



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações - PPGL

**AMANDA SANTOS ALVES**

**PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos  
anos iniciais do ensino fundamental**

**ILHÉUS – BAHIA – BRASIL**  
**DEZEMBRO DE 2019**

**AMANDA SANTOS ALVES**

**PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos  
anos iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Representações.

Área de concentração: Estudos da linguagem

Linha de pesquisa: Linguística aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Maria D'ajuda  
Alomba Ribeiro

**ILHÉUS – BAHIA – BRASIL  
DEZEMBRO DE 2019**

A474     Alves, Amanda Santos.  
          PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental / Amanda Santos Alves. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.  
          65 f. : il.

          Orientadora: Maria D' Ajuda Alomba Ribeiro.  
          Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.  
          Referências: f. 60-65.

          1. Professores – Formação. 2. Educação básica. 3. Educação permanente. I. Título.

CDD 370.71

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**AMANDA SANTOS ALVES**

**PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos  
anos iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade  
Estadual de Santa Cruz, como parte das  
exigências para obtenção do título de Mestre  
em Letras: Linguagens e Representações

**Ilhéus, 20 de dezembro de 2019**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dra. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro**  
**Orientadora**  
**PVNS/CAPES/UFRR/UESC**

---

**Dra. Fernanda Luzia Lunkes - UFSB**

---

**Dra. Rosaide Pereira dos Reis Ramos - UESC**

## AGRADECIMENTOS

À minha tia Luziene Lino Alves por me amar incondicionalmente e ser minha segunda mãe durante todos esses anos de minha vida, por me incentivar a estudar, ler e buscar um futuro melhor.

Ao meu noivo, companheiro, amigo e Dr. preferido, Herbert Freire, por ser meu alicerce durante todos esses momentos, por acreditar que eu sempre sou capaz de fazer qualquer coisa e principalmente por me ajudar nos momentos mais difíceis da minha vida, sem você muitas coisas não seriam possíveis. Eu te amo.

À professora e orientadora Maria D'ajuda Alomba, pelas lições, pela confiança, pelos puxões de orelha, que me fizeram crescer enquanto pesquisadora e pessoa e por ter me ajudado a realizar um sonho que não é só meu, mas sempre foi da minha mãe também.

Aos meus amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso, em especial Millena, Rafaela, Rosana, Vanuza, Suzeli, Luana, Marcela, Werlaine, Tássia, Jerusa, Emanuel, Tales, Clarissa... o valioso e incansável apoio de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Ao Programa de pós-graduação Letras: Linguagens e Representações e a todos os competentes professores que dele fazem parte, pois cada um teve um importante papel na construção do conhecimento.

À secretária do colegiado, Jaene que sempre é paciente, amorosa e disposta a ajudar no que estiver ao seu alcance, sem você as coisas seriam mais difíceis, meu muito obrigado.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UESC) turma 2018-2020, uma vez que contribuímos reciprocamente, afetiva e intelectualmente, nas nossas respectivas jornadas.

Ao professor Rogério Soares a quem tenho um carinho enorme, pois foi a primeira pessoa na Universidade a abrir os meus olhos para a pesquisa e me dizer o quanto eu tinha potencial para crescer. Aquelas palavras me motivam até hoje, a você, meu eterno agradecimento.

À professora Paula Siega por não ter me deixado desistir no momento em que pensei que não seria capaz de seguir essa jornada, por seu diálogo afetuoso e doce, e por estar sempre disposta a me ajudar a crescer. Você é inspiração para mim, muito obrigada!

Agradeço às minhas amigas do Colégio da Polícia Militar, por todas palavras de carinho e incentivo, em especial a Alexandra, Lucília, Mônica, Daniela, Maria Rita, Cleilde, Vitória, Solange, Maridelma, Neriane, Gilmara e o amigo João Gabriel.

E por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para que essa caminhada fosse mais fácil e eu pudesse concretizar esse momento. A vocês, o meu muito obrigada!

Dedico este trabalho à minha mãe Luciene Santos Alves (in memoriam), que partiu da minha vida de maneira precoce, mas deixou marcado em mim que a educação é o único meio de transformar efetivamente a vida de pessoas como nós que nasceram e cresceram na periferia. Se ela não acreditasse na minha capacidade de “ser”, eu nunca estaria nesse momento. Mesmo entre os percalços que a vida nos apresentou, você sempre sentiu muito orgulho da filha que virou professora e posteriormente poderia vir a ser mestra (todos em todos os hospitais sabiam disso), coisa excepcional dentro da nossa família. Perdoa a fraqueza dos meus olhos, que teimam e transbordam de saudade de ti! Amo-te e sempre te amarei!

Dedico também à minha vizinha Luzia Lino Alves (in memoriam), que me amou até os últimos momentos da sua vida e por quem eu tinha/tenho um amor muito grande.

*“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (Paulo Freire)*



## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal do ensino superior
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCIE	Departamento de Ciências da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DLA	Departamento de Letras e Artes
EAD	Educação a distância
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAC	Projeto Acadêmico Curricular
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto político pedagógico

PROAÇÃO Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação

UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana

UESC Universidade Estadual de Santa Cruz

UNEB Universidade Estadual da Bahia

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 01. Escolaridade dos professores atuantes nas redes estadual e municipal na Bahia.

Tabela 02. Resultado do diagnóstico realizado pelas Diretorias Regionais de Educação – DIREC 06 e 07.

Tabela 03. Vagas no Programa distribuídas por município, na primeira turma formada.

Tabela 04. Vagas no Programa distribuídas por município, na segunda turma formada.

Tabela 5. Desempenho dos professores-alunos matriculados na primeira etapa do PROAÇÃO, agrupados por módulo (A, B, C, D e E).

Tabela 6. Dados do PARFOR desde a sua data de criação, em 2009, até 2018.

## RESUMO

ALVES, A. S. **PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental** 2019. 63p. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, 2019.

O objetivo deste trabalho é discutir a relevância da formação continuada no fazer pedagógico do professor que atua na educação básica, a partir dos programas Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO) e o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Tratam-se de programas oferecidos pelo governo municipal em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e pelo Ministério da Educação (MEC). Adicionalmente, a presente dissertação traz uma breve incursão acerca das políticas públicas brasileiras que culminaram nos programas acima citados e o papel do professor nas transformações decorrentes das propostas oferecidas pelos documentos de concretização curricular. Para este propósito, foram utilizadas as orientações teóricas que nortearam os estudos acerca da formação de professores a partir de autores como Gatti (2003), Veiga (2002), Silva e Meyer (2015), Brasil (1996) e Dewey (1979), dentre outros. Dessa forma, este trabalho busca também ponderar sobre os aspectos pedagógicos que levam o professor a participar de cursos do PARFOR e PROAÇÃO. Para isso, foi feita uma pesquisa de cunho documental, desenvolvida mediante estudos bibliográficos, que se baseiam em materiais pré-selecionados acerca da formação continuada de professores da educação básica, a partir de leituras e análises de artigos acadêmicos, livros e dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Palavras-chave: Proação. Parfor. Professor reflexivo. Educação básica. Formação continuada.

## ABSTRACT

ALVES, A. S. **PROAÇÃO e PARFOR: o fazer pedagógico do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental** 2019. 63p. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, 2019.

The objective of this work is to discuss the relevance of continuing education in the pedagogical practice of teachers who work in basic education in the Ilhéus / Itabuna axis, from the programs of Teacher Training Program in Basic Education (PROAÇÃO) and the National Training Program of Teachers (PARFOR). These are programs offered by the municipal government in partnership with the Santa Cruz State University and the Ministry of Education (MEC). In addition, this text brings a brief foray into the Brazilian public policies that culminated in the above programs and the teacher's role in the transformations resulting from the proposals offered by the curriculum documents. For this purpose, we used the theoretical orientations that guided the studies on teacher education from authors such as Gatti (2003), Veiga (2002), Silva and Meyer (2015), Brazil (1996) and Dewey (1979), among others. To be a teacher is to constantly think one's own action, and for this, it is necessary to reflect on teaching practice through a transformative dialectic process. Thus, the present work also seeks to ponder on the pedagogical aspects that lead the teacher to participate in courses of these programs. It is expected with the research a broadening of knowledge about continuing education in the Ilhéus / Itabuna axis and especially the evidence of positive balances on the subject. For this, a documentary research was developed, developed through bibliographic studies, which are based on pre-selected materials about the continuing education of basic education teachers, from readings and analysis of academic articles, books and statistical data provided by Ministry of Education (MEC).

Keywords: Proação. Parfor. Reflective teacher. Basic education. Continuing education

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	13
2. MATERIAIS E MÉTODOS .....	16
CAPÍTULO I.....	17
UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	17
<b>1.1 Formação continuada de professores e seus desafios no Brasil</b> .....	22
CAPÍTULO II .....	26
POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .	26
CAPÍTULO III.....	32
PROAÇÃO E PARFOR- INTERFACES DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA.....	32
<b>3.1. A importância da Universidade Estadual de Santa Cruz no cenário social do sul da Bahia</b> .....	32
<b>3.2 PROAÇÃO, um programa de formação continuada na Universidade Estadual de Santa Cruz</b> .....	33
<b>3.3 Dimensões do programa</b> .....	36
<b>3.4. Projeto acadêmico-curricular</b> .....	38
<b>3.5 Documentos Legais</b> .....	41
<b>3.6. Programas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)</b> .....	46
<b>3.7 Contradições entre o processo de formação (inicial e continuada) e a realidade da escola e da sala de aula</b> .....	51
CONCLUSÕES.....	58
REFERÊNCIAS .....	60

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação tem passado por mudanças, por meio de políticas públicas relacionadas ao acesso, à qualidade e pelo perfil do alunado. Exames de avaliação demonstram que as demandas sociais do país têm grande influência no que diz respeito aos índices de desenvolvimento no campo educacional e o fazer pedagógico do professor contribui para resultados positivos ou negativos na aprendizagem do discente. O docente, no entanto, é apenas uma peça do tabuleiro diante da imensidão de personagens que podem contribuir para que o processo de formação do aluno seja eficaz.

Pensando nisso, o governo brasileiro, através das universidades públicas oferece programas para a formação inicial e continuada de professores, e desde então vem sendo um tema de muitas discussões no Brasil, visto que há uma precariedade na educação no país, conforme já relatado por Goldemberg (1993):

O Brasil apresenta, de forma agravada, algumas características próprias de países em desenvolvimento, entre as quais enormes desigualdades na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional (GOLDEMBERG, 1993, p. 65).

Ou seja, culpar apenas os professores, é no mínimo descabido, visto que as políticas educacionais, muitas vezes, não contribuem para que os licenciados melhorem o fazer pedagógico.

