da formação de professores começou a ser pensada a partir do Manifesto dos Pioneiros, movimento que passou a ser um grande marco na educação do Brasil.

Entende-se, portanto, que a Educação Nova buscou organizar a escola como um meio social, e desta forma contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Para tanto, é imprescindível salientar que, em 1934, a 3ª Constituição foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação, abordando desta forma os seguintes aspectos: educação como direito de todos, obrigatoriedade da escola primária integral, gratuidade do ensino primário, assistência aos estudantes necessitados etc.

Foi também a partir da Constituição de 1934, que o governo federal passou a assumir novas atribuições educacionais, como: traçar diretrizes da educação nacional, controlar, supervisionar e fiscalizar o cumprimento das normas federais.

Para o autor, Saviani (2007), o quarto e último período das ideias pedagógicas no Brasil ocorreu de 1969 a 2001 e configurou a concepção da Pedagógica Produtivista.

Em síntese, entende-se que a ideia centrada na pedagogia produtivista requer que a educação seja um bem de produção e não apenas um bem de consumo, visto que, tem importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Esta concepção tornou-se mais visível no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. Pode-se dizer que o modelo produtivista dessa concepção pedagógica tem duas faces: uma que pode ser considerada externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a outra que pode ser considerada interna, que visa extrair da escola o máximo de produtividade, com o mínimo de despesas.

Após uma breve análise das ideias pedagógicas no Brasil, baseando-se na obra de Saviani (2007), bem como de outros autores, como por exemplo: Cambi (1999), Ribeiro

(1988), Piletti (2000), Aranha (1989), Lima (1997), Xavier (1994), Carvalho (1978), entre outros, seguindo este pensamento, e refletindo sobre o Profissional Docente e sua formação, compreende-se, que num sistema capitalista que exige apenas técnica, o ensino e a formação se reduzem ao mínimo. Os profissionais contemporâneos, referindo-se em especial aos Educadores, vivem na atualidade o lema “aprender a aprender”, que se remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas.

Segundo Saviani, este processo educativo configurou a seguinte teoria pedagógica:

O mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007. p. 429).

Portanto, em se tratando do Profissional Docente e da Formação de Professores na atualidade, é preciso encarar e investir de fato, pois se trata de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas concepções de conhecimento e trabalho requerem capacidade de iniciativa e inovação, e mais do que nunca aprender a aprender num contínuo processo, e educação permanente.

2.3 Formação do Professor no Brasil

Sabe-se que no Brasil, durante o período colonial, desde os colégios Jesuítas até as reformas pombalinas, a questão da formação de professores não manifestava preocupações. Com o surgimento das Escolas de Primeiras Letras, os professores das capitais, das províncias, e dos vilarejos onde se encontravam as escolas deveriam ser treinados para desenvolver o método mútuo.

A preparação de professores para as escolas primárias, seguiu basicamente com o modelo transmitido pelas escolas de primeiras letras. Portanto, ficava a cargo do professor transmitir aos alunos os conteúdos básicos que considerava importante, como por exemplo, ensinar a ler, escrever e contar. Desta forma, o preparo didático – pedagógico ainda era pouco considerado.

No século XIX se evidenciou uma acentuada expansão escolar, sendo que, o corpo Docente na sua grande maioria era formado por homens. As mulheres tiveram reconhecimento na profissão, a partir de quando foram vistas como elemento essencial para modernização e desenvolvimento do país.

Ao nos reportarmos a época da colônia, o ideal da educação feminina restringia-se exclusivamente as prendas domésticas. Não havia escolas femininas, e as mulheres só podiam se educar nos conventos. Assim sendo, somente com a vinda da Corte em 1816, dá-se início a instrução laica para a mulher, através de senhoras Portuguesas, Francesas e Alemãs que ensinavam costura, bordados, religião, rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas da classe dominante. Este trabalho não era extensivo a toda a população, pois as professoras eram contratadas pela própria família, restringindo-se a uma pequena parcela da população Brasileira.

Novaes (1991) ressalta que o Magistério entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher. (NOVAES, 1991, p. 22).

Logicamente, isso estava restrito as mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução.

Considera-se importante destacar que neste momento da história, não havia preocupação com a valorização do trabalho no magistério, pois a intelectualidade não era o requisito básico exigido para o desempenho da função docente, mas sim as qualidades maternas, como sensibilidade, devotamento, abnegação.

De acordo com Silva (1985):

Ensinar sempre foi o ofício as mulheres, já que é da própria natureza delas transmitir o sentido da vida (trazer a luz) e da morte (chorar os mortos). A profissão de professora tinha, então o sentido de apostolado, missão. Ideia que perdurou e ainda está presente na educação Brasileira. (SILVA, 1985, p. 23).

Já na visão dos Portugueses, a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho remunerado, o que era defendido em todas as instancias sociais. Os mesmos defendiam que a melhor mestra das futuras mães seria a própria mãe, e a melhor escola para donas de casa, a própria casa burguesa, e não o convento e nem as escolas.

Reforçando as reflexões anteriores, é conveniente entendermos, que coincidente as reformas nas instituições de formação do professorado, ocorreu um lento processo de feminização do exercício docente. Uma profissão que quase exclusivamente masculina até

meados do século XIX, tornou-se prioritariamente feminina nas décadas seguintes.

Como o campo educacional expandiu-se no país, tanto na quantidade de professores, quanto na criação de outras profissões ligadas a educação, a carreira docente sofreu um processo de desvalorização financeira e simbólica, especialmente por passar a atender as populações mais pobres. Como pano de fundo, o discurso ideológico de mulher pecadora passou a ser substituído para a noção de mulher como um ser naturalmente puro, com qualidades inatas para a educação de crianças. Adequando-se ou resistindo às normas morais dominantes, pouco a pouco a figura da mulher professora foi ocupando lugar na sociedade como uma atividade que permitiu certa liberdade e ainda a obtenção de conhecimentos. (VILLELA, 2000).

Mais precisamente somente a partir do ano de 1930, a formação de professores começou a ser pensada de forma mais efetiva e documentada. O fato ocorreu devido a uma das ações mais importantes da época, “O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, (1932). O manifesto, elaborado por educadores apresentava propostas e medidas para a melhoria da Educação no país, incluído a formação e valorização do Professor.

A profissão Docente e a sua Formação dentro do contexto histórico, passou por inúmeras mudanças. No princípio a educação era para poucos, muito restrita a questão do poder aquisitivo, como também os docentes mais experientes, hoje aposentados não mais atuantes na profissão, também vivenciaram momentos de reformulações, de mudanças, de esperança, na expectativa de uma educação de qualidade e de acesso a todos, com melhores condições de trabalho e remuneração digna aos profissionais.

Já atualmente, em um país capitalista, vivemos mudanças ocasionadas pela globalização, consumo e comunicação. Por conta deste cenário, a Educação e a Formação de professores também sofre mudanças e necessita inovações para atender a sua demanda que exige, se comunica, e se expressa a cada dia mais. Para Saviani:

A adaptação a sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho do tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto a adaptação a sociedade cognitiva exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. (SAVIANI. 2007. p. 430).

Assim, o papel da Educação, da escola, bem como do professor deve estar cada vez mais comprometido, na busca constante de aperfeiçoamento, a fim de desenvolver uma maior capacidade de aprender a aprender. Para isso, os professores precisam ter condições para se atualizar, o trabalho didático utiliza diferentes materiais, diante disso, além de uma boa

formação os Docentes devem ser valorizados, devem estar estimulados à aprimorar a sua prática pedagógica, a fim de proporcionar à todos os sujeitos, educação com qualidade.

Para Ianni (1997), com a chegada da globalização na atualidade que, para muitos, confunde-se com uma nova era, a era do conhecimento, a educação é tida como maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação de mundo. Dela depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como a era pós – industrial.

Dos anos de 1970 para os anos de 1980, pode-se dizer que o professor tinha como referencia educativa, uma tendência escolanovista, que, no entanto, já vinha a contrapor o ensino considerado tradicional.

No relatório, denominado “Educação: um Futuro a Descobrir”, citado na obra de Saviani (2007), segundo o autor, para justificar a tendência “aprender a aprender”, afirmava-se que somente a Educação ao longo da vida para responder aos desafios de um mundo em rápida transformação e que a mesma, somente trará satisfação quando todos aprendermos a aprender, transmitindo cada vez mais o gosto, e o prazer pela aprendizagem, despertando a curiosidade e a capacidade intelectual. (SAVIANI, 2007).

Quanto à prática pedagógica, Saviani (2007) destaca em sua obra que o aluno era visto como o centro do processo educativo, dentro de uma relação professor e aluno. Levava-se em conta, antes de tudo, o interesse dos mesmos, acreditava-se que as salas teriam poucos alunos, e que estaria disponível biblioteca, laboratório, como também material didático rico e variado. Muito ao contrário do que se esperava, o docente se deparava com a classe superlotada de alunos, e no máximo um quadro negro e giz. Deste modo, constatou-se que biblioteca, laboratório, material didático, não passavam de material de luxo, disponível para raríssimas escolas.

Neste caso percebe-se que apesar da influência e predominância escolanovista, as condições eram como no sistema tradicional de ensino. Desta maneira, era o docente quem deveria ser o centro do processo de aprendizagem, pelo fato de ter que estar preparado para assumir a turma, dominar conhecimentos fundamentais e transmiti-los de forma que garantisse a aprendizagem dos alunos. Provavelmente o método tradicional mostrava-se mais cômodo ao profissional, por outro lado quando adaptado há situação, as condições faziam com que os mesmos se acomodasse.

Em face das atuais mudanças, o profissional da educação necessita ter um novo olhar em relação à leitura de mundo e da condição humana. Os instrumentos dessa nova leitura não são os mecanismos analíticos e reducionistas da lógica clássica. A racionalidade é

complementada pela intuição e pelo sentimento. Começa-se, então, a questionar, em educação, diversos elementos dialeticamente contrapostos. Dentre eles, destaca-se a própria na formação do conhecimento, com a qual se confronta. (JESUS, 2009).

Outra situação abordada por Saviani (2007) se refere à exigência que se fazia e ainda se faz aos profissionais na Educação referente a eficiência e produtividade. O mesmo deve planejar atividades, preencher formulários, indicar estratégias, conteúdos, avaliar, entre tantas outras tarefas que deve se dispor com responsabilidade, como se sua disciplina e profissão fosse um pacote, trabalhando quanto mais melhor, sem causar muitos gastos. E ainda, sendo alvo de indiferença podendo ser substituído por qualquer um ou até mesmo por máquinas. Não era visto, muito menos valorizado. Esta reflexão faz-me lembrar de e ao mesmo tempo mencionar Monroe (1968), o qual ressalta que o problema da educação é “sempre solucionável, mas nunca solucionado”.

Saviani (2007) destaca em sua obra, que ao longo da década de 1980, as pedagogias contra- hegemônicas⁷ ensaiaram a vir ao encontro do professor, acreditando que fossem a esperança para uma educação crítica e transformadora. Na década de 1990, com as reformas neoconservadoras, o professor continuava a ser cobrado pela eficiência e produtividade, porém não necessitava mais seguir um planejamento tão rígido, seguindo regras pré-estabelecidas.

Daí em diante, os professores passam a ter a necessidade ao contínuo processo de aprender a aprender. Diante deste cenário, iniciam-se então cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, colocando em questão atividades e questões práticas do cotidiano.

Jesus (2009) salienta que a formação do professor deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada a uma perspectiva de projeto social democrático e solidário, possa levar em consideração a história não contada das culturas silenciadas.

⁷Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra - hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente. Portanto, Pedagogias contra – hegemônicas são orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórica-crítica. (SAVIANI, 2008).

Da mesma forma a autora reforça que uma formação sem uma sólida base teórica e epistemológica reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação. Sendo assim, mediante a uma capacitação teórica e epistemológica, o professor, no plano dos processos de ensino, deve também levar em consideração os saberes presentes no senso comum o aluno e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. Desta forma o professor poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. (JESUS, 2009).

Ainda assim, o sistema ou as políticas educacionais ainda parecem querer professores ágeis, flexíveis, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e baixo custo, sendo que após são oferecidas oportunidades de participar de oficinas pedagógicas, assim, os Docentes teriam habilidade e competência pedagógica.

Observa-se que dentro da formação de professores para atingir a qualidade do profissional não está somente o dar aulas, mas sim, participar da elaboração de projetos nas escolas, participar da vida na comunidade, orientar os alunos, colaborar com a gestão de escola, suprir todas as dificuldades específicas.

Ressalta-se ainda, que na Contemporaneidade a formação Docente, propõe de modo geral a aproximação da teoria e prática, tanto nos conteúdos, como também Universidades e escolas. A reflexão da prática também está em alta, visto que, tem como objetivo, que o professor reflita sobre a necessidade de cada aluno, respeitando o seu tempo e o pré-conhecimento que tem de vida e de mundo, para a partir daí, ampliar ao máximo seus potenciais cognitivos, sua visão de sociedade e de mundo.

Por fim, como já mencionado no presente texto, acredita-se, que nada poderá substituir um bom Professor, nem mesmo as máquinas de alta tecnologia de um país globalizado. O contato, a presença humana, o olhar fraterno, acolhedor, que ensina “aprender a aprender”, em momento algum poderá ser substituído. Mudam-se as regras, alguns conceitos, e até a maneira de pensar, e apesar disso tudo, entendo que o êxito da escola, da política Educacional, dos alunos e da sociedade em geral, está cada vez mais ligado a iniciativa, ao trabalho e a dedicação do Professor.

O estudo da história requer tempo e dedicação devido a amplitude e complexidade dos fatos, porém se torna essencial e gratificante poder analisar componentes sejam de ordem política, econômica, filosofia ou social, que determinaram os rumos do Profissional Docente em nosso País.