Ao contrário do que se possa imaginar, o professor nunca é um profissional detentor de todo o conhecimento de sua área. Graduar-se é um processo que dura a vida toda, uma vez que há sempre novas possibilidades de construir conhecimento mediante as transformações sociais ocorridas no mundo. Para tanto, o profissional da educação precisa atentar-se para a importância de uma formação continuada, a fim de que seja capaz de suprir demandas relacionadas ao aprendizado do seu alunado. Muitas vezes, o desempenho de determinada profissão não está apenas ligado ao quão boa foi sua formação inicial, mas como o profissional lida com a aquisição ou aprimoramento de competências desenvolvidas apenas ao iniciar o exercício da docência. Portanto, nessa perspectiva, a formação continuada pode ser uma ferramenta importante se desenvolvida com comprometimento por parte de todos os envolvidos.

A sociedade atual traz um perfil de aluno diferente de dez anos atrás. Os estudantes de hoje têm fácil acesso às novas tecnologias de informação, mas nem sempre um bom senso crítico ou discernimento adequado que o capacite a compreendê-las. Com a popularização dessas ferramentas, é possível a dinamização do processo de ensino-

aprendizagem, pois estão inseridos no dia a dia dos alunos. Desta forma, conclui-se que a escola, enquanto ambiente de formação, não deve estar alheia a essas mudanças.

Pensando nisso, para acompanhar esses desenvolvimentos, as instituições públicas oferecem cursos de formação complementar, para que os professores e gestores acompanhem os processos de transformações desses alunos. É importante salientar que novas possibilidades não substituem o papel do professor, mas os docentes são orientados a dialogarem com a nova realidade atuando como mediadores do conhecimento.

Com a oferta desses cursos fica o questionamento sobre a importância dessas formações para o desenvolvimento dos professores e alunos, visto que são elaborados de maneira geral e sem foco específico nas diferenças de cada grupo escolar, ou sem pensar especificamente no projeto político pedagógico de cada escola.

Ao ignorar essas particularidades, os cursos de formação desconsideram que a formação dos professores está estritamente ligada ao desempenho dos alunos da educação básica e é importante que essas ações busquem não só o conhecimento, mas a valorização dos professores e profissionais da educação, dando uma nova perspectiva ao ato de aprimorar o conhecimento.

Por isso, a cada dia surgem pesquisas acadêmicas voltadas para essa área de conhecimento, pois as necessidades formativas estão crescendo e ao passo que políticas públicas são implementadas precisam acompanhar e acelerar metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) através dos documentos de concretização curricular.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir a relevância da formação continuada no fazer pedagógico do professor que atua na educação básica, especificamente no ensino fundamental, a partir do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO) concluído no ano de 2010 e desenvolvido a partir de uma parceria entre governos municipais e a Universidade Estadual de Santa Cruz, e do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ainda em vigor, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) para suprir necessidades relacionadas ao desenvolvimento da educação. Além disso, destacar que, se bem elaborados e aproveitados, os cursos de formação continuada contribuem para o exercício de práticas em sala de aula reveladoras de resultados exitosos diante das expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Por último, o mestrado em Letras: Linguagem e representações propõe uma formação crítica e reflexiva, na qual os profissionais atuarão desde a pesquisa até à docência. E levando em consideração a importância de estudos relacionados à formação



de professores, em consonância com a linha de pesquisa “Língua/linguagem em perspectiva interdisciplinar”, justifico a escolha desse tema pela sua relevância à sociedade, pela importância de um ensino de qualidade e principalmente pela educação ser o caminho de transformação do indivíduo.

A partir disto, foram elaborados 3 capítulos. No primeiro deles foi feito um recorte histórico acerca da educação no Brasil, listando os principais eventos desde a chegada dos sacerdotes jesuítas ao Brasil até os eventos atuais, que culminaram nas reformas político-pedagógicas, tão importantes para a implementação, inclusive, dos programas de formação continuada, correlacionando-os com os desafios que os professores enfrentam ao se depararem com realidades tão distantes do ambiente acadêmico onde foram formados.

No segundo capítulo foi feita uma abordagem acerca das políticas públicas e suas implicações na formação de professores. Nele há um recorte acerca do que trazem os documentos que viabilizam as políticas necessárias para a o funcionamento dos cursos de formação continuada para professores no Brasil. Por fim, no terceiro capítulo foi realizada uma análise dos Programas de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO) e Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Para isso, iniciamos o capítulo abordando a importância loco - regional da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), destacando sua história e relevância no cenário baiano de formação, sobretudo, de professores. A seguir foram abordados aspectos gerais do PROAÇÃO, discutindo alguns dados acerca da sua implementação na Universidade e os resultados do desempenho dos professores que estavam matriculados no curso, bem como os documentos legais que levaram à sua implementação, os municípios que foram beneficiados, a sistematização da proposta, os objetivos do programa, documentos legais e o projeto acadêmico-curricular.

Ainda no capítulo três foi elaborada uma síntese do que é o programa PARFOR (Programa a nível nacional), ainda em vigor, que deu sequência ao PROAÇÃO (Programa a nível municipal). Ambos com objetivos muito semelhantes. Por fim, de maneira geral, foram demonstrados os objetivos do programa, modalidades vigentes, organização e informações acerca da primeira edição na UESC.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa é documental, interpretativa. Através da análise documental é possível passar de um documento primário em estado bruto, para um documento secundário, tornando-o a representação do primeiro. Podemos destacar três etapas fundamentais concernentes a análise da presente pesquisa: a pré-analítica, a analítica e a pós-analítica.

Na etapa pré-analítica foram selecionados os documentos e textos norteadores da pesquisa. Inicialmente foi feita uma solicitação formal ao setor responsável por gerenciar os programas PARFOR e PROAÇÃO, na Universidade Estadual de Santa Cruz, a fim de conseguir acesso aos documentos de implementação dos programas na instituição. Em seguida foi feita uma busca de artigos contidos nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Google Acadêmico utilizando os seguintes descritores: **formação continuada, parfor, proação, professor reflexivo, projeto político pedagógico, Documento de concretização curricular, parâmetros curriculares nacionais, políticas públicas na educação, história da educação e desafios da educação no Brasil**. Os artigos foram considerados tendo como base a relevância e correlação com a temática do trabalho e não foi considerado um recorte temporal específico. Adicionalmente foram considerados textos extraídos de livros, a fim de enriquecer ainda mais a discussão aqui efetuada.

Na etapa analítica, todos os trabalhos previamente selecionados foram lidos e fichados considerando a relevância do seu conteúdo para a pesquisa. Após a leitura, os questionamentos levantados foram anotados e serviram de norteadores da resposta à problemática, ou seja, os desafios da formação continuada de professores a partir do PARFOR e PROAÇÃO. Foi feito ainda um recorte temporal com as importantes etapas do processo educacional no Brasil e suas principais características.

Já na etapa pós-analítica foi feita uma discussão a fim de correlacionar diferentes textos com a realidade observada nos programas de formação continuada supracitados, destacando características importantes do seu processo de implementação e os principais resultados decorrentes disto, além de uma breve, porém importante, reflexão acerca do professor reflexivo e sua importância no contexto escolar.

## **CAPÍTULO I**

### **UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Com o passar dos anos a educação vem mudando, ganhando novas roupagens. Para entendermos melhor é importante voltarmos ao passado e pensarmos como se deu a educação no Brasil e quais foram os períodos importantes até a implementação da formação continuada.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, os sacerdotes jesuítas em 1549 vieram com a função de “educar” e catequizar os índios através do ensino, disciplina, teologia, ou seja, a moral da época. Além disso, imputaram uma cultura até então desconhecida. Entretanto, nesse período não se falava de formação de professores. Segundo Silva e Meyer (2015):

logicamente, a preocupação com a formação de professores não surge neste momento, pois se tratava de uma educação doutrinária, voltada para a moral cristã, tanto diante do objetivo de converter os ‘selvagens’ quanto na condução da educação para a elite (SILVA e MEYER, 2015, p. 2).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal impôs novas regras, instituindo as aulas Régias, que tinham como função suprir o ensino, até aquele momento administrado pelos Jesuítas. Assim como todos os âmbitos da sociedade portuguesa, a política educacional era centrada no crescimento econômico de Portugal. Foi nesse momento que surgiu o ensino público e laico no país.

Segundo Gouveia e Neto (2015), Camargo (2011), Soares (2007), foi em Recife e no Rio de Janeiro, no ano de 1760, que aconteceu o primeiro concurso público para professores no país; depois de cinco anos os aprovados, entretanto, ainda não haviam sido convocados e nomeados. Além disso, para que fossem aprovados não era necessária formação escolar: o bom desempenho nos exames e atestado eram suficientes. Ademais, qualquer documento que comprovasse a experiência do candidato no magistério, sejam eles certificados de cursos ou qualquer outra coisa que comprovasse aptidão, seria aceito pela comissão organizadora do concurso.

Em nome do rei, o diretor de estudos nomeava os professores que iriam lecionar no novo projeto de escola. Segundo Soares (2007), diretor de estudos era o nome dado a pessoa que coordenava, planejava e controlava as tarefas realizadas pelos professores. A contratação dos docentes era feita mediante a realização de uma prova escrita que envolvia aritmética e ortografia e não era necessário que o candidato comprovasse

formação escolar, bastava ter um documento que mostrasse aos organizadores que o candidato tinha condições de assumir o cargo.

Foi na República Velha (1889-1930) que houve reformas no campo da educação. A Reforma de Benjamim Constant, por exemplo, segundo Freitas (2015, p. 2), “[...] tinha por intuito substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, ou seja, o currículo prático, característico das ideias positivistas”. É nesse período que a formação docente passa a ser vista como objeto de estudo da pedagogia.

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico (SOUZA, 1998, p.206).

As reformas na educação no período da República velha permitiram uma evolução no pensamento pedagógico da época. Nesse período as escolas passaram a ter espaço próprio, alguns cursos superiores passaram a existir, mudanças no ensino primário foram feitas, além de surgir no cenário da época grandes educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que contribuíram para a implantação das ideias da Nova Escola, que foi um movimento de renovação do ensino.

A Era Vargas, compreendida entre 1930 a 1954, foi um momento em que a educação tinha como base o nacionalismo e mantinha o foco na educação profissional. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. Nesse momento o modelo de educação é aplicado de acordo com o grupo social de origem, ou seja:

uma sociedade que propaga amplo direito à mobilidade social, porém se estrutura de forma que existam e sejam aplicados modelos diferentes de educação, onde filho de empregado será treinado para ser empregado e filho de patrão é habilitado na brilhante arte de decidir, se configura em um sistema moderno de castas disfarçado de pseudodemocracia. (TOMÉ, 2012, p. 3).

É perceptível a distinção entre as formas de ensino na época. À classe menos favorecida cabe uma educação que foque no trabalho manual, isto é, no ensino profissionalizante, enquanto quem detinha o poder tinha oportunidade de focar no intelecto. Por meio do decreto de número 19.850 de 11 de abril de 1931, o Conselho Nacional de educação foi constituído e posteriormente, em 1962, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha como objetivo estabelecer metas e estratégias para melhorar a educação no país. O PNE, apesar de ter sido criado em 1962, foi objeto

de revisões, conforme assinalaria mais tarde a Lei nº 10.172/2001, primeiro PNE aprovado por lei, de acordo com Didonet, o PNE:

era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. (DIDONET, 2000, p.18)

Entre os períodos de 1964 a 1985 o Brasil viveu a ditadura militar, período marcado, no contexto escolar, por uma pedagogia tradicional que era afamada pelo autoritarismo, censura, patriotismo e domínio ideológico militar. Segundo Sousa, Queiroz e Nobrega (2016, p. 2): “Os militares utilizavam a Escola como um aparelho ideológico essencial para cobrir a população com o pensamento de que estava tudo bem, visando impor as ideias ditatoriais”.

Foi nesse momento histórico que o professor era considerado o detentor unilateral do saber, ou seja, o aluno era visto como uma folha em branco, em que o conhecimento era apenas depositado sem questionamentos. Desta forma, era possível conseguir a aceitação e a obediência dos alunos, já que o momento exigia isso.

Ainda segundo Silva e Meyer (2015), durante a ditadura foi feita uma tentativa de implementação da educação continuada para professores da educação básica, uma necessidade apontada pelo Ministério da Educação da época. Entretanto, este projeto foi encerrado em 1991 mesmo tendo auxiliado na revitalização da “escola normal”

A formação continuada representa um papel estratégico na qualidade da educação e seu nome tem sido relacionado à qualidade no ensino. Por meio dessa formação, espera-se que os professores aprimorem e adquiram novos conhecimentos, que instalem mudanças positivas e significativas na comunidade escolar, através de uma visão crítica e participativa.

A formação pode ser concebida como uma atividade através da qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, possa ser superado e exteriorizado, de novo, de forma enriquecida, pelo significado de uma nova atividade (GONÇALVES, 2013).

Com isso, o professor, além de desenvolver novos conhecimentos, poderá melhorar sua prática docente, levando em consideração o fazer pedagógico e tendo em

vista que investir em programas de formação é uma forma de aprimorar a qualidade dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Segundo Brasil (1997), a Lei de Diretrizes e bases da Educação Lei n.º 9.394/96, especificamente o artigo 62, diz que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p.86).

No ano de 1998 foram implementados nas universidades baianas programas de formação continuada. Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi desenvolvido o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO), um dos objetos dessa pesquisa. Esse programa destina-se aos professores que exercem sua profissão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não possuem o ensino superior. Segundo Gonçalves (2013):

a intenção desses programas/cursos de formação de professores em atuação das universidades públicas da Bahia era o de oferecer turmas especiais, dentro e fora de seus campi, em caráter provisório e emergencial, aos professores que estavam atuando nas redes públicas, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GONÇALVES, 2013, p. 63).

De acordo com Gatti (2003), a necessidade de oferecer aos professores em atuação uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para o seu nível era premente. Entretanto, ao falar de formação continuada associamos o conceito a um curso pré-estabelecido, na qual é feito um treinamento acerca do tema escolhido. Libâneo (2004, p. 34-35) traz uma visão diferente sobre esse tema. Segundo o autor:

pela participação trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeira no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que

é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

Ou seja, o próprio fazer pedagógico faz parte do que chamamos de formação continuada, pois através do contexto escolar também é possível desenvolver saberes e competências que contribuirão para uma formação espelhada na realidade escolar. Ainda segundo Sanmartí (2009, p. 21) “[...] ensinar, aprender e avaliar, são na realidade, três processos inseparáveis”.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) registra que os cursos de formação de professores precisam se constituir em espaços de reflexão, articulando princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada com a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 59).

Desta forma, a presente proposta de trabalho pauta-se na identificação, no contexto atual, de como ocorre o processo de formação e profissionalização docente, a partir de teóricos e da legislação vigente no país, que enaltecem a formação de professores e dão ênfase à formação continuada. A partir disto, discorre acerca da importância de uma formação que se constrói não apenas em saberes técnicos, mas na associação de saberes práticos para a formação de professores reflexivos. Segundo Moreira e Candau (2005):

é necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (MOREIRA e CANDAU, 2005, p. 23).

Ser professor é renovar-se todos os dias, pois a sociedade muda e a escola acompanha essas mudanças, mesmo que de maneira mais lenta. Sem dúvida, do início da graduação até o final, boa parte do que foi mediado sofre mudanças e é de extrema importância que os professores formadores as acompanhem. A formação continuada cria momentos de reflexão acerca de novos conhecimentos e aprimora os adquiridos durante a graduação. Ser professor, segundo Demo (1997), é pensar constantemente a própria ação. Para isso é necessário refletir sobre a prática docente através de um processo dialético transformador. Dentro dessa perspectiva, verifica-se no cenário brasileiro atual um processo de conscientização acerca da responsabilidade no trabalho docente por parte do professor. Muitos profissionais depositam na formação continuada a esperança de suprir, atualizar, treinar e aprofundar conhecimentos e práticas aplicáveis no âmbito.

Dentro dessas perspectivas, a formação continuada permite a articulação de novos saberes, contribuindo de forma significativa para formação docente, levando a uma aproximação das mudanças que ocorrem no contexto social escolar. Diante das novas demandas é necessário renovar e atualizar os currículos frente às novas exigências.

Entretanto, é perceptível, conforme destacado por Pereira et al, (2017), que tem predominado, nesses cursos, práticas que não atendem as necessidades pedagógicas dos professores: o cursista desempenha um papel quase exclusivo de ouvinte, desconhecendo que ele tem bastante a contribuir através de suas vivências escolares, e não somente a aprender. Normalmente os cursos são produzidos sem um conhecimento acerca do perfil da turma, o que é comum, mas algo que deveria ser repensado, pois já que estamos falando em atualização, pressupõe-se que o professor formador deve conhecer ao menos as demandas da região onde ministrará o curso. Além disso, é importante a oportunização da fala, pois é através da troca de experiência entre os cursistas que será possível desenvolver soluções para os seus problemas locais.

As transformações que ocorrem na sociedade marcam a necessidade de estudos focados na formação continuada de professores. Desta forma, é essencial que sejam feitas pesquisas a nível regional (eixo Ilhéus/Itabuna) acerca dos processos de formação, para assim, contribuir positivamente no fazer docente, mantendo foco no direito à aprendizagem do discente. Além disso, a formação de professores da educação básica é um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, em seu artigo 62 que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

### **1.1 Formação continuada de professores e seus desafios no Brasil**

O docente tem um papel importante na vida escolar do aluno, a metodologia usada nas aulas, a forma como determinados assuntos são abordados ou até mesmo o diagnóstico individual realizado gera impactos positivos ou negativos nos discentes. Desta forma, é importante que a formação inicial dos professores seja pautada a partir de uma análise crítica, para que os docentes organizem e planejem as ações pedagógicas coerentes e significativas. Segundo Oliveira (2014):

Ensinar bem não significa repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar, criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas. (OLIVEIRA 2014, p.4)



Vale ressaltar que muitos professores não se dão conta da sua real importância na formação do aluno. Muitos acreditam que ser professor é apenas transferir o conhecimento que se tem, mas é imprescindível perceber que existem fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor, ou seja, é impossível desassociar o papel social, do trabalho docente. Talvez uma possibilidade possa ser trabalhar questões relacionadas a identidade do professor em cursos de formação.

Quando o professor se reconhece como agente de transformação, ele dialoga, medeia e não impõe ou deposita seu conhecimento e suas vontades sobre os alunos, ele ouve e leva em consideração a bagagem trazida pelos discente, ficando mais fácil conseguir resultados exitosos no que diz respeito a aprendizagem. Segundo Freire (1989), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Uma outra possibilidade a ser buscada nesse mesmo intuito é a procura por atualização, visto que novas experiências possibilitam ao professor apropriação de novos conhecimentos para que, se bem absorvido, haja um melhoramento no fazer pedagógico. Para isso são ofertados pelo país cursos de formação continuada, que são basicamente uma atualização dos conhecimentos adquiridos na graduação ou obtenção de novos saberes focando sempre numa proposta reflexiva, pois um profissional reflexivo é um produtor de novas competências e busca sempre aprimorar suas capacidades.

Segundo Andaló (1995), há muito tempo já existiam cursos de formação continuada para professores. No período da década de 1960 foram realizadas pesquisas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através de parceria com os Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com objetivo de avaliar, a partir da opinião de profissionais da educação, se esses cursos eram efetivos nos seus objetivos. Através dessas opiniões concluiu-se que a maioria desses profissionais entrevistados considerava esses cursos ineficientes, visto que, não atendiam grande parte das demandas das escolas e recomendavam que houvesse um foco maior na prática e não tanto na teoria.

Já na década de 70 surge a Lei nº 5.692 de 1971, que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 diz:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971).

Segundo Imbernón (2010), a década de 1970 marca o início da era da formação continuada. Mas apesar de citada na lei, a formação continuada de professores não era tão valorizada e não tinha tanto destaque, diferente da formação inicial que nesse período é regulamentada. Historicamente verifica-se que apesar do profissional da educação ter um papel importante no processo educativo, o governo nunca manifestou muito interesse em desenvolver políticas para melhorar a formação do educador. Prova disso é a minimização do salário dos professores nesse período, justificado pela evasão e repetência, além da alta inflação nesse momento da história.

Já no início da década de 80 o governo federal cria, por meio do Ministério da Educação (MEC), os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) que, segundo Petrucci (1992), não têm como objetivo reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, mas propõem uma outra filosofia e uma outra prática pedagógica, voltadas para a habilitação do magistério, a qual tem suas reais funções descaracterizadas.

Apesar da boa intenção e dos aspectos positivos na criação desse programa, ele foi encerrado em 1991 e os professores formados nesses centros não foram contratados para atuação na educação pública, não havendo informações acerca do destino desses profissionais.

Esse período é marcado na história como uma das primeiras políticas públicas voltadas para formação continuada de professores.