Por conta disso, procuramos dar maior ênfase a alguns fatos indispensáveis, destacando alguns dos principais momentos da trajetória da educação, e do processo de Formação Docente no Brasil. Assim, percebemos que todas as tendências e propostas educacionais deixaram marcas e paradigmas no decorrer de todo o processo até os dias de hoje.

É possível verificar que tudo que está voltado à formação de professores no Brasil se encontram ideias enraizadas em distintas realidades educacionais, diferentes povos e culturas, como também, evidenciamos a concepção de estado, da sociedade, de educação, bem como a sua influência para a política de formação de professores, na realidade educacional de cada época.

A escrita deste capítulo e o estudo do mesmo nos possibilitou maior clareza em relação ao surgimento e trajetória do profissional Docente, visto, que tudo teve início com os Jesuítas catequizando os nativos, pois ensiná-los seria a melhor maneira de converter a população indígena a fé católica. Na sequência surgiram as escolas de Primeiras Letras que foram criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, sendo que as instituições adotaram como método de ensino o “método mútuo”. Visualizei também, que um dos grande marcos da profissão e carreira do Professor, foi caracterizado pela Pedagogia Nova, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. E ainda entendemos a ideia centrada na pedagogia produtivista, que requer que a educação seja um bem de produção, e não apenas um bem de consumo.

No que diz respeito ao processo de prática e formação de professores, evidenciamos durante a trajetória, que apesar de o mesmo ser peça fundamental de todo o sistema educacional, os dirigentes esperam que o docente exerça um conjunto de funções com o máximo de produtividade, sem valorização, e baixos salários. Como se a Educação fosse um produto, os professores ferramentas, e as escolas fossem fábricas.

Da mesma forma, entende-se que é constante a exigência para com o profissional, bem como se avalia que seja importante a permanente formação para professores, visando sempre por uma educação de maior qualidade. Porém, constata-se também, que ainda temos muito a buscar, pois muitas das nossas efetivas escolas ainda se assemelham com aquelas ditas tradicionais, não oferecendo suporte as novas tendências educacionais.

Fica evidente, que dessa forma tudo fica mais difícil, o professor ao invés de estar motivado a buscar formas diversas de qualificação, novamente se acomoda pelas insatisfações. Mais uma vez o docente se torna o protagonista e o responsável por formar

integralmente cidadãos ímpares, com seus mecanismos, com suas condições e melhores intenções.

Observa-se, que os processos educacionais até variavam de um tempo para outro, de uma sociedade para a outra, até mesmo de uma política à outra, mas ainda assim, desde o seu surgimento até a atualidade a figura do professor é indispensável.

Santos escreve que os tipos de educação são definidos como conjuntos de ideias ou de princípios pedagógicos característicos de uma época, de um meio ou de uma personalidade e que traduzem:

[...] de maneira nítida, a realidade educativa e cultural de cada período da história da humanidade, e patenteiam, claramente, as relações íntimas e orgânicas que existem entre a evolução das doutrinas pedagógicas e a das concepções de vida. Daí a importância e a utilidade que o seu estudo oferece para a compreensão dos fenômenos históricos da educação. (SANTOS, 1951, p. 17).

No que diz respeito às políticas educacionais, pensa-se, que as mesmas para a condição e formação docente devem estar em evidência num país que deseja melhor qualidade em Educação. Para tanto, se faz necessário e urgente à reorganização de movimentos que permitam aos educadores o aprofundamento e a análise da própria situação, e levando em conta a formação de professores como um dos desafios contemporâneos, que as propostas em defesa de uma educação pública de qualidade, de fato, se tornem concretas a toda a população Brasileira.

Finalizamos este primeiro capítulo que contextualiza alguns momentos da História da Educação com a seguinte reflexão:

A História da Educação deve ser percebida como um momento de reflexão em torno das culturas construídas e reconstruídas pela humanidade. Indagando em que consiste o ato educativo. Os sujeitos envolvidos no processo educacional refletem sobre o processo histórico da educação desde a antiguidade até os nossos dias, tendo como objetivo entender e compreender o perfil atual da educação. (JESUS, 2009 p. 75).

Diante disso, pode-se compreender que o processo de produção da existência humana é histórico, e somente a partir da compreensão da escola e da educação que a sociedade irá determinar o tipo de homem que se pretende formar.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: MUDANÇAS OCORRIDAS NAS LEGISLAÇÕES AO LONGO DOS ANOS

O presente capítulo abordará as Leis Nacionais e suas mudanças ao longo do anos, identificando como estas influenciam a formação dos professores, desde a formação inicial à continuada. Como base para tal estudo há a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além disso, abordaremos o Plano Nacional de Educação.

Tais reflexões centrarão nas mudanças que estas legislações trazem no que diz respeito à formação e atuação do professor em um educandário. Prática que até a alguns anos centrava-se na função exclusiva de transmitir conhecimento aos educandos e, agora, possui outras demandas tão importantes o quanto, desde a tomada de decisões na Gestão Democrática, confecções de Planos Pedagógicos, entre outros.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases: um pouco de história

Conforme consta no site do Ministério da Educação e Cultura, a sigla MEC surgiu em 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. O sistema educacional brasileiro, até 1960, era centralizado, modelo seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com diminuição da centralização do MEC. (BRASIL, 1996).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945), e foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996. (CUNHA E XAVIER, 2007).

Cury (2002) escreve que foram necessários 13 anos de debate até que o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 fosse finalmente sancionado pelo então presidente João Goulart – quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Organizada em 120 artigos, essa foi à primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País tratando entre outros aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo.

Demo explica como ocorreu o funcionamento da Lei:

O sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, da seguinte forma: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Ao Conselho Federal de Educação foi conferida a competência de indicar até cinco das disciplinas para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos conselhos estaduais completar os respectivos currículos. Foi mantido o exame de admissão para ingresso no ciclo ginásial, e o ensino técnico de grau médio foi dividido em industrial, agrícola e comercial. O ensino normal foi definido como tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância; 4) ensino superior: a lei manteve as linhas mestras da reforma Francisco Campos, que atribuía às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o papel central na objetivação da ideia universitária. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, revogaria por completo o capítulo do ensino superior da Lei de Diretrizes e Bases, consolidando medidas da reforma universitária. (DEMO, 1993, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases criou o Conselho Federal de Educação e introduziu profunda modificação descentralizadora na administração do ensino, conferindo àquele colegiado funções normativas que abrangiam o quadro da educação nacional. Tais funções também seriam gradualmente modificadas por diferentes leis, que transferiram ao ministro de Estado e a outros órgãos atribuições pertinentes àquele colegiado. (CUNHA E XAVIER, 2007).

Ainda conforme Cunha e Xavier (2007), após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, assinada pelo presidente general Emílio Médici. (DEMO, 1996). Tal Lei nº 5.692 fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste os ramos profissionais, e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e compulsoriamente profissional.

Conforme consta nos textos disponíveis no Ministério de Educação e Cultura, a educação no Brasil se viu diante de uma nova LDB em 1971. O ensino passou a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais. (BRASIL, 1971).

Em seguida veio a Constituinte de 1987, após isso, promulgação da Constituição de 1988, base para uma educação mais democrática e de qualidade:

Instalada em 1º de fevereiro de 1987, a Constituinte foi organizada em subcomissões e comissões temáticas, no âmbito das quais foram geradas as propostas que deram origem ao anteprojeto da nova Carta Constitucional, apresentado em junho de 1987.

No que tange ao tema da educação, o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito encaminhou à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, em uma proposta única, reivindicações de diversas entidades da sociedade civil, entre as quais Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE). (DEMO, 1996, p. 3).

Em abril de 1992, o Fórum organizou o seminário “LDB em tramitação: impasses e perspectivas”, reunindo educadores, representantes de entidades de todo o país e parlamentares de vários partidos. (CUNHA E XAVIER, 2007).

Após tal mudança nas legislações nacionais, uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças nas leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação dos profissionais da educação básica também teve prioridade, com um capítulo específico para tratar do assunto. (BRASIL, 1996).

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no *Diário Oficial da União*. A argumentação do governo foi que a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Além disso, ela deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional. (CUNHA E XAVIER, 2007).

Conforme a história da educação, disponibilizada pelo Ministério da Educação, ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios vinculados à educação. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passou a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020. (BRASIL, 1996).

Sobre essas mudanças, Castro explica:

Entre as inovações da LDB de 1996, também merece destaque o conceito de educação básica, etapa educacional formada pela educação infantil (de zero a três anos, em creches ou entidades equivalentes; de quatro e cinco anos, na pré-escola), pelo ensino fundamental (nível obrigatório, por força da Constituição Federal, recentemente estendido para nove anos de duração – portanto, na idade regular, para crianças e jovens de seis a catorze anos de idade) e pelo ensino médio (de universalização progressiva, segundo a Constituição Federal, com duração mínima de três anos – na idade regular, para jovens de quinze a dezessete anos). Convém acrescentar que coube à LDB de 1996 a iniciativa de trazer as creches para o sistema educacional, instituições tradicionalmente perdidas entre os setores de educação e de assistência social, constituindo-se, por vezes, como terra-de-ninguém. (CASTRO, 2007, p. 6).

Ainda Castro traz elucidções sobre o complemento do estudo:

A LDB também contém normas favoráveis à expansão da educação de jovens e de adultos (estendendo os direitos de quem não teve oportunidade na idade própria), da educação profissional (que possui uma concepção bastante ampliada, admitida sua articulação com o ensino regular, bem como diferentes estratégias de educação continuada), da educação especial (com estímulo à integração ao ensino regular), da educação indígena (com abertura para o multilingüismo e a visão intercultural) e a educação a distância (modalidade/tecnologia de ensino reconhecida como essencial para a atualidade e merecedora de tratamento diferenciado, por exemplo, na concessão de canais de radiodifusão sonora e de sons e imagens). (CASTRO, 2007, p. 7).

Cunha e Xavier (2007) explicam que a Lei de Diretrizes e Bases manteve a obrigatoriedade do ensino de disciplinas tradicionais, como história, geografia, português e matemática. Referendou a obrigatoriedade da educação artística no ensino básico, além de educação física e religião. Por meio do Decreto 11.684, de 2 de junho de 2008, o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 incluiu a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. O argumento que fundamentou sua aprovação no Conselho Nacional de Educação, bem como a posterior homologação pelo MEC, se apoiou na ideia de que com o ensino dessas disciplinas os alunos poderiam compreender melhor a origem das diversidades, bem como adquirir maior discernimento sobre questões de natureza ética, social e política. O ensino da religião foi considerado parte integrante da formação do cidadão e, portanto, com oferta obrigatória; teria, no entanto, frequência optativa. De acordo com o artigo 33, ficou assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como foi vedado qualquer forma de proselitismo.

Castro (2007) entende que a educação superior pouco pôde ser alterada pela LDB, em grande parte devido aos fortes e conservadores lobbies⁸ ligados ao setor. Desse modo,

⁸Conforme o dicionário Aurelio, pol; atividade de pressão de um grupo organizado (de interesse, de propaganda etc.) sobre políticos e poderes públicos, que visa exercer sobre estes qualquer influência ao seu alcance, mas sem buscar o controle formal do governo; campanha, lobismo.

permaneceu nos cursos de graduação, a tradicional separação das áreas do conhecimento em departamentos que pouco se comunicam, bem como a tendência de especialização precoce.

Cunha e Xavier também explicam o ensino profissionalizante:

Merece destaque o disposto no artigo 36, atribuindo validade legal aos diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando devidamente registrados, para continuidade dos estudos na educação superior (artigo 36-D). O Capítulo III, que trata da educação profissional e tecnológica, estabelece a organização dessa modalidade de ensino em diferentes cursos, a saber: 1) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) de educação profissional técnica de nível médio; 4) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A flexibilização da oferta se torna evidente no artigo 40, que aponta para o desenvolvimento da educação profissional em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições educacionais ou no ambiente de trabalho. (CASTRO, 2007, p. 13).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que vincula o currículo do ensino profissionalizante às demandas presentes no próprio ambiente de trabalho, a concepção de educação profissional vigente no texto da Lei de Diretrizes e Bases reconhece a importância de promover, juntamente com a formação profissional, o desenvolvimento de estruturas cognitivas, aspecto que somente a educação genérica (não específica de uma determinada atividade profissional) seria capaz de estimular. (DEMO, 1996).

Castro, sobre os vestibulares assim defende:

Uma das poucas novidades da educação superior foi o fim da obrigatoriedade do exame vestibular como forma única de acesso aos cursos de graduação, embora ele continue a ser o mecanismo mais adotado. Porém essa flexibilidade propiciou a expansão de experiências de processo seriado de avaliação, adotado em várias universidades, bem como a criação, em 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua difusão como um dos critérios de seleção adotados por várias instituições de ensino, apesar de seu caráter voluntário. A criação desses instrumentos alternativos, assim como a adoção de novas diretrizes curriculares, têm favorecido uma gradual mudança de postura em relação aos processos de seleção, que tendem a buscar agora, cada vez menos, a aferição de conhecimentos enciclopédicos dos estudantes, em favor do reconhecimento de habilidades e competências necessárias para a vida pessoal e o exercício da cidadania. (CASTRO, 2007, p.8).

A Lei de Diretrizes e Bases criou, ainda, a possibilidade de o estudante se diplomar em cursos regulares via ensino à distância (por meio de TV, rádio ou internet, por exemplo), o que até aquele momento não era previsto na legislação. Outra novidade foi a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com o objetivo de “promover a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (artigo 78). A defesa da educação integral permeia vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases, como, por exemplo, o artigo 87, parágrafo 5º, no qual reaparece “o compromisso de conjugar

todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. (CUNHA E XAVIER, 2007).

Castro (2007), nesta linha escreve que a LDB tentou estimular a abertura de novas oportunidades educacionais no nível superior mediante a criação dos cursos sequenciais, de duração mais breve do que os cursos de graduação, com menor grau de exigência em sua admissão e sem direito a diplomas ou ao exercício de profissões reconhecidas. Tratou-se, sem dúvida, de uma inovação na educação superior, que deveria ocupar o lugar dos cursos pós-secundários, comuns em outros países. Sua receptividade não foi a esperada pelo legislador, em grande parte devido à considerável ampliação da oferta dos cursos de graduação, inclusive de duração reduzida, mas também por conta da força de atração dos cursos tradicionais.

Carvalho (1996) esclarece quanto à formação de professores na LDB, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação”. No entanto, ainda de acordo com Carvalho (1996), há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”.

Ainda Carvalho (1996) elucida que durante três décadas e meia, a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação dos profissionais da educação tiveram por fundamento legal a 1ª LDB e suas alterações, sobretudo as introduzidas pelo Regime Militar. Com a edição da Lei n.º 9.394/96, nova normatização começa a ser debatida e implementada. Assim, os cursos de formação dos profissionais da educação que vinham funcionando, agora objeto de reflexão e questionamento sob a Nova LDB, têm a moldura da legislação revogada.

3.2 Plano Nacional de Educação

A Emenda Constitucional n.º 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (BRASIL, 1996).

Conforme o MEC, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, online).

Abaixo as 20 metas criadas pelo Plano Nacional de Educação em 2009:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2009).

Tal meta já havia aparecido em outros contextos, com prazo que se estendia de 2011 a 2020, mas, devido ao baixo valor investido na proposta não foi possível sua total realização.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2009).

Sabe-se que cerca de 2% dos estudantes dentro desta faixa etária estão fora da escola. Esses mesmos alunos aprenderam a ler, mas não retomaram aos estudos devido a muitos fatores.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2009).

O desafio neste ponto volta-se para todos aqueles estudantes que não veem a escola com olhos de admiração, ainda, aqueles que precisam parar de estudar para trabalhar nos mais diversos setores da sociedade.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2009).

Neste ponto podemos verificar as inúmeras salas de Atendimento Especializado que tem sido aberta em escolas estaduais e municipais para suprir as necessidades destes alunos.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2009).

O plano define a estruturação do ensino fundamental de nove anos com um ciclo de alfabetização de três anos. Orientação do Conselho Nacional de Educação, a proposta é que os estudantes não sejam reprovados durante esse ciclo. Eles ganhariam mais tempo para aprender a ler e a escrever, mas nenhum poderia ser deixado para trás.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2009).

Tal meta deixa é uma incógnita ao governo, pois, a grande maioria das escolas não possui espaço físico suficiente para atender a atual demanda de alunos e ainda oferecer turno integral para os alunos. Seria necessária a construção de novos centros para criar associações com entidades já existentes e que tivessem o espaço físico desejado.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2009).

Os repasses de valores para escolas que precisam aumentar os índices têm sido vistos a bons olhos por toda a comunidade escolar, pois, quando se investe em uma melhor qualidade de material, conteúdo, merenda e espaço físico o rendimento com certeza é maior.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2009).

A meta 8 tem como objetivo principal garantir a educação do trabalhador, voltando-se principalmente para cursos técnicos que aumentem a produtividade, tanto na cidade quanto no meio rural

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2009).

O Brasil ainda possui 14,1 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Fazer com que os brasileiros adultos não alfabetizados voltem à escola é o grande empecilho para erradicar o analfabetismo.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2009).

Tornar a escola mais atraente e manter o aluno estudando até o fim é um desafio também para cumprir a meta 8, que trata da escolarização dos jovens adultos. O plano prevê a criação de uma ação nacional para reestruturação e aquisição de equipamentos para as escolas públicas que atuam com educação de jovens e adultos (o antigo supletivo).

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2009).

Tal meta também já havia sido solicitada em outros momentos, o CONAE (Conferência Nacional de Educação), por exemplo, queria a triplicação de vagas até 2025, mas isso esbarra, novamente, nas questões envolvendo investimentos do governo.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2009).

A proposta é que as instituições públicas formem 90% de seus alunos (a evasão em alguns cursos chega a 50%) e ofereçam um terço das vagas em cursos noturnos. O PNE também quer mudanças nos currículos: 10% do total de créditos curriculares devem ser destinados a programas e projetos de extensão. (BORGES, 2010).

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2009).

O investimento na formação dos professores é considerado um avanço pelos especialistas. Para eles, de fato, a qualidade de ensino oferecida aos estudantes só melhora a

partir do momento que os professores são capacitados. Nessa meta, um item promete novos debates no Congresso: o MEC propõe a substituição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicado aos calouros pelo Enem. Como a avaliação do ensino médio é voluntária, não há definições sobre como essa substituição poderia ocorrer. (BORGES, 2010).

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2009).

A meta 14 barrou no estímulo financeiro do governo, eis que, inicialmente, pensava-se em oferecer o Fies (Financiamento Estudantil) aos docentes que queriam a pós-graduação.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2009).

Uma política de valorização do docente, apoiada pelas três esferas do governo e nos três âmbitos seria de grande valia e, um dos pontos mais aplaudidos por especialistas na área.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009).

Sabe-se que para o cumprimento efetivo destas metas a formação dos professores é o ponto chave e exordial.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2009).

No item 17 entra a questão do piso salarial, que seria o mínimo que um professor deveria receber por seu mês de trabalho. Muitos Estados e Municípios não tem condições financeiras de arcar com essas despesas, deixando o questionamento de quem vai pagar essa conta, que exige milhões para quitar.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como

referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2009).

A meta 18 garante a elaboração de concursos públicos para efetiva contratação dos profissionais de educação, deixando de lado os famosos contratos emergenciais.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2009).

Sabe-se que em muitos municípios os diretores são escolhidos vias políticas, principalmente nos municípios, por isso, espera-se criar eleições diretas para esse cargo e, formas de verificar se o trabalho deste profissional e condizente com a sociedade em que atua.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2009).

Questões envolvendo valores e contribuições financeiras do governo sempre foram ponto de discussão. Especialistas sugerem o valor de 10% do PIB, atualmente tem sido pago 7%. Essa diferença garantiria uma série de melhoras em todos os níveis, mas precisa ser aprovada pelos legisladores.

Pioli ao comentar sobre as metas que envolvem a formação continuada de professores traz o seguinte comentário:

Muito embora, no período recente, tenhamos verificado avanços significativos no campo da legislação, referentes à valorização da carreira docente, muitas dessas medidas não chegaram a se consubstanciar, no âmbito dos municípios e dos Estados, em melhorias salariais significativas e em planos de carreira. As diretrizes fixadas na Resolução CNE/CEB n.03/97, que estabeleceu orientações para a elaboração de planos de carreira, por exemplo, até hoje não foram plenamente aplicadas no âmbito dos sistemas de ensino citados. Sobre tal aspecto vale registrar que uma parcela significativa dos municípios brasileiros ainda não elaboraram seus planos. As recomendações previstas no artigo 6º da Resolução, referentes à composição da remuneração dos profissionais do magistério com incorporações como a titulação, tempo de serviço, jornada de trabalho, ainda são bastante incipientes e muito desiguais em todo país. Além disso, é importante considerar a questão da contratação precária de professores nos sistemas de ensino que, tal como no Estado de São Paulo, chega a mais de 45% do quadro docente em atividade. As medidas de ajuste e de responsabilidade fiscal, promulgadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso produziram efeitos diretos na contratação de docentes, induzindo a precarização ao mesmo tempo em que impôs limites à implantação de tais planos. (POLLI, 2015, p.05).

Nota-se dessa forma, que as metas elaboradas para a educação seriam bem idealizadas e perfeitas caso fossem realmente colocadas em prática e assegurassem uma educação de qualidade para todos os discentes e docentes do país.

3.3 Leis complementares

Além da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação, outras leis complementares foram sendo aprovadas ao longo dos anos, sempre com o objetivo de melhorar a educação no país.

Bobbio, sobre a promulgação de leis sobre a educação escreve:

no que tange às competências acerca do tema, determinou a Constituição vigente que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação no Brasil, embora tenha feito constar como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à educação e legislar, concorrentemente, sobre os demais temas ligados à educação. Atualmente, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006, compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental. (BOBBIO, 2004, p. 87).

A educação é tema recorrente em quase todas as Constituições pelo mundo e no Brasil não podia ser diferente, já que foi conferida à ela status de direito fundamental insculpida no rol dos direitos sociais de nossa Carta Magna.

Cunha e Xavier (2007, p. 15) escrevem sobre a inclusão de história e cultura afro-brasileira:

Em 2003, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, abrangendo o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, seu papel e contribuição na formação da sociedade nacional. O fato foi considerado pelos movimentos de luta dos negros em todo o país como uma importante conquista no sentido da conscientização e valorização da participação das populações de origem africana na formação nacional. Consolidando tais diretrizes, a mesma lei incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. O primeiro artigo ganhou nova redação na Lei nº 11.645, de 2008, que incluiu também no currículo o estudo da história dos povos indígenas e de sua presença na história do Brasil. Dessa forma, destacou-se o estudo dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. (CUNHA E XAVIER, 2007, p. 15).

Fiuza Junior (2014) defende que quando se faz uma abordagem do tema proposto vinculada as questões legais, pode-se considerar a existência ou não de uma educação de qualidade e um melhor desenvolvimento social e cultural da população envolvida, com vistas

a perceber se, de fato, essa educação de qualidade é uma opção para o combate as mazelas do Estado brasileiro, tais como a criminalidade, a violência e as diferenças culturais.

Castro (2007), por sua vez, traz a discussão o ensino profissionalizante, e explica a legislação escrevendo que há uma concepção restritiva, que procurava atender aos interesses imediatos do mercado de trabalho, nem mesmo atingiu o efeito multiplicador pretendido, uma vez que continuou a corrida pela educação superior, particularmente por seus cursos tradicionais, fenômeno facilitado pela expansão do número de instituições de ensino e da oferta de matrículas em geral, ainda que com predominância do setor privado. Ademais, os estados, premidos pela vinculação de 60% de suas receitas educacionais com o ensino fundamental e pela significativa expansão da demanda pelo ensino médio regular, pouco avançaram na oferta de novos cursos de educação profissional. Essa situação levou à edição do Decreto nº 5.154, de 2004, que mantém a possibilidade de cursos com matrículas independentes, mas admite a oferta de cursos profissionais integrados de nível médio – os chamados cursos técnicos –, observadas as áreas previstas por resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Também Castro (2007) aborda o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os cursos do Proeja foram oferecidos de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada, a formação profissional e a formação geral foram unificadas numa mesma matrícula, enquanto na forma concomitante os cursos eram oferecidos em instituições distintas. Assim, em uma escola o estudante recebe formação profissional e, em outra, matricula-se no ensino médio ou no ensino fundamental.

Cunha e Xavier também comentam sobre a lei complementar número 11.096/2005, assim escrevendo:

Tendo em vista a perspectiva de ampliar o acesso ao ensino superior, o governo federal, por meio do MEC, criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, prevendo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Como contrapartida, as instituições aderentes ao programa receberiam isenção de tributos. Além deste, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) como um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação, abrangendo os alunos regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC. (CUNHA E XAVIER, 2007, p.16).

A lei criou novas modalidades de instituições de ensino superior, como os centros universitários e as universidades especializadas por campo de saber. Além disso, consagrou o

princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional, e destacou o compromisso com o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Ao lado da avaliação do rendimento escolar, a lei realçou a avaliação do desempenho docente e o aperfeiçoamento profissional continuado.

Cunha e Xavier elucidam sobre a Portaria 398:

A Portaria MEC nº 398, de 3 de fevereiro de 2005, atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a função de operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), à Avaliação Institucional (AI) e à Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). À Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do INEP, foi atribuída a tarefa de elaborar o cadastro e a análise das propostas de avaliação institucional interna (autoavaliação), elaboradas pelas Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), procedendo, também, à avaliação institucional externa das IES. Assim, de acordo com o artigo 46 da Lei de Diretrizes e Bases, a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos de instituições de educação superior ficaram com prazos limitados, devendo ser renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. (CUNHA E XAVIER, 2007, p.16).

Explicando tal portaria, Castro (2007) elucidada que a estrutura da educação profissional foi redefinida após a promulgação da Lei nº 9.394. Logo no título I, o texto legal reconhece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nas mais distintas esferas de convivência social, esclarecendo, contudo, que a lei disciplina apenas a educação escolar, ou seja, aquela que se desenvolve em instituições próprias, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (título I, parágrafo 2º). Em seguida, define as finalidades da educação nacional (título II, artigo 2º), articulando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, articula formação geral e profissional, de modo flexível – podendo ser obtida a formação profissional a partir de diferentes níveis e instituições de ensino – prevendo, ainda, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso profissional de nível médio.

Articulada ao ensino de nível médio, a educação profissional e técnica recebeu as novas diretrizes propostas pela Lei nº 11.741/2008. Por meio desta, se acrescentou a finalidade de promover a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos (artigo 35-I), a preparação para o trabalho e facultativamente a habilitação profissional. Assim, a educação profissional técnica e a de nível médio passaram a ser desenvolvidas de forma articulada, podendo se dar de modo concomitante ou subsequente ao ensino médio – para quem já tivesse concluído esse nível de ensino – na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as

oportunidades educacionais disponíveis ou mediante convênios de intercomplementaridade institucional. (BRASIL, 1996).