Podemos afirmar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

É na década de 90 que surge uma concepção mais crítica reflexiva sobre a prática docente. A partir daí, autores começam a repensar os conceitos vigentes na época de formação de professores, assim, a formação continuada começa a ser pautada em competências.

Ainda nesse momento da história, o MEC buscou fomentar os “Parâmetros Curriculares em Ação” com o objetivo de “incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 3).

Apesar de o período ainda não ser um momento de grandes investimentos pelo poder público na área de formação continuada, surgem ações, intervenções legais e um discurso promissor com foco no tema. Nesse momento, a formação continuada deixa de ser apenas uma atividade ocasional e passa a ser desenvolvida com mais seriedade, pois se defendeu que a formação inicial não era suficiente para suprir as demandas educacionais daquele tempo.

Essa perspectiva traz consigo a ideia de que a formação docente inicial, sozinha, não tem papel importante no processo de formação, o que não é verdade. A formação continuada é entendida como um processo contínuo, onde serão disponibilizadas condições para que o professor se atualize, pois ser profissional implica ser capaz de aprender sempre, principalmente no que diz respeito a educação.

Entretanto, não se pode esquecer que a própria vivência no ambiente escolar traz experiências e conhecimentos que nem os cursos de formação são capazes de desenvolver no educador, mas isso não descarta a possibilidade do docente desenvolver novas ações e competências a partir de cursos de formação, visto que em muitos casos eles trazem novas metodologias e saberes que ainda não foram explorados em sala de aula.

Segundo Silva (2002), a função social do processo de formação continuada no campo educacional é a resignificação da prática pedagógica docente, ou seja, transformar as concepções prévias dos professores em formação acerca dos diferentes aspectos do fenômeno educativo. E partindo dessa breve retrospectiva, percebe-se que as condições de trabalho docente, ao longo dos anos, foram sendo modificadas de acordo com as necessidades no campo educacional e os interesses político-ideológicos.

Hoje, a formação continuada é entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino atualizado de qualidade (FRANÇA, 2018).

## **CAPÍTULO II**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Sendo a escola responsável por levar uma educação formal para a sociedade, espera-se que ela contribua na formação cidadã dos indivíduos. Quando nos referimos à formação de professores, o Estado tem uma enorme e importante participação no processo. Todas as ações tomadas (ou não) por um governo em prol da educação fazem parte das políticas públicas (BARBOSA e FERNANDES, 2017).

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, foram feitos investimentos em programas e projetos voltados à formação e aprimoramento da docência no país. Sendo os programas “[...] um conjunto de atividades constituídas para serem realizadas dentro de um cronograma e orçamento específicos disponíveis para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis”, conforme definido por Silva (2002, p. 18), e projetos “um instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo”, como destacado por Garcia (1997, p. 6).

Dessa forma, a União, os estados e os municípios precisaram se envolver em conjunto no processo, a fim de atender às demandas não só do país, mas também as locais, uma vez que o Brasil é um país de grandes extensões territoriais que abriga uma pluralidade de culturas e disparidades socioeconômicas (MONTANDON, 2012).

Dentro dessa perspectiva, é possível inferir que investir na formação inicial e continuada de professores é condição fundamental para o desenvolvimento da educação em um contexto mais geral e abrangente. Portanto, foi instituído um plano de metas presente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que visava estabelecer caminhos que as políticas públicas deveriam seguir a fim de sanar problemas como o da desvalorização da carreira docente e o da formação específica para atuação profissional do professor.

Para Gatti et al (2011) e Oliveira e Leiro (2019), foi possível reconhecer, no Brasil, na segunda metade dos anos 2000, um reposicionamento do Estado através de uma postura mais ativa do governo federal no que diz respeito à educação, trazendo para a Universidade pública uma maior responsabilização pela capacitação dos professores a atuarem na educação básica.

Secchi (2012) explica dois elementos essenciais para funcionalidade das políticas públicas, a intencionalidade e a resposta ao problema público, que são basicamente formas de organizar as ações que serão desenvolvidas para o melhoramento das condições do problema coletivamente relevante.

Falar em políticas públicas é um fato muito complicado na contemporaneidade, pois os profissionais da educação vivem um dilema que está entre atender as reais demandas escolares e cumprir com ações que teoricamente tem como objetivo melhorar a educação no país, mas que às vezes são inviabilizadas pelas condições existentes em cada espaço escolar.

A qualificação do corpo docente é um dos fatores a ser considerado quando se fala em qualidade na educação, e analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente, já que a formação do professor encontra-se diretamente relacionada às questões sociais, políticas e econômicas (OLIVEIRA e CARVALHO, 2016, p.2).

É fato que as instituições de ensino superior vêm formando cada vez mais professores para o exercício da sua função na educação básica. O período na universidade é a oportunidade que o aluno tem de construir conhecimentos para tentar desenvolver quando terminar a graduação e aplicá-los no mercado de trabalho, nesse caso, na sua própria docência. Grandes questionamentos são feitos acerca dessa formação e do pouco contato do discente com a realidade escolar, pois em quatro ou cinco anos de graduação muitas coisas podem mudar e pode haver uma desatualização do conhecimento.

Segundo de Mello (1991), em países economicamente caracterizados como desenvolvidos, as reformas no campo educacional acontecem com mais frequência, com a finalidade de melhorar e preparar o cidadão para revoluções nos diversos campos da sociedade. Já nos países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina, a pauta em questão não é feita considerando o panorama geral educacional do país, necessitando de maior atenção, daí a necessidade de documentos que assegurem o desenvolvimento eficiente no campo educacional.

Mas quando pensamos em reformas educacionais, não podemos tirar o protagonismo de quem, efetivamente, está em contato diário com os estudantes, o próprio professor. Por este motivo, pesquisas acerca do papel do docente no desenvolvimento dessas políticas públicas estão sendo feitas, e cada vez mais ele tem sido colocado como protagonista do processo. Como afirma Nacarato (2016, p.3) “Alguns construtos teóricos emergiram das pesquisas na década de 1990 – em especial o de professor reflexivo e o de professor pesquisador.”

Quando falamos em políticas educacionais é importante lembrar que ela mantém uma relação próxima com questões históricas, econômicas, ideológicas e sociais de um país. A elaboração de legislação e de políticas educacionais no país se trata de um movimento histórico, localizando o direito à educação obrigatória em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais (FLACH, 2011). As políticas públicas visam o melhoramento da educação, mas há uma dicotomia entre a intenção e a ação, ao mesmo tempo que tentam fazer com que conjunto escolar ganhe autonomia diante das demandas socioeducativas, a economia que se aplica para esse fim, não é compatível com a realidade social das escolas.

Além da LDB, temos o Plano Nacional da Educação (PNE), cuja finalidade é direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Entretanto, antes do PNE propriamente dito, existiram tentativas históricas com o propósito de viabilizar metas e objetivos comuns para a educação no território nacional. Segundo Vieira, Ramalho e Vieira (2017):

“Para compreendermos melhor o contexto que o PNE surgiu, é necessário entender a situação histórica do Brasil. A discussão sobre o PNE começou com a Era Vargas, um período marcado pelo nacionalismo, pela forte identidade nacional que Getúlio Vargas queria dar ao Brasil. E, a via principal para preparar a sociedade para ser uma grande nação, era através da educação, através dela acreditava-se que todos os problemas do país (estruturais, financeiros, entre outros) iriam se resolver” (VIEIRA, RAMALHO e VIEIRA, 2017, p. 66).

Então, desde sempre, se fez necessário um conjunto de planos que norteasse a educação no país, inicialmente não era o PNE propriamente dito, mas seu objetivo era parecido com o documento que temos nos dias atuais, mesmo com um viés nacionalista, visto que, estamos falando da Era Vargas (VIEIRA, RAMALHO e VIEIRA, 2017).

Alinhado com o pensamento nacionalista da época, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, e logo em seguida, aconteceu a Reforma Francisco Campos, a fim de fortalecer o país. Algumas características dessa reforma permanecem até hoje, como exemplo o ensino seriado, a existência de ciclos obrigatórios (fundamental e médio) e a obrigatoriedade destes para o ingresso no ensino superior. Além disso, houve a oportunização do ensino privado e equiparação entre as escolas públicas criadas no período imperial, bem como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde foi pensada inicialmente a estrutura geral para o que seria o Plano Nacional de Educação.

Entretanto, apesar dos esforços do governo federal da época, o PNE tornou-se um projeto difícil de ser discutido e implementado naquele momento histórico, tendo em vista

as demandas sociais e alguns desdobramentos, como o golpe político, iniciando o Estado Novo, resultando no estancamento do projeto, que foi deixado de lado por um longo período. “E foi somente em 1962 que surgiu o primeiro PNE brasileiro, mas este documento não surgiu como um projeto de lei, e sim como um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras” (VIEIRA, RAMALHO e VIEIRA, 2017).

Este Plano Nacional de Educação é um documento referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONED, 1997, p.2).

Já na década de 90 a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) também enfatizou a importância da definição de padrões de qualidade de ensino, como exemplo tivemos as pedagogias das competências, que foi basicamente um currículo pensado em competências fundamentais para o exercício da cidadania, com ênfase numa formação geral, para que ao terminar o ensino médio o cidadão tenha a possibilidade de continuar estudando ou entrar, teoricamente, mais preparado ao mercado de trabalho, essa concepção ganhou força no processo de reestruturação produtiva do capital. Segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009):

[...] a educação não poderia ficar alheia a essa reestruturação, visto que ela está inserida numa totalidade social. Assim, sua função preponderante nesse momento histórico vem se constituindo como um espaço favorável à transmissão dos conhecimentos necessários ao processo produtivo e à cooptação das subjetividades (HOLANDA, FRERES e GONÇALVES, 2009, p. 126).

O Governo Federal em 2000, regulamentado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, aprovou o PNE em meio a certa pressão social, visto que aconteceu no fórum de defesa da escola pública, onde professores, estudantes e governantes estavam presentes. Lá foram descritas metas para a Educação no Brasil com tempo determinado de até dez anos para que todas elas fossem realizadas. Entre as principais metas estavam a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo. Nem todos os itens do plano foram aprovados pelo Governo Federal.

Experiências históricas demonstram que documentos oficiais que foram implementados sem um olhar para realidade social, ou a colaboração de gestores e pessoas que não estão em contato direto com a demandas sociais, estão cheias de boas

intenções, mas em sua maioria são inúteis, pois não há uma sensibilização por parte dos envolvidos na sua construção. O ideal seria a democratização da construção dessas políticas. Segundo Arelaro (2007):

Este é um processo que implica, por definição, uma tramitação democrática, em que o ritual de reuniões sistemáticas preveja que todos os presentes possam se manifestar. Daí que as mesmas precisam ser realizadas com intervalos compatíveis, que permitam aos “representantes” dos diversos grupos – delegados eleitos ou escolhidos – consultar seus “representados”, trazendo sempre reflexões e sugestões dos mais amplos segmentos (ARELARO, 2007, p. 903).