3.4 Formação de Professores

As legislações vistas têm demonstrado bons resultados em algumas áreas da educação, por exemplo, o índice de matrículas e de pessoas alfabetizadas nos últimos vinte anos cresceu exponencialmente. Para se ter uma ideia do impacto causado pela legislação, no início dos anos 90, nada menos do que 39% dos brasileiros com mais de dez anos tinham menos de três anos de instrução e 14% tinham estudado por mais de 11 anos. Passadas duas décadas, a situação se inverteu. 39% têm mais de 11 anos de estudo e menos de 19% ficaram menos de três anos na escola. (BERNARDO E SOARES, 2016). As matrículas no ensino profissionalizante e ensino superior também, mas, um ponto de muito estudo no que se refere às leis nacionais sobre a educação é quanto à formação de professores.

A Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino. (BRASIL, LEI 9394/96).

Bernardo e Soares, em reportagem para o site Nova Escola, assim escrevem:

Um dos principais pontos de divergência durante a criação da LDB diz respeito à formação de professores. Muitos defendiam que os docentes de todas as etapas de ensino deveriam possuir Ensino Superior. “O problema é que isso ainda era uma realidade muito distante para o Brasil. Em muitos lugares, o curso de magistério era muito mais difundido do que o curso de Pedagogia ou do que as licenciaturas”, explica Pilar. Em 1990, apenas um em cada cinco professores tinha feito faculdade. O tema foi sendo atualizado no texto, conforme essa realidade mudava. Como resultado, em 2011, já eram três graduados a cada cinco. (BERNARDO E SOARES, 2016, p.15).

De acordo com especialistas em educação, as mudanças se resumem em uma humanização do sistema educacional: se antes repetência era o único caminho para quem não atingia os objetivos da série em questão, hoje já se fala em dependência e recuperação.

Castro, ao falar sobre a formação de professores, defende que:

A preparação dos professores constitui, por certo, um dos fatores mais relevantes envolvidos na qualidade dos serviços educacionais. Nesse sentido, a LDB dispõe sobre algumas diretrizes que procuram valorizar a carreira do magistério. Houve, na lei, uma tendência para elevar o nível de escolarização docente, ao se estabelecer como regra a formação dos professores em nível superior, nos cursos de licenciatura e no normal de nível superior. As licenciaturas de curta duração foram extintas. Porém, foi admitida a exceção provisória da formação em curso normal de nível médio para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. O período de estágio profissional foi ampliado mediante a exigência de prática de ensino de trezentas horas. Para a carreira do magistério público, a LDB prevê progressão baseada na titulação ou habilitação, bem como na avaliação de desempenho. São prescritas, ainda, vantagens como o licenciamento periódico remunerado para que os professores possam aperfeiçoar-se profissionalmente, piso salarial profissional e período, incluído na carga de trabalho, reservado a estudos, planejamento e avaliação. (CASTRO, 2007, p. 13).

A promulgação da Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 estabeleceu, em seu Art. 62, que “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 [...]”. (BRASIL, LEI 9394/96).

Barreiros sobre o tema escreve:

A formação de todos os professores em nível superior passou a ser considerada uma utopia para o quadro brasileiro, utopia que não poderia ser alcançada de maneira tão rápida. Em decorrência, com a publicação do Decreto n.º 3276/99, foi instituído que os cursos normais superiores passariam também a ser responsáveis pela formação dos docentes da educação básica. Outro marco é o Parecer CNE/CEB nº 03/2003, que aponta uma contradição na LDB e dispõe que os professores da educação infantil e da primeira etapa do fundamental precisam apenas do curso normal em nível de ensino médio para exercer o magistério. O diploma, porém, continua sendo exigido para os que dão aulas para alunos da 5ª à 8ª série e para o ensino médio. (BARREIROS, 2007, p. 03).

Castro, em contrapartida, defende um aumento nos níveis de ensino:

No que se refere à formação docente (nível de escolaridade), houve progressos desde a edição da LDB, embora ainda persistam deficiências. Em 1996, 8,1% das funções docentes¹⁴ na 1ª à 4ª séries eram ocupadas por professores sem sequer o ensino fundamental (ou 1º grau, então) completo. No Nordeste, esse índice duplicava. Em 2005, as funções docentes nessa situação atingiam 0,2% no Brasil e 0,3% na região Nordeste. Em 1996, as funções docentes ocupadas por profissionais com o ensino fundamental completo – formação também ilegal, então e após a edição da LDB – eram de 7,1% no conjunto do País e 11,2% no Nordeste. Em 2005, esses índices haviam caído para, respectivamente, 1% e 1,7%. As funções docentes relativas a titulares com nível superior avançaram no período, saltando de 20,3%, no conjunto do País, e 7,8%, no Nordeste, para 47,7% e 30,10%, respectivamente. No entanto, em 2005, ainda era considerável o peso de funções exercidas por professores apenas com o ensino médio: no Brasil, o índice caiu de 64,4% para 51,1%, entre 1996 e 2005, mas no Nordeste, no mesmo período, andou-se na contramão, com a elevação do índice de 64,5% para 67,9%. (CASTRO, 2007, p.14).

Castro, ainda traz dados sobre a o ensino fundamental e ensino médio:

As funções docentes de 5^a à 8^a séries, no mesmo período, também mostravam alguns avanços, mas, principalmente, resistências: em 1996, 25,3% dessas funções eram exercidas por docentes apenas com o ensino médio (índice de 45,8% no Nordeste); em 2005, o índice nacional havia caído para 16,8% (33,3% no Nordeste). Nessa etapa do ensino fundamental, a LDB exige nível superior, mas havia no País mais de 142 mil funções docentes (55,4% delas localizadas no Nordeste) exercidas por professores sem a formação prescrita na lei.

No ensino médio, a evolução foi melhor: em 1996, 86,4% das funções docentes eram desempenhadas por profissionais com titulação de nível superior (74,9% no Nordeste). Em 2005, eram de 95,6% (91,2% no Nordeste). Contudo, nesse ano, havia mais de 22 mil (10,5 mil no Nordeste) funções docentes exercidas por professores sem a qualificação legal mínima. (CASTRO, 2007, p.015).

Para que tais números fossem possíveis, os ISEs (Institutos Superiores de Educação), integrados ou não às universidades, passam a ser a principal instituição destinada à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Para boa parte das Universidades e Instituições de Ensino Superior, privadas, não haverá muito problema a ser resolvido, se o critério for, como costuma ser, o da lógica do capital e do lucro. Já nas Universidades e Instituições públicas, e nas particulares voltadas para as reais finalidades da educação e do ensino, muitos serão os problemas por resolver, gerados por conflitos entre as estruturas existentes e as que se pretende inovar. Os efeitos positivos e negativos, numa visão progressista de educação, só o futuro poderá mostrar. A solução deve ser própria de cada *locus*. Seminários, Congressos, Encontros, Comissões Oficiais, etc – geradores de significativas discussões, reflexões e propostas – podem propiciar importantes subsídios e orientações para as decisões a serem tomadas. (CARVALHO, 2000).

Conforme consta no site do MEC, atualmente, o Ministério da Educação desenvolve os seguintes programas para formação continuada de professores das redes públicas de educação:

a. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, num trabalho conjunto com as universidades, centros de pesquisa e desenvolvimento da educação;

Conforme consta no edital disponibilizado pelo MEC, o público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação

são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. (BRASIL, 2016).

b. Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, programa na modalidade a distância que busca a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental;

É um curso de formação continuada para professores das escolas públicas que estejam em atividade em sala de aula. Criado em 2005, oferece duas qualificações, de 120 horas cada uma, em língua portuguesa e matemática, com duração de oito meses. (BRASIL, 2016).

c. Pró-Licenciatura, programa de formação inicial dos professores que não possuem a habilitação legal necessária. É desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação Básica, de Educação a Distância e de Educação Superior do MEC, junto às instituições de ensino superior (IES) públicas, comunitárias e confessionais;

Buscando fazer frente a esses desafios, as ações aqui propostas têm como alicerces os seguintes eixos:1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (BRASIL, 2016).

d. Proinfantil, curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas;

Aqui são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

e. Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na Escola e na Sociedade, fundamentalmente desenvolvido nas áreas de educação infantil e educação fundamental, trabalha práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social;

f. Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos para realização de cursos de formação continuada para professores em exercício nas redes estaduais. Um conjunto de ações de melhoria da qualidade do ensino, com a oferta de cursos de formação continuada para professores nas áreas de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Franco e Bonamino (2005) defendem que ainda que tenham ocorrido avanços no nível de formação docente, os programas de educação continuada ainda são precários na maioria das redes escolares, apesar das oportunidades oferecidas por iniciativas governamentais e privadas, particularmente com o uso da educação à distância. Cumpre destacar que essa situação reside, também, na extensa carga horária de trabalho assumida por significativa parcela de professores, em busca de complementação salarial. A respeito dos níveis salariais, a LDB pouco pôde fazer, pois tinha de respeitar, nos termos constitucionais, a autonomia dos entes federados de decidir sobre a matéria e, no setor privado, a liberdade de mercado.

Bernardo e Soares também escrevem sobre a valorização docente,

A LDB abriu caminho para alguns avanços. “Para nós, professores, foi positiva a inclusão de horas de estudo pedagógico em nossa carga horária de forma remunerada”, conta a professora e educadora nota 10 Mara Mansani, que já lecionava há 9 anos quando a lei entrou em vigor. Entretanto, nem tudo o que está no papel virou realidade, como o artigo 67, que assegura o piso salarial profissional. (BERNARDO E SOARES, 2016, p. 14).

Sobre o salário dos professores e seu crescimento pessoal e profissional, Castro (2007) elucida apenas com a edição da Emenda à Constituição nº 53, de 2006, abriu-se caminho para o estabelecimento de piso salarial nacional, o que pode estimular o ingresso na carreira, nas regiões menos desenvolvidas do País. Esse estímulo, de certo modo, foi iniciado pelo Fundef, que permitiu a muitas redes escolares, particularmente municipais, dispor de maior volume de recursos para aplicação nesse nível de ensino, com parcela reservada ao pagamento dos profissionais do magistério.

Com olhar diferenciado, Franco e Bonamino (2005) escrevem que aos salários pouco atraentes, devem-se somar as dificuldades do ofício, como carga horária excessiva, pouco tempo para preparação de aulas e correção de tarefas (apesar da citada prescrição da LDB) e o peso cada vez maior de fatores extra educacionais, com destaque para a crescente intromissão

no meio escolar de fenômenos de violência, principalmente nas periferias das maiores cidades, seja envolvendo os próprios alunos, seja mediante a difusão de conflitos originalmente gerados fora dos estabelecimentos de ensino.

Nesta mesma linha, Carvalho (2000) defende que relacionada com essa problemática, outra inovação na LDB que diz respeito diretamente à formação do docente, consiste na participação deste na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, primeira incumbência dos estabelecimentos de ensino e, ao mesmo tempo, expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema. Agora, na escola, tudo começa, desde logo, pela elaboração da proposta pedagógica.

Sabe-se dessa forma, que por meio da Formação Continuada, os professores, e os gestores da instituição, tornam-se mais capacitados para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos e, para além deles, propor estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar.

Ainda, a Formação Continuada torna-se uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Também, favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem docentes e discentes em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem e habilitar os estudantes a elaborar e desenvolver projetos que redimensionarão sua escolaridade e o papel destes na sociedade.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Considerando que a educação seja um dos pilares mais importantes da formação do ser humano, e ao mesmo tempo, refletindo sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, se torna fundamental para pesquisadores e professores do século XXI, a ação de repensar a questão da formação de professores, a atuação docente em sala de aula, e os enormes desafios que os mesmos enfrentam, a fim de atender as exigências do contexto atual.

Pensar em formação de professores nos estimula a meditar no modelo de professor que queremos formar. Acredita-se que a formação inicial e continuada do profissional docente, ou seja, a formação de professores pode ser o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea, e deve ser vista como uma necessidade de mudança do modelo de ensino, de um padrão passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um padrão baseado no desenvolvimento de competências, e competências que atendam as necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de levar o indivíduo a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender.

Neste sentido, o presente texto tem por finalidade refletir o ser professor na contemporaneidade: a formação de professores, a atuação e prática docente, bem como os desafios que se apresentam perante a formação e atuação docente na atualidade, uma vez que: refletir sobre a formação de professores e seus desafios são o primeiro passo para um país que busca uma formação e educação de qualidade.

4.1 A necessidade de mudança na formação de professores do século XXI

É notável que na última etapa do século XX, a formação de professores teve avanços muito importantes, como por exemplo, a crítica rigorosa a racionalidade técnico – formativa, uma análise dos modelos de formação, um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais, etc., e especialmente uma maior teorização sobre os temas e conceitos que ainda estão nos papéis, embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se corrompendo. (IMBERNÓN, 2009).

Sabe-se que as mudanças sempre ocorreram, porém, tem-se a impressão que hoje se visualiza com maior clareza tal situação e se fala muito mais a esse respeito. Cada geração passada tem a impressão de que as mudanças foram aceleradas, mas na verdade é que na

última década estas mudanças foram mais rápidas sendo que muitos ficaram em desarmonia com a situação ou com o momento, isso tudo, devido a globalização acelerada de fatos e fenômenos.

Observa-se diante deste contexto, que a educação passa a ser alvo de críticas sociais, e a formação de professores passa a ser vista como um dos grandes desafios da educação contemporânea.

Não se pode negar que no conhecimento teórico e na prática de formação do professorado houve avanços, porém, percebe-se que faz poucos anos que se analisa, pesquisa e escreve sobre isso. (IMBERNÓN, 2009).

Neste sentido, o autor menciona que:

Alguns poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos. E é verdade, a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo. Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado a luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente. (IMBERNÓN, 2009, p. 11 - 12).

Se analisarmos a maioria dos estudos sobre a formação docente, observamos que houve uma fase bastante descritiva sobre o assunto, com muitos textos sobre, refletindo-se nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações. “Estamos no século XXI, e os tempos são diferentes para a educação e para a formação. E com a chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a tomar impulso”. (IMBERNÓN, 2009, p. 13). Sendo assim, entendemos que os estudos sobre formação de professores não devem limitar-se a documentos e leis, as experiências e trocas para aperfeiçoamento devem sair do papel e estarem presentes na prática, no dia a dia do profissional docente.

Esta reflexão acerca da necessidade de mudança na formação de professores, bem como, dos desafios presentes na formação e prática docente, tem o intuito de evidenciar a necessidade do docente ultrapassar a fundamentação técnica fragmentada, para agir em situações novas e problemáticas que conduzam a ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão global e estratégica.

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva a busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação. Ganha terreno opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos

modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Verifica-se que o processo de atualização e formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional do docente, mediante uma relação dialética, defendida por Freire (2008) como essencial na prática pedagógica quando coloca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente, se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois, permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas da análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles.

Em meio a tais considerações, percebe-se que o papel da formação docente no contexto atual abrange além de tudo os processos de criação, envolvimento, reflexão, inovação, e aprendizagem, à medida que capacita os sujeitos envolvidos, a fim de que estes busquem uma postura de pesquisadores, educadores e transformadores.

Assim, a formação de professores a partir de um olhar investigativo é o caminho para a melhoria da qualidade dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, portanto, quando se trata de educação não há respostas prontas nem receitas, mas ideias e propostas que podem sugerir alternativas que possam contribuir para as discussões voltadas para esta temática. Para Imbernón (2009), “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”.

4.2 O sentido de ser Professor (a), e a identidade profissional Docente

Considera-se fundamental a reflexão sobre o porquê ser professor nos dias atuais, bem como, pensar as implicações que a profissão tem avistado na sociedade contemporânea.

Nas últimas duas décadas muitas transformações ocorreram no cenário da educação Brasileira, e na profissão do professor. Em vista disso, muitas são as discussões sobre esta profissão que esbarra em concepções sobre o trabalho que o docente exerce, na maioria das vezes relacionada a uma atividade puramente técnica considerada inferior ao conhecimento produzido pelos cientistas.

Essas concepções estão relacionadas à perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores, que deixa evidente a separação entre o trabalho docente em relação às atividades de pesquisa.

Outra questão relevante está na tradicional ideia da vocação do professor, que historicamente teve o seu trabalho caracterizado como missão. Entende-se que ser professor, sempre foi uma tarefa difícil, pois a profissão exige deste profissional, capacidades muito além de ensinar, como também, mediar conflitos, mudar comportamentos e atitudes.

Houve um tempo, e ainda hoje se pode perceber a presença do pensamento de que a profissão professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, e não o exercício de um ofício, uma profissão. Entretanto, no que se refere à formação de professores, a educação vista como missão torna incoerente e desnecessário que o docente invista em sua formação.

Segundo por este ponto de vista, a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-las das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete a transmissão ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. E por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete a vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2001) é possível classificar a profissão de professor como sendo uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza pela ambiguidade das funções.

À frente de tantas implicações, de desafios e conflitos que permeiam a função docente, e perante a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multiculturalista, imersa numa realidade complexa, requer do professor ações de conhecimento polivalente.

Segundo Demo (2004) em uma reportagem para a revista Profissão Mestre, o mesmo afirma que ser profissional da educação hoje é acima de tudo saber continuamente renovar sua profissão. Pensa-se então que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e desta forma ser capaz de refletir e questionar constantemente o seu trabalho e a sua prática em sala de aula. Desta forma é possível constatar que o professor nunca está pronto, acabado, mas sim, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Ao refletirmos sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para a transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a importância e a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois está possibilita formar cidadãos críticos e transformadores.

Como já mencionado anteriormente, acredita-se que ser professor não é uma vocação, embora alguns a tenham, não é uma técnica, embora requer uma excelente operacionalização técnica metodológica. Considera-se que ser professor, é ser um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento exigente e complexo.

A imagem do profissional docente passa por mudanças significativas no decorrer do tempo e este fato faz com que o mesmo redefina seu papel e sua função de acordo com as mudanças que alteram as relações de seu trabalho. A imagem social não é um fator determinante na aquisição da identidade profissional do professor. Contudo, é um dos aspectos que favorecem a elaboração coletiva da identidade profissional do professor.

O processo de construção da identidade é um assunto que está sendo motivo de discussões por parte de sociólogos, psicólogos e antropólogos. Segundo estes profissionais o processo de formação da identidade, é um processo interno do indivíduo, mas que ocorre de acordo com sua cultura e categoria social, e tem início na fase infantil, visto que as crianças assimilam traços e características de pessoas e objetos externos. Sendo assim, é possível entender a identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido.

Na visão sociológica, identidade pode ser definida como característica específica do caráter de uma pessoa ou do caráter de um grupo que se relaciona. Para Giddens (2002) o nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo. É importante salientar que o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnia, bem como a classe social são as principais fontes de identidade.

A identidade pessoal, pode-se dizer que é singular ao sujeito através das interações sociais, da consciência e das estruturas sociais em que o sujeito está inserido. No entanto, a identidade pessoal não é estática, há a possibilidade de mudança de acordo com as fases vivenciadas de cada indivíduo. Vianna ressalta que:

A identidade é um processo de construção reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido. (VIANNA, 1999, p. 52).

Percebe-se aqui que a aquisição da identidade pessoal precede a profissional, perpassando pela social e se solidifica a partir das identificações infantis que são retomadas na adolescência. Entretanto, a identidade profissional do professor não deve ser confundida com a identidade social.

Nesse sentido Pimenta menciona que:

A identidade profissional do professor se constrói a partir da significação – social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 07).

Nota-se que no cenário educacional atual, a construção da identidade profissional docente passa por dificuldades relevantes em sua constituição, seja em relação as dificuldades impostas pelo novo contexto educacional e social da contemporaneidade, seja pelo legado histórico da profissão. Afirmar-se enquanto profissional da educação é algo relativamente novo entre os próprios professores, quem sabe pelo fato de historicamente ser lançada a ideia de que a imagem do professor é uma extensão da família, que deve dedicar-se, cuidar, e zelar pelo bem das crianças e jovens.

Souza (2005) ressalta duas concepções sobre a profissão do professor, uma em que são valorizados os conhecimentos formais, codificados e transmissíveis, atestados por títulos universitários, e outra em que a profissão é construída no processo de trabalho, experiência, qualidades pessoais, trabalho em grupo e solidariedade nas relações de trabalho. Sendo assim, as duas dimensões resultam em formas de identidades distintas com relação ao ser professor. A forma como o docente reconhece a profissão difere entre a própria categoria. Assim sendo, o autor salienta que parece haver um consenso entre os docentes de que a profissionalização do professor é construída na articulação entre a experiência, a didática e a flexibilidade de transitar em diferentes assuntos de uma determinada área de conhecimento.

Diante da presente reflexão, pressupõe-se que a construção e afirmação da identidade do professor enquanto profissional é processual, subjetiva, corresponde às trajetórias individuais e sociais, com a possibilidade de construção, desconstrução, reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem social que se tem da profissão e legitimada a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão.

4.3 Crise da Identidade Profissional Docente

Partindo da ideia de que toda a profissão afirma uma identidade, identidade profissional do professor seria na verdade a maneira de ser professor. Nesse sentido, ao falarmos em crise da identidade profissional do professor, pode-se dizer que tratamos de uma crise na maneira e no jeito de ser professor.

Para França:

O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído, que construa sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico. O educador pode ser testemunha viva da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e personalidade de que evolui, aprende, se humaniza, se torna uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva. (FRANÇA, 2009, p. 43).

Sendo assim, o professor pode ser considerado também testemunha viva das dificuldades de aprender, das dificuldades em mudar, das contradições no cotidiano, de aprender a compreender-se e a compreender.

Esse caminho muitas vezes aparenta ser cansativo, desgastante, tortuoso, se não for considerada que a ação profissional do docente está vinculada a uma série de outros fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço ou tempo de atuação. É necessário neste caso, não ignorar os problemas derivados ou oriundos das dificuldades na interação social com os grupos onde trabalha a insatisfação com as condições de trabalho, a desvalorização social, sentimentos de insegurança em relação a sua integridade física que de uma forma ou outra, afetam diretamente o trabalho do professor. Contudo, tais aspectos não podem ser considerados os únicos indicadores na reflexão de uma suposta crise de identidade profissional do professor. Crenças, valores éticos e morais, representações construídas, reconstruídas sobre ser professor são outros indicadores.

França ressalta o seguinte:

Com o passar do tempo o professor vai mostrando uma trajetória coerente, de avanços, de sensatez e firmeza. Passa por etapas em que se sente perdido, angustiado, fora de foco. Retorna ao rumo, depois, revigorado, estimulado por novos desafios, pelo contato com seus alunos, pela vontade de continuar vivendo, aprendendo, realizando-se e frustrando-se, as vezes, mas mantendo o impulso de avançar. (FRANÇA, 2009, p. 43).

Assim, é possível evidenciarmos que o professor na sua profissão em momentos se sente perdido, desmotivado. A educação desde o seu surgimento tem muito de rotina, de repetição e por vezes decepção. Atualmente é um campo cada vez mais tomado por investidores, por pessoas que buscam lucros. Desta maneira, o docente muitas vezes se sente parte de uma máquina, de uma engrenagem que cresce desproporcionalmente.

De acordo com França:

Ensinar tem momentos glamorosos, em que os alunos participam, se envolvem, trazem contribuições significativas. Mas muitos outros momentos são banais, parece que nada acontece. É um entra e sai de rostos que se revezam no mesmo ritmo semanal de aula, exercícios, mais aulas, provas, correções, notas, novas aulas, novas

atividades. A rotina corrói uma parte do sonho, a engrenagem despersonaliza, a multiplicação de instituições escolares torna previsíveis as atividades profissionais. Há um momento de oferta profissional (mais vagas para ser professor) junto com uma diminuição das exigências para a profissão (mais fácil ter diploma, em vista disso, muitos estudantes em fase final são contratados e desta forma aumenta também a concorrência). (FRANÇA, 2009, p. 43).

Isto posto, também é preciso considerar que a formação de um professor, e consequentemente a construção da sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que reproduzem direta e significativamente no fazer docente. Coincidente a isso, não se pode perder de vista outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o estado lida e valoriza os seus professores.

As reformas políticas educacionais implantadas pelo estado elaboradas sem nenhuma participação dos professores cabendo a eles apenas executar, sem direito a refletir e discutir sobre relações que trarão consequências diretas para o seu trabalho vem causando mudanças no cotidiano docente. O fazer do professor, sua autonomia e a identidade docente, que também está intimamente ligada a instituição escolar, vem sofrendo com certas decisões políticas do sistema educacional.

Arroyo (2000) apresenta que das dificuldades que o docente enfrenta na contemporaneidade é a descaracterização do ser professor. O autor enfatiza a ideia de redução dos mestres a ensinantes. Para o mesmo, é fundamental uma mudança do ofício do professor e de sua identidade, sendo que, esta nova identidade “tende a ser afirmada frente a nova descaracterização da escola e da ação educativa”. Este aspecto, possivelmente repercute na identidade profissional docente, podendo ser considerado um fator de crise. (ARROYO, 2000. p. 22).

É possível perceber que a crise de identidade e a crise da profissão docente apresentam uma relação bastante estreita. Assim como o professor se demonstra confuso em muitos aspectos, em muitos momentos surge um profissional com a profissionalidade abalada, mal definida, em conflito com uma autoimagem pouco expressiva e desvalorizada.

Em relação à crise de identidade e a crise profissional França faz a seguinte reflexão:

Muitas vezes a crise profissional vem acompanhada de uma crise afetiva. Sente-se intimamente bastante só, apesar das aparências. Percebe que existem recém – formados ansiosos para entrar no mundo do trabalho de qualquer jeito, ganhando menos do que ele. Esses jovens têm outra linguagem, dominam mais a internet, estão cheios de ideias. Embora faça cursos de atualização, sente-se, em muitos pontos, ultrapassado. Sempre foi preparado para dar respostas, para ser o centro do saber e agora descobre que não tem certezas, que cada vez sabe menos, que há muitas variáveis para uma mesma questão e que novas pesquisas questionam verdades que pareciam definitivas. Essa sensação de estar fora do lugar, de

inadequação, vai aumentando e um dia explode. A crise se generaliza. Nada faz sentido. A depressão toma conta. Não tem mais vontade de levantar, chega atrasado. Justifica cada vez mais suas faltas. (FRANÇA, 2009, p. 45).

A frente deste contexto entende-se que a profissão docente necessita de um processo no qual a sua profissionalidade de modo geral fique de fato bem resolvida, e assim conseqüentemente, uma identidade mais clara e definida repercutira de forma mais positiva no desenvolvimento das práticas docentes e das atividades diárias existentes no cenário escolar e educativo.

Diante das crises, alguns professores chegam a desistir da profissão, jogam a toalha. Procuram algumas saídas, fugas por vezes terminam se acalmando, se acomodando. Tornam-se previsíveis, repetitivos. Ainda outros profissionais procuram uma nova atividade deixando o dar aulas como complemento.

Existem os que também a partir das crises procuram refletir sobre sua vida profissional e pessoal. Tentam encontrar caminhos, reaprender a aprender. Atualizam-se, observam mais, conversam, meditam. Aos poucos os mesmos buscam uma nova síntese, um novo foco. Começam pelo externo, por estabelecer um relacionamento melhor com os alunos, procuram escutá-los mais, preparam melhor as aulas, utilizam novas dinâmicas, novas tecnologias, leem novos autores, abrem novos horizontes. Percebem que precisam aceitar-se melhor, ser mais confiantes e permanecer em constante aprendizagem e reflexão de suas práticas.