O Brasil é um país com uma desigualdade social enorme, e isso reflete no campo educacional, por isso é importante que ações e projetos sejam elaborados pensando nas demandas socioeconômicas regionais, ou seja, é preciso uma gestão mais descentralizada.

Importantes ferramentas no desenvolvimento dessas políticas podem ser a identificação dos problemas, diagnóstico com foco nos problemas ou demandas, possíveis ações relacionadas aos governos federais, estaduais e municipais e que eles atuem em regime de colaboração recíproca, ou seja, articulando com os diversos órgãos responsáveis pela educação no país, de maneira a minimizar os problemas emergenciais e a longo prazo.

Discussões sobre políticas públicas no campo da educação são extremamente importantes, pois elas podem viabilizar direitos, possibilitando a permanência escolar e uma boa qualidade no ensino, mesmo diante das desigualdades sociais, espera-se que através delas, deficiências no processo de gestão e ensino sejam minimizadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs – 1998) foram criados com o intuito de trazer para as salas de aulas temas transversais pensando em atender questões importantes acerca da cultura, ética, cidadania, ou seja, valores básicos para viver em sociedade e tornar o currículo mais inclusivo e multicultural.

Pensando em políticas contemporâneas não podemos deixar de falar da Base Nacional Comum Curricular do ano de 2017, que segundo Akkari, Santiago e Mesquida (2018, p. 109) “discorre sobre os objetivos de aprendizagem e deve nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.”. Entretanto, esse documento tem causado polêmica dentro e fora da comunidade escolar, pois traz contradições no que diz respeito a questões ligadas às diferenças, o incentivo ao ensino religioso, a aceleração do processo de alfabetização e



principalmente o fato de não pensar na aprendizagem como algo específico de cada indivíduo.

“As políticas curriculares contemporâneas trazem como desafio a construção coletiva e conflituosa de parâmetros e de valores da autonomização do campo educacional. Assim, propõem-se reduzir ou eliminar as interferências ideológicas e econômicas que, em geral, têm regulado a autonomia e restringido a participação docente ao paradigma da performatividade. (AKKARI, SANTIAGO E MESQUIDA, 2018, p. 109)

As metas 15 e 16 do PNE destacam a importância da formação para o profissional docente atuante na educação básica:

Meta 15: [...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...] 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.

Meta 16:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 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, 2014, p. 80).

Na última década, vários movimentos ocorreram, a fim de dar maior organização às políticas educacionais, incluindo a formação de professores, através da realização de conferências entre as várias entidades que compõem a área educacional (DOURADO, 2016).

## CAPÍTULO III

### PROAÇÃO E PARFOR- INTERFACES DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA

#### 3.1. A importância da Universidade Estadual de Santa Cruz no cenário social do sul da Bahia

A universidade tem sido para muitos um espaço não apenas de construção do saber, mas uma possibilidade de ascensão social, transformação e desenvolvimento profissional. Neste contexto, é importante entender que esse espaço exerce forte influência na sociedade, principalmente no que diz respeito à educação.

Programas de inclusão no ensino superior são essenciais para o ingresso de pessoas nas universidades públicas e privadas. Pesquisas demonstram que o número de jovens tem aumentado nas instituições de ensino. Desde a possibilidade de acesso por programas assistencialistas, jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior passaram de 9,8% em 2002, para 15,1% em 2012 (BRASIL, 2013). Na Bahia encontramos as Universidades Estaduais: da Bahia (UNEB), do Sudoeste da Bahia (UESB), de Santa Cruz (UESC) e de Feira de Santana (UEFS). Todas elas localizadas em regiões consideradas estratégicas para o desenvolvimento local e do Estado.

A UESC teve sua origem a partir de escolas isoladas do eixo Ilhéus/Itabuna, num período em que a monocultura do cacau era forte no sul da Bahia. Logo, lideranças regionais em conjunto com a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) decidiram unificar essas instituições formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) sediada no Campus situado à Rodovia Ilhéus-Itabuna, hoje chamada Rodovia Jorge Amado. Vale ressaltar que a FESPI era privada, portanto, restrita em seu acesso a um determinado grupo social. Em 1991, o governo do Estado incorporou a Federação ao quadro de Universidades do Estado. Surgiu, então, a UESC, que hoje, em 2019, conta com 22 bacharelados e 11 licenciaturas, cursos distribuídos em modalidade presencial e à distância (EaD), além de pós-graduações *stricto sensu* (17 especializações, 18 cursos de mestrado, 8 cursos de doutorado), que contemplam, inclusive, estudos especializados em educação.

Como registrado por Siqueira (1995), a legislação brasileira prevê uma Universidade que contemple, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Mas cabe aqui uma reflexão: a serviço de quem devem estar esses três eixos? A resposta mais simples seria simplesmente: do povo! As universidades precisam estar alinhadas com as necessidades regionais, atendendo às demandas sociais, promovendo o avanço científico sem perder autonomia. Nesse contexto, Cunha (1989, p. 70) afirma o seguinte: “a universidade produz e dissemina a ciência, a cultura e a tecnologia mediante procedimentos que lhe são próprios, desde a escolha dos temas de estudo até o ensino, forma predominante de disseminação”.

Apesar de independente, as Universidades não podem ser um ambiente cercado em torno de si mesmo. Parcerias são sempre necessárias, seja com o Estado – através das Agências de fomento, seja com a iniciativa privada – afinal, o aluno formado atuará, após a conclusão do seu curso, em várias esferas da sociedade. Por isso, visando atender demandas educacionais, foram criados programas como o PROAÇÃO e o PARFOR, numa parceria entre Governo e Universidades, a fim de melhorar a qualidade do ensino público pela capacitação de seus profissionais.

### **3.2 PROAÇÃO, um programa de formação continuada na Universidade Estadual de Santa Cruz**

O ser humano é inacabado e vive em constante transformação, sendo normal a busca por novas perspectivas e novos conhecimentos. Nesse sentido, diante das exigências do mercado de trabalho, a procura por formação nas diversas áreas do conhecimento tem aumentado cada dia. Não seria diferente no campo educacional.

Muitas pessoas almejam conquistar a tão sonhada formação. De acordo com o dicionário (FERREIRA, 1986, p. 800), ‘formação’ pode significar, entre outras coisas: “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional, dessa maneira, formado é aquele que ‘recebeu forma, foi modelado’ ou que ‘concluiu formatura numa faculdade ou em estabelecimento de nível médio’”.

Existem inúmeros conceitos do termo formação, nos estudos de Macedo (2000), Dominicê (1988), dentre outros. É perceptível o uso do termo formação em três sentidos: como lapidação do ser humano, como a busca incessante da perfeição e como capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos.

Segundo o documento de implementação do Programa de Formação de Professores em atuação na Educação básica (1999), mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n.º 9.394/96 e, posteriormente, o Decreto n.º 6.755/09,

evidenciam o requisito da formação de nível superior para professores que atuam na educação e não possuem diploma de graduação em licenciaturas.

No caso da educação básica, a lei que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério estabeleceu um prazo de cinco anos para que os professores obtivessem a habilitação necessária exigida pela LDB.

Quando surgiu o PROAÇÃO, segundo o PNE Plano Nacional de Educação, a porcentagem de docentes na educação infantil e séries iniciais sem a formação mínima exigida eram de 74%; especificamente na Bahia, os números giravam em torno de 96% entre as redes municipais e estaduais. Conforme o quadro a seguir:

Tabela 01. Escolaridade dos professores atuantes nas redes estadual e municipal na Bahia

Escolaridade	Redes		Total	%	
	Est.	Munic.		Est.	Munic.
1º grau incompleto	176	7394	7570	1,12	13,87
1º grau completo	1372	5464	6836	8,68	10,25
2º grau completo magistério	13215	38447	51662	83,63	72,13
2º grau completo sem magistério	280	1151	1431	1,77	2,16
3º grau licenciatura	548	637	1185	3,47	1,13
3º grau sem licenciatura	210	212	422	1,33	0,4
<b>TOTAL</b>	<b>15801</b>	<b>53305</b>	<b>69106</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Superintendência de Desenvolvimento Educacional – Dados Preliminares do Censo Educacional/98

Programas de formação pedagógica e educação continuada se fizeram necessários aos que queriam continuar lecionando, mas essa lei não veio para dificultar a vida dos magistrados: ela surgiu como resposta às reais necessidades da sociedade brasileira no que diz respeito à educação.

No que diz respeito à Universidade Estadual de Santa Cruz com sede em Ilhéus na Bahia, nessa época, instituiu-se um programa de Formação de professores para amparar aqueles que tinham apenas o magistério e que pretendiam continuar na área da educação. A intenção era oferecer atendimento a professores da rede pública e municipal de ensino, possibilitando suprir a demanda regional, com oportunidades de formação inicial e continuada.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com sede em Ilhéus/Bahia, no ano de 1998, criou um programa próprio de formação de professores, visto que instituiu-se novos parâmetros para que o profissional da educação exercesse sua profissão. Esse programa foi denominado PROAÇÃO (Programa de Formação para Professores em

Atuação na Educação Básica). A intenção era oferecer atendimento a professores da rede pública e municipal de ensino, possibilitando suprir a demanda regional. É fato que UESC é uma instituição que desenvolve trabalhos voltados para várias áreas do conhecimento, mas programa especial com foco na Formação de professores foi algo inovador à localidade, visto que o seu principal objetivo era qualificar professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva. Foi então que o programa foi aprovado no ano de 1999. Inicialmente foram atendidos 200 professores no curso de pedagogia, com o curso desenvolvido fora dos limites físicos da UESC, com dois núcleos: Um em Camacã, outro em Porto Seguro. Entretanto, devido à solicitação de secretários de educação, foi ampliada a oferta de cursos nesta modalidade em mais municípios. Aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 20 de dezembro de 2002, depois de resolver os trâmites legais, o programa teve início no dia 23 de maio do ano de 2003, dando oportunidade àqueles que tinham o desejo de obter o diploma de ensino superior e ainda adquirir e aprimorar conhecimentos. Os municípios conveniados com as respectivas vagas, formaram a seguinte tabela:

Tabela 03. Vagas no Programa distribuídas por município, na primeira turma formada.