Sendo assim é possível percebermos que existem professores que se burocratizam na profissão, enquanto outros se renovam com o tempo, se tornam pessoas mais humanas, ricas e abertas. A diferença é que uma parte busca novos caminhos e a outra se acomoda, se esconde nos ritos repetidos. Muitos professores passam por momentos difíceis na profissão, sofrem com as crises, enquanto outros profissionais encontram forças para continuar, para melhorar, para realizar-se.

4.4 Ser Professor(a) na atualidade

Nas últimas décadas, em virtude das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem voltado maior atenção na educação, especialmente a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública constante, visto que, educar, tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade. E isso requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adaptados e expectativas dos sujeitos no processo, o professor e o aluno.

Sabe-se que desenvolver essa tarefa com comprometimento e qualidade exige da parte do professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade. Por vezes, os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira, razão que justifica que não sejam contemporâneos uns dos outros, uma vez que se vão adquirindo ao longo do tempo. No entendimento de Tardif (2008), o saber docente “relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros”.

Por conta disso, não é possível falar em aprendizagem sem falar no professor. O cenário social na contemporaneidade impõe a prática educativa um número de demandas muito grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) defendem que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Com base nisso, reiteramos que o saber é uma ação que está em constante mudança, e por isso, não se restringe a um só saber específico, já que estabelece conexão com diversas práticas originadas de vários outros saberes.

Nesse sentido, ao profissional docente tem sido colocadas demandas de natureza bastante distintas. O mesmo tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no dia a dia escolar, bem como, ter uma maior interação com a comunidade onde a equipe escolar está inserida.

Pimenta (1999, p. 29) afirma que “os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Dessa forma, é primordial a compreensão de que os saberes docentes construídos de forma significativa contribuem para a construção da identidade profissional docente.

Em se tratando do campo institucional, o docente tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições das questões pedagógicas e políticas da escola em que atua. No que diz respeito ao aspecto pessoal necessita-se que o docente amplie a sua convivência com os colegas profissionais em função de discussões coletivas e trabalhos em prol de projetos, a fim de também debater, refletir, reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do seu próprio trabalho.

O século XXI deixa bastante evidente que os progressos científicos, tecnológicos e econômicos, relacionados com os diferentes aspectos da globalização, provocam uma enorme

mudança ideológica, cultural, social e profissional, sendo que, muitas vezes persistindo nas desigualdades de desenvolvimento no mundo. Em vista disso, o papel da educação e do educador na atualidade se torna cada vez mais importante, visto que, os países que desejarem prosperar devem se comprometer com a educação e entender as transformações que ocorrem com a mesma, uma vez que, a educação não proporciona somente os conhecimentos e habilidades exigidas para o exercício do trabalho, mas também relacionadas ao caráter e a personalidade.

A frente de tamanha aceleração no contexto social, Delors (1996) pensa que o professor contemporâneo no desenvolvimento da sua prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada sujeito os pilares do conhecimento: aprender a conhecer que indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta o indivíduo da ignorância; aprende a fazer, que demonstra a coragem de executar, de correr riscos, de inovar, de reinventar, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver, que traz o desafio da convivência que atualmente tem se tornado algo bastante difícil e apresenta o respeito a todos e o exercício da ética e solidariedade como caminho do entendimento e de boas relações, e, finalmente, aprender a ser; que talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. É importante destacar que os pilares são quatro, e mesmo que apresentados separadamente, devem estar ligados com um fim único pela formação dos indivíduos.

Exalta-se que para o exercício do trabalho docente é fundamental compreendermos que a competência está na capacidade do sujeito de mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, resolver problemas e tomar decisões adequadas e não no modo de alguém possuir um elevado número de saberes ou competências. Portanto, possuir conhecimentos ou capacidades específicas não pode ser uma garantia de que um profissional seja comprometido ou competente, visto que, apesar de muitos profissionais docentes possuírem conhecimentos e capacidades importantes nem sempre sabem mobilizá-los de modo correto no momento oportuno levando em consideração o contexto atual.

O aprender não restringe a aquisição de um conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquirir esse conteúdo. Da mesma forma impõe-se a necessidade de novas práticas escolares, precisamos mudá-las, e, para isso, é sempre bom lembrar que as práticas escolares não são aquelas escritas nos projetos políticos pedagógicos, mas as decorrentes das ações vivenciadas a cada dia.

A prática pedagógica atual requer que o professor busque a atividade intelectual do aluno e a mobilize pelo desejo, fazendo que o aluno, mobilizado, entre no jogo da aprendizagem. Para Charlot:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. (CHARLOT, 2008, p. 20).

Sendo assim, o docente da atualidade não deve ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outras pessoas, mas sim, deve assumir a sua prática pedagógica a partir a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que, porque teve uma quantidade de vivências com significados determinantes, deve ter capacidade de estruturar e orientar a sua prática, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a competência de aprender a identificar várias linguagens, percorrer diferentes motivações humanas, ampliar o seu leque de experiências.

O professor da atualidade necessita ser, sobretudo, alguém capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, em especial ampliar a convivência e a sensibilidade na formação dos sujeitos da aprendizagem.

Todo este canário, bem como estes conhecimentos tem se tornado um desafio a ser vencido pelo profissional docente a fim de que se torne um professor considerado competente, o que no contexto educativo atual comporta da sua parte, ter a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os conhecimentos adquiridos, as habilidades e os valores necessários pautados nos pilares da educação para que obtenha um desempenho eficiente e eficaz das atividades que a natureza do seu trabalho requer. Vislumbra-se que são estas competências bem como, o desenvolvimento pessoal que no decurso da formação devem ser estimulados numa perspectiva crítico-reflexivo que levará o docente a compreender as suas responsabilidades.

É válido também mencionarmos a importância da formação inicial e continuada como elemento fundamental de desenvolvimento pessoal e profissional do docente da atualidade.

Sendo assim, compreende-se que a formação inicial e continuada do professor é sem dúvida o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam as necessidades dos alunos levando em conta as

mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, e principalmente que motive e impulse os sujeitos presentes na sala de aula a aprender a aprender.

Freire (2008) ressalta que é preciso que o docente formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim sendo, esse circuito inspira o processo de formação contínua do professor, ação indispensável à docência, haja vista que, ao renovar-se constantemente e ofertar no espaço de ensino tarefas mais divertidas do que o mundo e a tecnologia têm a oferecer não corre o risco de perder a atenção de seus alunos. Nessa projeção, a sociedade de aprendentes exige que o docente tenha a coragem de mudar e procurar outros caminhos para atingir o sucesso escolar, assim como já dizia Libâneo:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como prática que se transforma constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta 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 direção esperadas, dessas mudanças. (LIBÂNEO, 2003, p. 63).

O pensamento do autor anteriormente mencionado, Libâneo (2003), sugere que mais do que um mero conhecimento a mais, é preciso um professor polivalente, capaz de enfrentar provocações e lançar novos desafios aos seus educandos já que toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários, graduandos de licenciatura, dentre outros) necessita vislumbrar a escola como espaço de pesquisa e de descobertas.

No sentido de colaborar com a reflexão, Freire (2000, p. 32), menciona que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Nesta perspectiva percebe-se a necessidade do professor contemporâneo em pesquisar, colocar-se no lugar de sujeito e de pesquisador para, assim, entender os erros e acertos e procurar melhorias para as suas ações com o objetivo de atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, bem como, contribuir para que o ato de aprender seja visto como interessante. Quando o professor se vê como um pesquisador coloca-se diante de sua prática e se permite questionar e ser questionado. Este exercício aparentemente ruim e difícil

para alguns professores é realizado por outros que vivem e se debruçam sobre ele, entendendo e ajudando também a prática do outro.

Diante disso, o professor perpassa a sua mera condição de ensinante para submeter se também ao estado de aprendiz. Esse pode ser considerado um dos grandes desafios de ser professor numa sociedade contemporânea.

Destaca-se aqui, outro grande desafio que atualmente é colocado ao professor, para tanto, tem a ver com a multiplicidade do conhecimento e dos seus processos, exigindo assim do docente que saiba, sobretudo, dominar e compreender as novas linguagens e experiências, bem como saber articulá-las com outra competência, baseada no processo de mediação e diálogo com os alunos. Processo em que o professor deve ter um papel essencial, para que a partir da sua intermediação todos tenham possibilidade de informar, comunicar, discutir, participar, criar, estimular o acesso a novas linguagens, como forma de ampliar sempre mais o grau de compreensão e autonomia das vivências dos alunos.

Isso posto, é inevitável esquecer-se da maior exigência quanto a responsabilidades, alteração do papel do professor como fonte única de transmissão de conhecimentos, dificuldade de determinar o papel da escola e da educação escolar, reformas políticas que trazem subentendidos os papéis e deveres desses profissionais e que mudam constantemente, mudanças nas expectativas sociais e na função social da escola, sentimento de culpa, baixa autoestima e desvalorização docente, abalo na segurança e autoconfiança do professor com relação aos conteúdos que mudam constantemente, mudanças na relação professor-aluno, depreciação econômica e social da profissão, são desafios presentes no dia-a-dia do professor contemporâneo. Além desses, conduzir as novas gerações a um futuro em que priorizem as virtudes em detrimento dos vícios e prejuízos morais, do crime e da violência, a um futuro mais promissor, este é o maior desafio do educador na contemporaneidade.

4.5 Uma reflexão acerca da Formação de professores

A educação pode ser considerada um dos pilares mais importantes da formação do ser humano. Desta maneira, nota-se, que a atual educação Brasileira, exige dos educadores uma nova identidade profissional que saiba dialogar com as mudanças da contemporaneidade.

Mesmo já tendo mencionado este pensamento do decorrer do presente trabalho, considera-se novamente importante ressaltar que refletir a questão da formação de professores, pode ser o caminho para a melhoria da qualidade dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da atual e futura educação Brasileira.

As imensas transformações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novas configurações e desafios para a educação. A democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação e por suas condições de trabalho, portanto, investir na formação inicial e continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional, por conta disso, repensar a formação inicial e continua constantemente é uma das demandas mais importante da educação.

Na atual sociedade, diante os avanços tecnológicos, e as rápidas transformações no mundo do trabalho, aumenta o desafio para a educação. Desta forma, os profissionais docentes são essências para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo, mas para que isso aconteça é necessário investimento na área de formação e desenvolvimento profissional que tenham essa finalidade.

Pensar em formação de professores nos estimula a meditar no tipo de professor que queremos formar, sendo assim faz se necessário repensar a identidade do professor e sua formação. O ensino é uma prática social carregada de valor e de conflitos de opções éticas e políticas. Portanto, ser professor requer saberes e conhecimento científico, pedagógicos, educacionais, mas sua identidade é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. (PIMENTA E LIMA, 2012).

Ainda de acordo com os autores acima citados, “pensar formação docente como projeto único, engloba a inicial e contínua”. Nesse sentido a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores a partir de reelaboração constante dos saberes. (PIMENTA E LIMA, 2012 p. 68).

A formação dos docentes é sinalizada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação de professores deixa muito a desejar, pois se percebe ainda uma enorme dificuldade em se pôr em prática, concepções e modelos inovadores.

A partir das leituras compreende-se que a formação inicial, por melhor que seja apresenta dificuldades em dar conta de colocar professores a altura de responder as novas necessidades que são exigidas para melhorar a qualidade da escolarização, bem como, se o docente não buscar constantemente refletir sua prática através da formação continuada, a situação tende a se tornar cada vez mais preocupante no que diz respeito a educação do nosso país.

Saviani fala diretamente aos pedagogos, futuros professores, para que vivam intensamente o período de formação e aproveite a universidade, buscando ai a teoria de que precisam para compreenderem em profundidade a prática, só assim poderão transformá-la.

Vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e do ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. (SAVIANI, 2007 b, p.132).

Para o autor acima citado, Saviani (2007), esta questão é também a chave para orientar a formação continuada de docentes; no sentido de que é preciso se ir além do senso comum, é preciso negar o empírico imediato e adentrar nos reais significados da prática, para que os docentes possam significá-la e dialogar com ela.

Da mesma forma o estágio ou residência para professores se torna algo importante e extremamente necessário. O estágio curricular é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), necessário para formação profissional, pois possibilita aos alunos aprender com aqueles que já possuem uma experiência na atividade docente.

No entanto o estágio é um espaço de formação para os universitários, pois abre uma possibilidade de ação também entre universidade e a escola. Observar a classe e estudar a teoria, estabelecendo relações é fundamental para aprimorar o trabalho em sala de aula, essa prática é possível realizar durante o estágio. Durante a experiência é possível vivenciar a realidade da escola, o que possibilita o questionamento, a aprendizagem, bem como a reflexão, o que é essencial para docentes e futuros docentes.

Para Pimenta e Lima (2012) aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atentas às particularidades e as intenções da realidade escolar com sua contextualização.

Sendo assim, pensa-se que a experiência proporciona aos estudantes e futuros professores visualizar o estágio como uma modalidade de formação contínua, que proporciona aos mesmos a ampliação do olhar para a escola e seu entorno. Pode-se dizer que o estágio na formação inicial constitui-se em etapa formativa sem a qual não se pode pensar em formação docente de qualidade. O conhecimento do professor é composto por sensibilidade da experiência da indagação teórica, não é um mero executor, a sua formação ultrapassa os limites da titulação.

O grande desafio da formação docente é conciliar a teoria com a prática, o que se aprende nos cursos de formações ainda está distante da realidade da escola. A formação determina a qualidade do trabalho docente, se as condições não são favoráveis, se o ensino se realiza em situações precárias e com remuneração pouco compensadora, os profissionais não terão estímulos para investir tempo e recursos na formação continuada e isso refletirá no desempenho em sala de aula.

Diante disso, a questão da formação de professores a partir de uma postura reflexiva, indagativa tem se mostrado como um dos caminhos para a melhoria qualitativa dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O processo de construção de saberes passa pelo processo de atribuir significados a prática. Assim, ao aprofundar estudos e pesquisas sobre o professor reflexivo, Pimenta, o faz na ótica estratégica da necessária transformação das condições de trabalho do professor. Ela afirma que:

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissocia do entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (PIMENTA, 1999, p. 30).

Esta é uma questão fundamental para aqueles que pretendem uma boa escola e bons professores, que produzam atividades significativas para os alunos: a formação não se dá no vazio, a prática docente não se institui no vazio de relações, não se estabelece na neutralidade política. Pimenta (1999) realça sempre a impossibilidade da separação entre formação, condições de trabalho, infraestrutura da escola e carreira, como fatores que só podem atuar na totalidade. Percebe-se ainda que a autora visualiza a Pedagogia como a ciência que pode e deve fundamentar a prática, não com receitas ou teorias prontas, mas sim, como uma ciência que dialoga com a prática docente e extrai deste diálogo os princípios de sua ação.

Franco contribui com a seguinte afirmação sobre a questão da formação de professores.

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, as pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. Nós todos, educadores, professores, pedagogos, percebemos quanto está sendo difícil para o mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que falta nas escolas o espaço/tempo pedagógico que possa dar suporte ao coletivo docente. Portanto, tentar buscar reinterpretções de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais da questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério. (FRANCO, 2012, p. 167 – 168).

Nesse sentido, a autora nos faz refletir que precisamos incorporar a vida à escola. Vida é dinamismo, dialética, contradição e tensão. A pedagogia, a didática e a formação de professores, tem pela frente o desafio de desvincular a escola de suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços a construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes.

Gasparin em sua reflexão acerca da pedagogia histórico – crítica, que tem sido considerada como uma perspectiva educacional que resgata a importância da escola e sugere a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, harmonizado que marcará a qualidade do saber escolar, destaca sobre a didática da pedagogia, formação de professores e prática docente atual:

Atualmente se exige do educador uma nova forma de pensar os conteúdos: estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa de conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (GASPARIN, 2005, p. 10).

Ou então, como Saviani (1980) já afirmara em relação aos futuros professores, constata-se a necessidade de que o curso de formação forneça uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores vão atuar e uma instrumentalização técnica que permita uma ação futura eficaz. (SAVIANI, 1980).

Libâneo (2009) também ressalta a importância dos estudos em relação a formação de professores, uma vez que, para atuar como docente, há que estar preparado para isso, com amplo conhecimento teórico e prático daquilo que ensinará.

Para o mesmo, a ausência de conteúdos específicos das matérias que os professores irão ensinar as crianças torna o docente despreparado para ensinar. O professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo que deve ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. (LIBÂNEO, 2009).

Em suas pesquisas, tem percebido que a falta de conhecimento do conteúdo, bem como o não entendimento dos mecanismos que produzem aprendizagem nos alunos estão produzindo docentes que não sabem e não podem ensinar. Avalia que isso é um prejuízo para todos os alunos, especialmente para os das classes menos favorecidas, que teriam o direito a uma educação que lhes suprisse em parte as desvantagens culturais.

Considera-se importante salientar que um dos maiores desafios na atualidade é educar as crianças e jovens de modo que adquiram condições para fazer frente a exigências do mundo contemporâneo. Novas exigências estão postas ao trabalho dos professores, é cobrado que a escola cumpra a função da família, que respondam a necessidade de afetos dos alunos, que resolvam os problemas da violência, das drogas, e das indisciplinas.

A frente de tantas diversidades de saberes, do avanço científico e tecnológico e da velocidade das mudanças no conhecimento, a escola, como instituição de formação dos indivíduos deve priorizar o trabalho pedagógico através da interiorização de uma leitura de sua realidade. Abrir espaços para que o aluno se sinta parte fundamental do processo, muitas vezes dá bons resultados, assim sendo é preciso criar situações que permitem o avanço desses educandos, disponibilizando ferramenta para que possam percorrer caminhos de investigação para dar impulso a aprendizagem. Lembrando que essa aprendizagem pode acontecer em vários lugares diferentes, vão desde uma praça, até em uma grande sala de concreto.

O professor é sempre alguém em contínuo aprendizado e deve ter dimensão de que aprender significa questionar-se sempre sobre o que pensa. Assim, para alimentar a reflexão as anotações, os registros de suas práticas, são de suma importância. Bem como, vale lembrar que esse material só é reflexivo se o professor tiver uma intencionalidade, de estudo, análise, e reflexão da prática.

No entanto, o exercício da ação-reflexão-ação deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, e em construção. A prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão vai além da efetivação do saber. O professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas com perguntas e respostas vindas de situações diversas, problematizadas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana.

4.60 Professor(a) para uma nova educação

Ao refletirmos sobre a formação de professores e a função do professor na atualidade, deparamo-nos com a dificuldade de combinar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana. Há diversos desafios, dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, além da constante transformação de diversos campos da sociedade onde, por meio da tecnologia, as informações são disseminadas com extrema rapidez e em grandes proporções. Em vários aspectos, esses desafios e transformações, que também incluem valores e condutas, têm ocasionado a desvalorização do profissional da educação, pela sociedade.

Com o propósito de que ocorra a transformação desejada a um novo indivíduo, deve-se primeiro buscar quem pode atuar nessa transformação de forma que o indivíduo mude

através de um processo de sensibilização. Nesse sentido, cabe a nós, educadores e educadoras de hoje, procurar processar esse novo conhecimento para que um novo mundo aconteça.

Como menciona Franco:

Processos Educativos acompanham a história humana. Acontecem de formas variadas e em circunstâncias múltiplas. Sendo o homem um ser que nasce inacabado, ele se submete aos cuidados de outros, acolhe-se numa cultura e necessita inexoravelmente, tanto para sua sobrevivência como para a construção de sua subjetividade e de sua humanidade, de influências e processos educacionais. (FRANCO, 2012, p. 37).

A formação deve estar em primeiro lugar na carreira de um professor, e além do conhecimento teórico, científico, as qualidades necessárias ao bom professor ou professora são as dimensões que envolvem as qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, e, sobretudo as de caráter do saber: o conhecimento acima de tudo e a pesquisa constante.

Tanto para alunos como para professores, “aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo dados, deveria se iniciar desde a pré-escola”. (FAZENDA, 2003).

O professor ou professora que investe na sua formação profissional, pode ter em mente que seu preparo não é somente para si, mas também para os outros. Da mesma forma entendemos que o processo de formação Docente é algo complexo que vai sendo tecido ao longo do espaço e do tempo, de acordo com o interesse de cada profissional. E isso, cria a nossa identidade profissional, necessária à prática e a cumplicidade com os alunos. O reconhecimento é notório, quando recai em dedicação, em buscar transformar formas velhas de ensinar em formas que facilitem a aquisição, ou melhor, a construção do saber pelo próprio sujeito. Professores são mediadores, que se doam, doam energia, conhecimento, emoções, afinidades, na busca da aprendizagem e felicidade coletiva.

Sendo assim, é através do aperfeiçoamento pessoal, da dedicação e entrega pela educação, que professores e professoras vão construindo sua individualidade no universo profissional, sabendo ser um profissional único e múltiplo ao mesmo tempo.

Considera-se importante destacar que, na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Assim sendo, estar nesse processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, com vista à construção de uma identidade profissional.

Compreende-se que os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novo saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Por conta disso, o novo professor e a nova professora devem ter em mente que o conhecimento não está completo, e que deve ser desenvolvido rumo a uma nova sensibilização de mundo. Que devemos trabalhar em conjunto com as diferentes áreas do conhecimento em busca de uma educação universal, que permeie o individual, o físico, o biológico, o psíquico, o social, o cultural, o histórico, o interpessoal, o transpessoal e o espiritual. Observando que não há um caminho de certezas a ser seguido, mas, vários caminhos de incertezas, tentando conceber articulações, identidades e diferenças entre eles.

Esse novo contexto de mudanças, no qual a escola está inserida, exige um profissional com atitude investigativa para lidar com as situações que se apresentam. O momento atual necessita de um professor com formação e perfil diferentes dos apresentados a décadas atrás. Como afirmado por Tardif:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiano com os alunos. (TARDIF, 2002, p.39).

Dessa forma, o professor atual deve estar aberto às mudanças educacionais e à superação de paradigmas existentes em sua prática docente, com vistas ao melhor desenvolvimento do aluno e à construção do saber científico.

Boing ressalta que:

A preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhado como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultados das políticas de inclusão social e de expansão do ensino. (BOING, 2008, p. 106).

A educação contemporânea busca atender todas as dimensões do ser humano, e desta forma deve promover um desequilíbrio nos sistemas existentes, acelerando uma nova visão de mundo. O ser humano deve encaminhar-se para o conhecimento de si como unidade múltipla que se direciona dentro da diversidade da espécie humana, e essa constante constatação de ser uno, mas se desenvolver em suas multiplicidades, leva-o a procura de novas formas de explorar o conhecimento em sua essência, para um novo e melhor mundo.

Desta forma, é importante mostrar os saberes necessários ao saber-fazer do professor ou da professora, além das competências e habilidades que dão base ao trabalho docente dentro e fora da escola.

Para Tardif:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

Para o autor, em primeiro lugar, está a prática docente e ela deve subsidiar as pesquisas referentes ao ensino. Só quem faz sabe como se faz. O educador ou a educadora é sujeito de sua prática, onde ele organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores e sua afetividade e age através dessa construção pessoal e social partilhada.

O encontro entre teoria e prática se torna claro nesse momento e, cabe ao docente fazer esforço para se apropriarem do saber para transformar seu fazer, visando sempre, os interesses e necessidades individuais e coletivos.

Tardif menciona que:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2002, p.240).

São esses mesmos professores, pois, que têm o poder de formar pessoas e que, ao mesmo tempo em que têm esse poder, possuem competência para fazê-lo, bem como para atuar na sua própria formação e para controlá-la.

Espera-se que o profissional professor seja um especialista que adquire a competência para realizar sua tarefa educativa com autonomia e responsabilidade, comprometido com os resultados de sua atividade profissional, analisando as diferentes formas de realização de sua atividade; refletindo sobre as exigências éticas que desempenha; escolhendo caminhos que valorize a construção, imaginação e criação de seus alunos; adaptando-se as transformações necessárias ao seu crescimento e aprendendo com seus alunos.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 12), as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.

São competências que o docente deve ter para desempenhar seu saber fazer, que se articula entre a teoria e a prática de cada um. Desta forma, o conhecimento do professor profissional também se forma sobre sua experiência, sobre sua relação e sua evolução no meio que vive.

Freire (2003) já dizia que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2003, p. 50 – 51).

Nesse sentido, os saberes docentes tornam-se fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif (2002), esses saberes são sociais e se caracterizam como o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados por uma sociedade com o objetivo de instruir seus membros. Para ele, o saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes, tais como os professores que por causa da estrutura coletiva de seus trabalhos, estão condicionados a recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras. De acordo com Tardif (2002, p. 18), em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Para ele, a noção de “saber” ganha um sentido amplo que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes, tais como os professores utilizam em seu cotidiano e espaço de trabalho com a finalidade de assumir as suas funções e que são cobrados no exercício do magistério, trata-se de saber ao longo da experiência de vida desse profissional e considerado como um saber experiencial.

O sistema educacional contemporâneo abre espaço para uma transformação nos espaços de formulação dos saberes, que é fruto de uma nova compreensão do desenvolvimento do saber humano.

É possível perceber que o ser humano por meio da ação educativa torna-se capaz de estabelecer relações ativas e transformadoras com o meio social onde convive. Tais influências se manifestam em conhecimentos, experiências, valores, crenças e costumes, transmitidos e assimilados por várias gerações. Segundo Libâneo:

A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica,

política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. (LIBÂNEO, 2003, p. 17).

No trabalho docente, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais, teóricos e disciplinares - carregadas de significados que constituem a dinâmica das relações sociais. A ação educativa está interligada à experiência de vida do professor, bem como a sua identidade. Tal ação pode ocorrer em qualquer espaço social, especialmente na escola, local específico de atuação profissional e política do professor, já que a escola é a instituição que tem como objetivo assegurar aos alunos domínio de conhecimentos e habilidades, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e pensamento crítico.

Assim sendo, o professor é alguém que faz parte de um grupo social e profissional cuja existência depende do seu poder de dominar, integrar e mobilizar diversos saberes, entre eles, os saberes disciplinares, curriculares e principalmente os experienciais como condições para a sua prática. “O poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos e poder como capacidade que cada um tem em comunicar informações”. (VEIGA NETO, 2005, p. 147).

Tardif (2002) apresenta os saberes disciplinares como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. (TARDIF, 2002, p. 38). Tais saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento dispostos em nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma das disciplinas, nas faculdades em cursos distintos.

Os saberes curriculares são correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, em que as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes definidos por ela. Os mesmos apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais são saberes específicos da ação docente, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio onde os professores vivem. Tais saberes se constituem das experiências e são por elas validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber/fazer e de saber/ser.