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>N.º DE VAGAS</b>
Aiquara	9
Almadina	6
Aurelino Leal	5
Barra do Rocha	8
Coaraci	20
Ibirapitanga	10
Ilhéus	40
Itabuna	42
Itaju do Colônia	8
Itajuípe	11
Santa Cruz da Vitória	10
Ubatuba	10
Uma	11
Uruçuca	10
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>

Questões importantes foram discutidas pelos professores supracitados: a proposta curricular, os professores que lecionariam nos cursos e as distribuições de vagas por municípios, e naquele momento também foi decidido quem exerceria a função de coordenação do curso, que ficou a cargo da professora Rosenaide Pereira dos Reis Ramos,

responsável direta pela implementação administrativa e didático pedagógica do curso na UESC.

Desta forma, a Universidade Estadual de Santa Cruz sempre busca desenvolver de forma harmônica e planejada, cursos de formação que irão ter impacto direto no campo educacional em consonância com as particularidades regionais.

### **3.3 Dimensões do programa**

É fato que qualquer programa que é implantado nas universidades precisa de um fator social como justificativa para sua implementação. O PROAÇÃO, assim como qualquer outro projeto, buscou trazer esses motivos para comprovar a necessidade de um programa de formação de professores. Além disso, a própria educação tem um papel social, visto que através dela é possível estimular o indivíduo a um pensamento crítico, diminuir as desigualdades existentes no país e, ainda, abrir caminho para diversos campos da sociedade.

A universidade tem papel importante na sociedade, pois forma profissionais que atuarão em diversas áreas do conhecimento e, nesse sentido, é de certa forma, pressionada a tomar uma atitude diante das novas demandas sociais e educacionais. Como, por exemplo, aprovar o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE / UESC, em 22/07/99.

Inicialmente houve uma certa rejeição por parte dos docentes, visto que eles não compreendiam a necessidade de um novo programa na universidade, principalmente por já existir cursos de formação na instituição. Entretanto a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) insistiu apresentando dados estatísticos que mostram os indicadores de professores em sala de aula sem formação superior (UESC, 1999).

Os cursos não ficaram restritos a cidades de Ilhéus e Itabuna, mas cidades como Camacã (sede do curso), Jussari, Santa Luzia, Mascote, Arataca e Pau Brasil também receberam o curso de licenciatura em Pedagogia para professores da localidade. O Curso foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, através do Parecer do CEE de nº 026/00.

Segundo a UESC (1999), foram necessárias as participações de algumas pessoas para que o programa fosse desenvolvido com sucesso. A sistematização da proposta foi realizada por uma comissão constituída por eleição pelos Secretários de Educação, assim constituída:

- ✓ A Profª Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, Diretora do DCIE;
- ✓ A Profª Josefina Maria Castro dos Santos, Profª da UESC e Sec. Educação do Município de Coaraci;
- ✓ O Profº Adeum Hilário Sauer, Prof. da UESC e Sec. de Educação do Município de Itabuna;
- ✓ A Profª Dinalva Melo Nascimento, Profª da UESC e Sec. de Educação de Ilhéus;
- ✓ O Profº José Cláudio de Oliveira Bidu, Secretário de Educação do Município de Ubaitaba;
- ✓ A Profª Ana Valquíria, Presidente da Associação dos Professores de Ilhéus.

O PROAÇÃO tem seus aspectos legais fundamentados na Constituição/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de nº 9.394/96, mais especificamente no Título VI, art. 61, que trata da formação dos profissionais da Educação Superior. A lei de nº 9.394/96 diz que: “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”.

Com o sucesso do programa, a Universidade se viu obrigada a criar uma segunda turma, que iniciou em 11 de setembro de 2006, ofertando novamente mais 200 vagas distribuídas entre os municípios e o seu processo de implementação segue os modelos da primeira fase do programa. Os municípios conveniados com as respectivas vagas, formaram a seguinte tabela:

Tabela 04. Vagas no Programa distribuídas por município, na segunda turma formada

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>N.º DE VAGAS</b>
Aiquara	4
Barro Preto	15
Canavieiras	31
Ibicaraí	5
Itacaré	25
Ilhéus	40
Itabuna	40
Uma	15
Itajuípe	15
Uruçuca	10
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>

Entretanto, nessa segunda fase foi estabelecido um convênio com os municípios, o que resolveu questões relacionadas a gestão financeira. Desta forma, os municípios estabeleciam o número de vagas que iria oferecer, visto que nessa época o governo federal ainda não assumia os custos financeiros dos programas de formação de professores no estado da Bahia.

Foram preenchidas todas as vagas do programa. Um dos critérios para participação era que o professor estivesse em efetiva regência, não era permitido redução de carga horária no período das aulas, cabia a prefeitura substituição dos professores/alunos enquanto estavam estudando. Sendo assim, a segunda turma do PROAÇÃO concluiu o curso em março de 2010.

### **3.4. Projeto acadêmico-curricular**

Vale ressaltar que o Projeto Acadêmico Curricular (PAC) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) é de extrema importância para qualquer curso, pois ele é basicamente um documento que traz a identidade e a formalização de alguns aspectos pertinentes ao desenvolvimento de ações dentro do programa. A sua construção:



é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes (VEIGA, 2004 p.25).

A partir do Projeto acadêmico curricular, princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos do curso são estabelecidos, e desta forma é possível desenvolver um currículo articulado para a organização de uma formação que responda as exigências educacionais vigentes no período.

Após a aprovação do programa, em caráter especial, aos cursos de Licenciatura (formação continuada), o currículo foi estruturado com base nos princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, sendo eles:

- 1- a valorização do trabalho pedagógico;
- 2- a sólida formação teórica;
- 3- a pesquisa como forma de conhecimento e de intervenção na realidade escolar;
- 4- o trabalho coletivo/partilhado;
- 5- o trabalho interdisciplinar.

A partir disso, pensou-se em um currículo que pudesse ancorar-se em uma formação crítico reflexiva, ou seja, o docente a lecionar deveria/deve ter uma preocupação com consequências éticas e morais acerca do seu fazer pedagógico, entendendo seus alunos como agentes críticos, problematizando o conhecimento a favor da sociedade e, principalmente, percebendo que o aluno precisa ter uma voz ativa dentro do espaço educacional.

Desta forma, a sala de aula na universidade não seria um ambiente de ações pautadas apenas em conteúdos pré-estabelecidos, mas seria uma oportunidade para os professores em formação se perceberem como agentes transformadores e se sentirem motivados e atuantes em uma ressignificação do ambiente escolar ao qual estavam inseridos.

Ainda segundo a UESC (2002), com base nas considerações anteriores, a comissão de elaboração do projeto do curso delineou quatro princípios para orientar a execução do currículo do curso:

1º Princípio – compreensão do conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e o reconstrói, conforme suas necessidades.

O conhecimento nunca será algo engessado, ele é produto da construção histórica. Com uma visão do passado é possível construir/reconstruir um futuro melhor. No que diz respeito ao currículo de um curso é importante ter uma visão ampla do projeto, para assim desencadear a produção de novos conhecimentos.

A interpretação do passado como um procedimento de busca de erros e retificações é visto como um enfoque positivo, como um instrumento metodológico fundamental de análise histórica da construção de conhecimento e, inclusive, como importante recurso pedagógico (BACHELARD, 2005, p. 300)

2º Princípio - compreensão das características da sociedade atual: multifacetada, plural e complexa, exigindo ações voltadas para melhor qualidade de vida, inclusão e justiça social.

Nossa educação foi pautada em modo cartesiano, significando que os problemas amplos são/eram fragmentados em outros menores, a fim de se chegar a uma resolutiva no final. Nesse contexto as instituições de ensino e pesquisa foram idealizadas, dando origens às especialidades e demais estruturas. Entretanto, conforme elucidado por GOLÇANVES e GUARÁ (2009):

os novos desafios da vida e a própria ciência nos levam a perceber que a realidade é complexa e exige também um olhar mais amplo e global que inclui a incorporação dos fenômenos inusitados e das incertezas que não podemos superar com uma visão parcial e fragmentada dos problemas (GONÇALVES e GUARÁ, 2009, p. 1).

Ou seja, por ser multifacetada e complexa, a sociedade necessita de um profissional que nunca se sinta formado, mas em constante formação, uma vez que os paradigmas estão sempre em mudança, inclusive no contexto educacional.

3º Princípio - formar o professor pesquisador e interventor da própria prática, orientando ações diretamente relacionadas ao seu fazer no cotidiano das relações que estabelece no interior dos espaços de atuação, compreendendo a pesquisa como fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática.

Conforme bem articulado por Sobanski (2015), duas são as possibilidades do professor recém-licenciado: continuar reproduzindo o conhecimento construído no ambiente universitário, ou refletir sobre sua prática, produzindo e compartilhando novos conhecimentos baseados em suas vivências cotidianas.

4º · Princípio da compreensão da práxis, enquanto unidade teoria-prática.

Pensando em Freire (1987) entendemos que essa ideia de compreensão da práxis está diretamente ligada a defesa permanente de uma postura crítica do homem nas relações com a realidade, ou seja, o currículo deve ser pautado num embate dialético entre ação-reflexão. Segundo Carvalho, Pior e Mendes (2014): “para Freire, o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais”.

A partir desses princípios foi proposto um currículo voltado para a formação do profissional da educação que compreendesse o fenômeno educativo, a escola e a sociedade com toda a sua dinamicidade, adquirindo de modo crítico e reflexivo a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimentos que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas, nos vários e diferentes espaços e contextos educacionais, de modo a considerar, enquanto consequência de um movimento social maior, os problemas específicos das respectivas localidades.

Assim, analisando à luz das determinações legais (de âmbito federal, estadual e institucional), das teorias e da articulação desta com o contexto educacional vivido, a organização do currículo do curso ocorreu de maneira a defender a formação de um profissional capaz de responder pelas demandas educacionais caracterizadas nos espaços escolares e não escolares que respondem pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **3.5 Documentos Legais**

Seguem alguns documentos legais para implementação do curso na universidade.

1. Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE/UESC, em 22/07/99, que aprovou a criação do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO
2. Parecer do CNE/CP nº 009 de 08.05.2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – MEC/CNE
3. Resolução do CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

4. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
5. Resolução CONSEPE da UESC nº 20/2002 que autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 28 e 29 de dezembro de 2002.
6. Convênio UESC – Municípios de nº 037/02, de 23 de dezembro de 2002.
7. Edital de Inscrições de nº 166 de 23/02/2002.
8. Portaria Gabinete da Reitoria UESC nº 273, de 21/03/2003, que homologa o resultado final do Processo Seletivo
9. Edital de Matrícula nº 031
  - a. Termo Aditivo ao Convênio nº 037.