Diante deste cenário e das muitas reflexões em acerca da formação de professores e os desafios da contemporaneidade, consideramos importante destacar que, a nova educação, bem como a formação de professores, busca um Professor ou uma Professora que consiga desmistificar o processo de ensino-aprendizagem, que invista profundamente em leituras e

formação contínua, que está disposto a aceitar-se como inacabado, que não pode existir sem assumir-se político, mas com ética, que tem esperança de modificar sua prática pedagógica para melhorá-la, que está condicionado a ser gente que justifica sua presença no mundo, o qual interage nas construções sociais, culturais e históricas para assim, poder transformá-las.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar a presente dissertação, parece-nos que não há uma conclusão definitiva, pronta, acabada. Porém, é necessária uma conclusão. Desta forma, entendemos que as reflexões sobre a educação, mas precisamente sobre a formação de professores, que sabe seja mesmo algo inacabado, e desta forma estamos sujeitos a repensar constantemente a nossa prática como professores e também como formadores de professores.

O primeiro capítulo trouxe uma breve contextualização, destacando a trajetória e alguns dos principais momentos do processo da Formação Docente no Brasil. O segundo capítulo abordou as Leis Nacionais e suas mudanças ao longo do anos, avaliando como estas influenciaram e influenciam a formação dos professores, desde a formação inicial à continuada. Para isso, analisamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além disso, o Plano Nacional de Educação. O terceiro capítulo buscou refletir o ser professor na contemporaneidade: a formação de professores, a atuação e prática docente, bem como os desafios que se apresentam perante a formação e atuação docente na atualidade.

Percebe-se, que os tempos e espaços educacionais se modificaram e ampliaram, alterando profundamente os papéis e ações do professor, ao relacionar esses diversos aspectos pode-se visualizar também a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua prática.

O profissional docente deve estar envolvido no processo, pois como destaca Villela (2007) o trabalho do professor se torna mais intenso à medida que assume novos requisitos sobre as condições, a natureza e a organização do ensino, o que se caracteriza como um desafio para a profissão.

Nota-se, que a formação de professores da atualidade tem a necessidade de olhar às coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, para que seja possível adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente. Dentre tais desafios, destacam-se as tecnologias acessíveis, disponíveis e adequadas, a infraestrutura confortável, uma organização inovadora que possua um projeto pedagógico coerente e participativo, a preparação profissional nos aspectos intelectual, emocional, comunicacional, eticamente e com boa remuneração, condições de trabalho adequadas para estes profissionais, tempo para os professores pesquisarem e estudarem, assim como a importância do aspecto afetivo na relação professor-aluno, a interdisciplinaridade e a busca de soluções para os dilemas enfrentados.

A nova educação requer também uma nova forma de formar professores, busca um educador ou uma educadora que consiga desmistificar o processo de ensino-aprendizagem, que está disposto a aceitar-se como inacabado, que não pode existir sem assumir-se político, mas com ética; que tem esperança de modificar sua prática pedagógica para melhorá-la, que está condicionado a ser gente que justifica sua presença no mundo, o qual interage nas construções sociais, culturais e históricas para assim, poder transformá-las.

Desde a formação inicial até a continuada, bem como na prática diária da profissão do professor, faz necessária a sensibilização para o surgimento da curiosidade, pois a curiosidade é já conhecimento assim como a linguagem também é conhecimento. Cabe ao professor ou a professora estimular a curiosidade de seu aluno, deixando-o livre para aventurar-se no mundo do saber; respeitando sua autonomia e sua dignidade, sendo tolerante com suas dificuldades, facilitando a superação dos mesmos.

Cabe ainda, ao professor ou a professora gostar do que faz e fazê-lo com prazer, com dedicação, com entrega. Saber que aprender é uma aventura criadora, é construir, é reconstruir, é mudar, é transformar. Saber que a prática educativa leva a um saber geral e a vários saberes especiais que estejam ligados à prática docente, isso, leva a interdisciplinaridade, leva a confluência de vários conhecimentos em prol da melhoria da aprendizagem, aprendendo a conhecer as relações e os significados existentes das diferentes disciplinas; aprendendo a fazer criativamente; vivendo em conjunto num eterno aprendizado.

De acordo com Freire (1982), o professor e a professora devem sonhar o sonho possível, visando a história cultural, social e individual, pensando a prática diariamente dentro dos limites de hoje, ontem e de amanhã, uma prática dialética, dinâmica, buscando os espaços livres que devem ser preenchidos, anunciando e denunciando as discriminações existentes em nosso país e no mundo.

Compreendemos a partir do presente estudo, que o professor na contemporaneidade vem se transformando e mudando a cada etapa, sempre de acordo com o que regula a educação brasileira. Todo docente perpassa por desafios e incertezas ao longo de sua trajetória profissional, e, é realmente isso que mobiliza a busca, a criação e a transformação de novas possibilidades de aprender a aprender, aprender a ensinar, estando sempre disposto às mudanças e adquirindo, com isso, resultados positivos para a sua prática e formação contínua.

Entendemos também que a questão da formação de professores necessita estar em constante redefinição da profissão e da compreensão da prática, para desta forma, buscar desenvolver trabalhos que alcancem os objetivos educativos de forma criativa, prazerosa e principalmente de forma significativa aos sujeitos deste processo.

Evidenciamos que vivenciar esses processos de mutação, sinaliza a construção de uma nova visão docente calcada no ideal de que todo professor ao contribuir com o desenvolvimento do aprendiz do outro também está somatizando saberes à própria formação.

Consideramos fundamental ressaltar que deve estar sempre presente na prática docente e na formação de professores, o fato de que os saberes estão inter-relacionados. Um não existe sobre o outro. E ainda, que a arte, como também a base teórica de ensinar cria-se principalmente na formação inicial e na sequência se aprimora no ofício da profissão, nos aprendizados da vida, nos respingos de saberes apreendidos nos livros e na relação que mantemos com o sujeito ensinante e aprendente que reside dentro de cada um de nós.

Pensa-se nesse sentido, que os descaminhos da profissão do professor podem ser os mais variados desafios que estão presentes no dia a dia, no decorrer da caminhada do trabalho docente, sendo que, entre estes desafios pode-se citar a desvalorização do professor bem como da profissão, a baixa remuneração, a falta de incentivo e suporte por parte das políticas públicas educacionais, a visão equivocada de muitas vezes se tratar da educação e da formação docente como uma simples mercadoria, etc. E os caminhos para a educação e para a formação de professores podem ser vislumbrados a partir de políticas educacionais voltadas para uma formação docente inicial e continuada comprometida em formar profissionais capazes de dar conta da educação exigida atualmente, educação esta que trabalha com alunos ativos, pensantes, e críticos.

Acredita-se ainda, que as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores pode contribuir sim, na preparação dos profissionais da educação, a fim de atender de forma qualitativa a demanda de alunos da atualidade e futura do nosso país. Para tanto, se faz necessário que as metas não fiquem sempre e somente no papel, os projetos e boas intenções devem ser colocados em prática, e para gerenciá-las de modo competente, é preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades.

O país necessita de bons professores, e por este motivo é urgente investir na formação de professores. A boa qualidade dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional. Com professores bem preparados, a educação continuada poderia ser quase inteiramente realizada na escola, sem a parafernália dos grandes encontros de massa, que os tornam eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação.

Os organismos formuladores de políticas, os financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições sociais precisam se dar conta e levar a consequências práticas esse fato óbvio: no caso brasileiro, o investimento na formação de professores para a melhoria da educação básica pode ser o de melhor rentabilidade ou o de melhor relação custo-benefício.

Percebe-se que falamos muito em educação de qualidade, e que para isso acontecer precisa-se do compromisso de todos para que essas mudanças venham ocorrer de fato. Sabemos que muito já mudou na educação, principalmente em relação a formação do educador, onde a maioria não possuía uma formação adequada de acordo com a LDB, hoje já se percebe essa mudança.

No entanto, além da formação do professor para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde: servidores, recursos didáticos, infraestrutura, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola. Além disso, é necessário o envolvimento da família, escola e comunidade, pois isso também interfere no processo de aprendizagem escolar.

As políticas públicas educacionais possuem papel importante frente a educação, pois o processo de formação inicial e posteriormente a formação continuada, revelam-se efetivamente um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional. Tal conduta é conduzir o processo educativo dos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada. A valorização e melhor remuneração, boas condições de trabalho, salário e carreira também devem estar em destaque dentro do que definimos de políticas educacionais.

Pensa-se assim, que os frutos serão colhidos tanto por parte do docente que estará alcançando seus objetivos, quanto ao discente que terá melhores condições de aprender no ambiente escolar.

Ao finalizar este trabalho que buscou analisar os “Caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira”, e conseqüentemente refletir os desafios contemporâneos da profissão, chegou-se ainda ao entendimento de que o desafio de ser professor e de ser formador de professores na contemporaneidade é criar e recriar estratégias para atuar como construtor de ideias e ideais, ideias estas que estão em constante movimento e que um dia também passarão, além do mais, aproximar a teoria da prática se torna

extremamente importante e necessário para o bom trabalho docente, visto que, não basta estar escrito em papéis, a prática e a reflexão da prática fazem parte de todo o processo educativo e da aquisição da aprendizagem.

Exalta-se que os professores contemporâneos devem estar teoricamente e cientificamente preparados, devem ser profissionais abertos, questionadores, reflexivos, inovadores, e comprometidos com a sua formação contínua. Por fim, acredita-se que a formação de professores é fundamental para um país que busca educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARANHA, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. 2007.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BATISTA, S. H. S. S. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARREIROS, Débora. Formação de professores pós-LDB. **Revista Educação Pública**. 2007. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0155.html>> . Acesso 02 fev 2018.
- BERNARDO, Nairin. SOARES, Marcelo. 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. **Revista Nova Escola**. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>> . Acesso 02 fev 2018.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.
- BORGES, Priscila. **Conheça a avaliação das 20 metas do plano Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/conheca-a-avaliacao-das-20-metas-do-plano-nacional-da-educacao/n1237877255719.html>> . Acesso 11 abr 2018.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva 2006. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. 2006.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez.1996.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Planos de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso 29 jan 2018.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **História Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso 29 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programas de formação continuada de professores.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=582&Itemid=584>> . Acesso em 02 fev 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, L.R. de. **As reformas Pombalinas da instrução Pública.** São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei De Diretrizes E Bases E A Formação De Professores Para A Educação Básica.** 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>> . Acesso 02 fev 2018.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. A Educação Brasileira Nos Dez Anos Da LDB. **Consultoria Legislativa do Senado Federal.** COORDENAÇÃO DE ESTUDOS. 2007. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>> . Acesso 02 fev 2018.

CHARLOT, Bernard. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeba: Educação e contemporaneidade,** Salvador, v. 17, n.30, p.17 – 31, Jul/dez. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luis Antonio. XAVIER, Libanea. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Ldben).** CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2007. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso 29 jan 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade.** set. 2002. vol.23, n° 80, pp. 168-200. 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1996.

DEMO, P.A **nova LDB;** Diário Oficial da União (23/12/96); Folha de S. Paulo (18/12/96); Globo (18/12/96); Jornal do Brasil (9/1/97);

DEMO, Pedro. **Revista Profissão Mestre.** Curitiba, Paraná, ano 6. n° 61. p. 18- 26. Out. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

DONATO, E. M. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 8a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FERREIRA, I. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Esperança, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/ 2002.

FIUZA JUNIOR, Rubens Pinto. A educação brasileira sob o enfoque do direito. **Revista Âmbito Jurídico**. 2014. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17980&revista_caderno=9> . Acesso 02 fev 2018.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Tecnologias da Informação e comunicação no ensino de história: história/Cyntia Simioni França**. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista do Programa de Pós Graduação - Educação online PUC-Rio**, n. 1, p. 2-13, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente** / Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. –

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O educador: vida e morte. RJ: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico – crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

IANNI, O. **A era do globalismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências** /Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Adriana Regina de. **Processo Educativo no contexto Histórico: pedagogia**/ Adriana Regina de Jesus. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KUENZER, A. CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.

LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para a formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68. Campinas: Cedes, 1999.

LIMA, L. O. Estórias Da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência Universitária: formação do pensamento teórico científico e a atuação nos motivos dos alunos. In: D Ávila , Cristina (Org). **Ser professor na contemporaneidade : desafios, ludicidade e protagonismos.** Curitiba: CRV, 2009.

LIBANIO, José Carlos. **Organização e gestão escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Revista Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, 2000.

LUDKE, M., ANDRE, M.E.D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia** (13a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 13 de jan. 2017.

MONROE, Paul. **História da Educação.**7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, trad. Idel Becker e Therezinha G. Garcia, 1968.

MORIM, E. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo, Cortez. Brasília, DF. UNESCO, 2002.

- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3.^a ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. 1995.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1991.
- NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991.
- NÓVOA, A. Formação de professores. In: Nóvoa. A. (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**.3 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PERRENOUD, Philippe etall. (org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**2a ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIOLLI, Evaldo. **A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483> . Acesso 11 abr 2018.
- PEIXOTO, A. **Noções de História da Educação**.3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
- PILETTI, N. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2000.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RESCIA, Ana Paula etall. **Dez anos de LDB: contribuição para a discussão das políticas públicas de educação no Brasil**. Araraquara- SP, Junqueira & Marin, 2007.
- RIBEIRO, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o especo da educação da universidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 37, n.130, jan./abr. 2007b.

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14,n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Jair Militãoda. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1996.

SILVA, Marcos Wellington Damaceno. MEIRA, Thiago. **Gestão democrática na escola: Escola Estadual Barreiro da Raiz, Janaúba, MG**. 2013. Disponível em: <<http://old.efdeportes.com/efd176/gestao-democratica-na-escola.htm>> . Acesso 29 jan 2018.

SILVA, Lorena H. da. **Mulheres trabalhadoras: problemas e conquistas**. Cadernos de Estudos. Porto Alegre, RS, n.15, out. 1985.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pró-posições**, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. AnaisFortaleza: UFCE, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; **Novos paradigmas de gestão escolar**/Secretaria da Educação Básica do Ceará – Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.88, nº 219. p. 229-241. Mai / Ago. 2007.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.