A matriz curricular foi organizada em módulos, cada módulo se constitui em um núcleo temático e cada núcleo temático desenvolve-se mediante as disciplinas que o compõe.

Como síntese do currículo proposto pode-se extrair:

- a) Profissional que forma: Licenciado em Pedagogia para Atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- b) Carga Horária Total: 2.850 horas
- c) Desenvolvimento: Presencial (67%), Semi-Presencial (33% = Atividade de Formação em Serviço). A disciplina de cunho teórico de 30 horas tem sua carga horária ministrada em 100% presencial.
- d) Organização Didática: Quadrimestral – (um módulo a cada 4 meses)
- e) Integralização Curricular: 03 Anos letivos
- b) Seminário de Avaliação e Planejamento

E abaixo seguem os dados de desempenho dos professores-alunos da primeira etapa e suas 4 turmas formadas, nos 7 módulos do curso:

Tabela 5. Desempenho dos professores-alunos matriculados na primeira etapa do PROAÇÃO, agrupados por módulo (A, B, C, D e E).

A) MÓDULO I

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Língua Portuguesa	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Filosofia e Educação	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Sociologia e Educação	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
História e Educação	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Informática	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

B) MÓDULO II

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Língua Portuguesa	100%	0%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
Psicologia e Educação	100%	0%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
Antropologia e Educação	98%	2%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Metodologia da Pesquisa em Educação I	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Informática	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

C) MÓDULO III

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Teoria do Conhecimento e Aprendizagem	100%	0%	100%	0%	98%	2%	96%	4%
Políticas Públicas e Legislação da Educação	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Metodologia da Pesquisa em Educação II	98%	2%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
Currículo	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Estágio Supervisionado	98%	2%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
------------------------	-----	----	------	----	------	----	-----	----

#### D) MÓDULO IV

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Educação Inclusiva	100%	0%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
Educação Infantil	100%	0%	100%	0%	100%	0%	98%	2%
Alfabetização e Letramento	98%	2%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Seminário Interno de Pesquisa	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

#### E) MÓDULO V

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	98%	2%	100%	0%	98%	2%	98%	2%
Fundamentos e Metodologia da Matemática I	100%	0%	100%	0%	98%	2%	98%	2%
Fundamentos e Metodologia da História	98%	2%	100%	0%	98%	2%	98%	2%
Educação e Ludicidade	100%	0%	100%	0%	98%	2%	98%	2%
Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	98%	2%	98%	2%
Seminário Interno de Pesquisa	100%	0%	100%	0%	98%	2%	98%	2%

#### F) MÓDULO VI

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Fund. E Metod. Da Língua Portuguesa II	100%	0%	100%	0%	98%	2%	100%	0%
Fund e Metod, da Matemática II	100%	0%	100%	0%	98%	2%	100%	0%
Fundamentos e Metodologia da Geografia	100%	0%	100%	0%	98%	2%	100%	0%

Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	98%	2%	100%	0%
Seminário Interno de Pesquisa	100%	0%	100%	0%	98%	2%	100%	0%

### G) MÓDULO VII

Disciplinas	Turmas							
	A		B		C		D	
	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov	Aprov.	Reprov
Avaliação da Aprendizagem	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Fundamentos e Metodologia das C. Naturais	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Educação, Comunicação e Tecnologia	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Estágio Supervisionado	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Seminário Interno de Pesquisa	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fonte:UESC, 1999. Dados do PROAÇÃO, 1ª Edição.

Programas de formação continuada como o PROAÇÃO são de extrema importância para a população regional, pois permitem que haja maior flexibilidade no horário das aulas e há uma conciliação com a carga horária das escolas. Dessa forma, não há grandes barreiras para que o estudante se dedique à sua formação profissional, o que contribui para o seu engajamento em relação aos conteúdos. Prova disso são os dados apresentados. Neles é possível perceber grande aproveitamento por parte dos alunos e professores que participaram do curso.

Dessa maneira, esse curso proporcionou aos professores em atuação, que não tinham diploma de graduação, uma oportunidade de ampliar seus horizontes acerca de como: planejar e organizar novas metodologias de ensino, aderir a novas ferramentas de ensino, a exemplo das tecnologias e outras mídias, criar um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento das aulas, ampliação de conhecimentos e principalmente a reflexão sobre a sua prática docente.

O programa foi encerrado com sucesso no ano de 2010 com sua segunda e última turma, dando lugar ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Não há como precisar os impactos do programa na prática do docente em sala de aula, entretanto, como mostram os quadros acima, os professores em formação obtiveram excelente desempenho em curso, permitindo-nos inferir que os novos

conhecimentos adquiridos foram bem absorvidos e dando-nos esperança acerca da aplicação destes em suas unidades escolares, visto que quase 100% dos cursistas concluíram a formação.

### **3.6. Programas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**

Falar de formação continuada docente não é algo fácil. Principalmente porque envolve aspectos relacionados às políticas públicas, condições de trabalho, demandas regionais e disposição dos envolvidos para que o projeto dê certo e seja desenvolvido com competência. Segundo Fernandes (2010) muitas mudanças ocorreram entre os séculos XX e XXI, transferindo o foco da qualificação manual para a qualificação intelectual. Além disso, vivemos em constante avanço tecnológico que gera benefícios à globalização econômica. Tal fato reflete diretamente na educação e na formação de professores, uma vez que mudanças encaminham o papel da educação e da escola para as novas necessidades e, conseqüentemente, as políticas de Formação de Professores passam a exigir um olhar mais cuidadoso.

Quando o docente busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais e com isso dá um novo significado ao espaço escolar. O educador que busca a evolução constante das suas competências desenvolve didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas, maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem, detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las. Dentro dessa perspectiva Aragão (2008) diz que:

ao participarem de práticas reflexivas, possivelmente esses professores possam desenvolver formas de refletir com os alunos sobre questões presentes em seu cotidiano, criando maior sentido às suas ações pedagógicas e à disciplina que ensinam. (ARAGÃO 2008, p. 9).

Assim, as práticas de aulas desatualizadas, caracterizadas por uma linguagem diferente daquela dos alunos, serão repensadas. Com isso, a dinâmica de aula melhora, bem como o engajamento dos alunos e a motivação destes com o processo de aprendizagem.

Repensar a dinâmica das aulas é importante, mas o resultado dessa reflexão é mais importante ainda, dado que, a partir dela é possível desenvolver ações para melhorar o desempenho em sala de aula. Desta forma, estar aberto à cursos de formação é muito interessante, pois, através dessas ferramentas o educador se torna facilitador e não apenas



transmissor de conteúdo, já que normalmente a proposta da formação continuada é permitir que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar.

Pensando nisso, segundo Schotten e Brid (2015, p.2) expuseram: “a fim de atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6755/2009) que instituiu a formação inicial e continuada dos docentes em exercício, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)”.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi criado em 28 de maio de 2009 por meio da Capes e do Ministério da Educação (MEC), e tem como principal objetivo melhorar o ensino através da oferta de uma educação gratuita de qualidade, para professores sem formação adequada à Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que diz:

“Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”(BRASIL, 1996, p.43).

O programa é destinado exclusivamente aos professores da rede pública de educação básica que estão no exercício da docência e necessitam de formação na área que atuam na sua rede escolar. Além disso, o portal elenca os objetivos do programa que seguem logo abaixo:

1. Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
2. Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede.
3. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
4. Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da

educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

5. Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Para sua implementação, a oferta é discutida no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, para que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação apresentem as demandas de formação, enquanto as universidades apresentam a possibilidade de oferta e enviam propostas à Capes para receberem o programa na instituição, a partir de análise ela fomenta e a Universidade implementa caso a solicitação seja aprovada.

Existem três modalidades vigentes no programa: 1ª) Licenciatura, para professores sem graduação; 2ª) Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; 3ª) Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas.

As cargas horárias variam de acordo com a modalidade: a 1ª licenciatura tem carga horária de 3.200 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado. Mesmo já sendo professor na rede pública, os alunos da segunda licenciatura precisam apenas cumprir 1.200 horas, que incluem o estágio supervisionado.

Em sua primeira edição, foram abertas 140 turmas em 32 instituições de educação superior, em um total de 4.273 matrículas. Um dos requisitos para ingressar nesses cursos é a necessidade da realização de uma pré-inscrição na Plataforma Freire que é um sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação para que o professor faça sua pré-inscrição em cursos de graduação e pós-graduação, ofertados gratuitamente por mais de 90 instituições de ensino em todo o país. Nela você também pode cadastrar seu currículo e mantê-lo atualizado. A ferramenta faz parte do Sistema Nacional de Formação de Professores. Conforme a tabela abaixo esses são os dados numéricos do PARFOR desde o seu lançamento em 2009:

Tabela 6. Dados do PARFOR desde a sua data de criação, em 2009, até 2018.

<b>Dado</b>	<b>Quantidade</b>
Turmas implantadas até 2016	2903
Matriculados (2009 a 2016)	94727
Turmas concluídas até 2017	2315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44843
Cursando em maio/2018	22506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3300

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal do ensino superior

A Universidade Estadual de Santa Cruz foi uma das instituições que aderiram ao programa no ano de 2009, pois necessitava de um programa a nível federal que atendesse os professores da região, visto que o PROAÇÃO era um programa regional e seu objetivo era garantir a melhoria na qualidade do ensino de maneira a alinhar com um programa mais amplo. Segundo Gonçalves (2013, p.63):

a intenção era formar, até 2014, 330 mil professores, que atuavam na Educação Básica e que ainda não eram graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em atuação na Educação Básica pública ainda não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se graduaram (GONÇALVES, 2013, p. 63).

O Parfor/UESC ofereceu os cursos de 1ª Licenciatura: Pedagogia e Educação Física, iniciados em dezembro de 2009; História e Geografia, iniciados em abril de 2010 e Licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, que foram iniciados em julho. Em 2011 ofereceu Licenciatura em Filosofia, Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Química e Sociologia. Atualmente mantém os cursos de Geografia e Pedagogia.

Estavam vinculados aos cursos do Programa 129 professores-alunos que atendem a 23 municípios da área de abrangência da UESC. Desde 2003 a Universidade desenvolve ações para formar profissionais para atuação na Educação Básica através dos programas Proação e Proformação.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das secretarias de Educação dos estados e municípios, no

âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados.

Em 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, onde puderam refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

Os Planejamentos Estratégicos foram aprimorados com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais.

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo curso superior públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presenciais e a distância.

O professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda de professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

É importante reconhecer que resultados positivos foram obtidos durante esses anos de vigência do PARFOR. Professores que lecionavam sem a devida formação foram formados, conhecimentos foram compartilhados, novas metodologias adquiridas a partir da compreensão de novos processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, embora a jornada seja longa, passos em direção ao aprimoramento da educação têm sido dados e o protagonista dessa história, o aluno, será beneficiado a partir de um ensino significativo.

### **3.7 Contradições entre o processo de formação (inicial e continuada) e a realidade da escola e da sala de aula**

Como foi reproduzido durante todo o texto, a escola e os professores podem ser instrumentos de transformação na vida do indivíduo. Quando uma pessoa opta por fazer uma licenciatura, pressupõe-se que o desejo de mediar o seu conhecimento através de um processo dinâmico, metodologicamente bem estruturado, pois na Universidade é esperada a aquisição de saberes que impulsionem os futuros professores ao desejo de executarem o seu trabalho da forma mais eficiente possível.

Porém, ao entrar na sala de aula o professor se depara com realidades sociais, que por vezes são muito mais complexas do que aquelas adquiridas dentro do universo acadêmico. Dentre os problemas podemos destacar: faculdades e universidades que não preparam o professor para a realidade da sala de aula; baixa remuneração dos professores de Ensino Básico, principalmente da educação pública; currículo pouco interessante para os alunos ou desconectados da realidade; falta de um sistema que beneficie os profissionais mais eficientes; baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos e nos assuntos da escola; investimentos públicos insuficientes para atender com qualidades as necessidades educacionais; elevados índices de repetência, principalmente em regiões mais carentes; existência de professores lecionando sem formação específica para a área (principalmente em regiões mais carentes do Brasil).

A sociedade contemporânea encontra-se carente em diversas áreas, e na educação não é diferente. Existe no profissional recém-formado um desejo de aplicar tudo que foi apreendido, mas por vezes decisões precisarão ser tomadas e planos mudados para que a aprendizagem seja efetivada. A visão do professor como agente transformador é importante, mas carrega uma carga muito pesada, visto que, muitas vezes têm-se o desejo de mudança, mas o próprio sistema limita suas ações. Muitas vezes o governo tenta disseminar perante a sociedade os discursos de que a educação intelectual, moral e cívica

é para todos e que deve haver igualdade social, mas nem sempre estabelece meios concretos para que isso aconteça.

Os professores e professoras, no entanto, não trabalham no vácuo, mas em instituições que muitas vezes não têm o formato, os estímulos e os recursos necessários para que a atividade educacional possa ser exercida plenamente (Oliveira & Schwartzman, 2002).

Isso acaba dificultando o trabalho do professor, uma vez que ele precisa saber gerenciar as demandas sociais para conseguir desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula, ou então se tornar aquele profissional que não se importa e está ali confortável na sua posição, apenas cumprindo sua carga horária de trabalho e ignorando a realidade à sua volta.

Por isso, falar de formação inicial e continuada é extremamente importante, pois é através desses processos que o profissional pode aprender (ou não) como mudar ou melhorar sua maneira de lidar com problemas relacionados ao campo educacional. Desta forma, há um dilema acerca da formação inicial desses professores, questões, por exemplo, referentes aos estágios supervisionados e sua eficiência na preparação dos futuros educadores.

Quando o aluno sai para o estágio ele cria uma expectativa acerca do que é ser professor, pois já existe um imaginário em torno da prática e muitas vezes ele sai frustrado ao perceber que há um distanciamento entre teoria e prática.

Mesmo a prática escolar não é acessada em sua totalidade, por ser a prática de determinada sala de aula em determinada escola. Não quero dizer com isso que a totalidade do conhecimento da prática escolar se torna inacessível, mas, de outro modo, pretendo elucidar a constituição de um novo particular-universal. Neste sentido a prática escolar pode ser encarada como um “complexo de complexos”, cuja determinação mais simplificada, ou seja, sua Universalidade encontra-se no ato de transmitir e reproduzir nos indivíduos, de maneira sistematizada, o conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2000, p.324).

Ao falar do estágio supervisionado não há um desmerecimento acerca desse processo, mas uma reflexão sobre particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente, e muitas vezes os formandos não estão preparados para assumirem tal responsabilidade. Desta forma, evidencia-se segundo Lima (2012):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA 2012, p. 39)

Por isso, o estágio supervisionado não precisa ser o único parâmetro para avaliar se o aluno está preparado ou não para assumir uma sala de aula, pois através da experiência, do tempo e da jornada de trabalho após formado, ele conseguirá aprender metodologias efetivas e desenvolver o seu trabalho de maneira mais eficiente. Contudo a relação da teoria e da prática vivenciada pelos futuros professores na universidade são elementos que significam a profissão docente. Nesse cenário a reflexão é o ponto de compreensão do ensino e da aprendizagem para os docentes e os discentes.

A baixa remuneração não é justificativa para exercer a profissão de maneira medíocre, mas sabemos que ela interfere na motivação do educador, visto que esse professor que leciona pra camadas populares, normalmente faz parte dessas camadas, ou seja, os professores hoje não compõem a elite socioeconômica do país (HYPÓLITO, 2009). Este é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois a pauperização social atrelada à baixa remuneração prejudica o acesso aos bens culturais – imprescindíveis no trabalho docente - e a falta desses bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Além disso, a desmotivação pode gerar problemas relacionados ao psicológico, refletindo também no desempenho do professor em sala de aula. Isso se deve às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho.

[...] o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para os quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Sendo assim, com a baixa remuneração, o acúmulo de funções e a desvalorização profissional, o professor torna-se apenas um “dador de aulas”, termo utilizado por Pereira (2007), para falar do professor que transfere o saber e não media. Por isso a importância da reflexão acerca do processo de formação, não só continuada, mas também a formação inicial.

Com o passar dos anos muito tem se falado acerca da formação continuada. Apesar de ser uma alternativa que, teoricamente, vai melhorar o ensino no país, algumas políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguiram auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes eram

voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador. Segundo Magalhães e Azevedo (2015):

Esse fato pode ser constatado no reforço da ideia de que uma política de formação não deve coexistir a partir de ações isoladas e fragmentadas, que não reformulem a concepção de práticas pedagógicas concebidas através de cursos com atividades múltiplas e dissociadas da produção de conhecimentos (MAGALHÃES E AZEVEDO 2015, p.26)

Com isso, é importante uma reflexão acerca da elaboração de programas de formação continuada que priorizem as reais necessidades dos municípios brasileiros. Primeiramente o governo precisa se conscientizar de que há uma necessidade emergente na oferta desses cursos, pois a sociedade muda a passos rápidos. Ao serem pensados, esses cursos devem ser bem elaborados, pois, apesar das ações em favor da formação continuada, os programas ainda carecem de planejamento, como afirma Gatti (2008).

Entretanto, com os desdobramentos das legislações e aprovação de diversos dispositivos legais, a formação continuada vem sendo implementada, buscando o desenvolvimento profissional docente, estabelecendo parcerias com universidades, com os sistemas de ensino público, como o PROAÇÃO e o PARFOR (Objetos do presente estudo), que tiveram resultados exitosos diante das demandas regionais.

De certa forma, a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação através da transmissão do conhecimento a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes da experiência e principalmente com foco na formação do professor reflexivo.

### **3.8 O professor reflexivo**

Fala-se muito sobre o professor reflexivo, conceito estreitamente relacionado à formação de professores, conforme ressalta Quaglio (2001, p. 2), “em educação emergem, de vez em quando, ideias novas ou renovadas que contagiam. Professor Reflexivo é, no estado atual de formação de professores, uma dessas ideias”.

E partindo do pressuposto de que o ensino tecnicista se tornou ultrapassado pois não leva em consideração a formação crítico reflexiva do aluno, assume-se que a escola e o professor têm o papel de refletir sobre sua prática para estabelecer ações que desenvolvam a criticidade no seu alunado.



Esse conceito de professor que reflete sobre sua prática e estabelece ações para melhorá-la vem sendo difundida desde Donald Schön que fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. Segundo o autor, o professor:

tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ´falando-se´ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (SCHÖN, 2000, p.25).

O professor precisa observar sua prática de maneira cuidadosa, pensando nas consequências das suas ações. Parece uma tarefa fácil, mas não é, pois ações precisarão ser tomadas e muitos professores não conseguem perceber que o caminho da reflexão os levará a novas descobertas que implicarão em novas possibilidades e novos caminhos a serem trilhados.

Foi no século XX, a partir dos anos 90 que o conceito de professor reflexivo começou a ser discutido, não apenas com intuito de acrescentar um adjetivo qualquer junto a palavra professor, mas com o objetivo de falar sobre a prática docente a partir de uma concepção mais teórica. O ato de refletir sugere meditar, ponderar, pensar sobre algo, desta forma John Dewey caracteriza o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes, por isso esse nome é associado a formação de professores, por ter uma visão transformadora acerca do papel do educador.

Dewey (1979, p. 13) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

De acordo com Lalanda e Abrantes (1996), Dewey destaca três atitudes que favorecem a ação reflexiva: 1) Abertura de espírito – saber ouvir opiniões, informações provenientes de fontes diversificadas; ter capacidade de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros. 2) Responsabilidade – fazer ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação. 3) Empenho – traduz-se na adesão voluntária e no desejo de participar para mobilizar as atitudes anteriores.

Saber ouvir opiniões é algo difícil. Geralmente ninguém se preocupa em ouvir, pois requer atenção, atitude e disposição, isto se partirmos do pressuposto de que ouvir é bem mais complexo de que apenas escutar. Enquanto escutar pode ser descrito como um processo neurofisiológico, ouvir implica um processo intelectual e emocional. É a síntese

de muitas atividades incluindo o escutar. Mas ouvir seus alunos, seus gestores, colegas de profissão é extremamente importante no que diz respeito a execução do trabalho como professor.

Ponderar sobre ações diárias ajuda no que diz respeito às novas perspectivas, melhorias nas metodologias, e auto avaliação acerca do seu papel enquanto mediador do saber. Educar é um trabalho que exige empenho, mas é importante que o profissional esteja realmente disposto a mobilizar suas atitudes para fazer a diferença dentro do campo educacional. Segundo Zeichner (2008, p 539):

A “reflexão” como um slogan de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão. Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (ZEICHNER, 2008, p 539).

Paulo Freire foi um dos educadores mais importantes do país. Suas concepções sobre educação são atuais e continuarão sendo por muito tempo. Por isso, ao tratar do ato de ensinar, o autor traz a ideia de que ensinar exige criticidade e associa a curiosidade como fator impulsionador da inquietação, e conseqüentemente ao ato de pensar. Segundo Freire (2009):

Por isso, é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensamento certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2009, p.39)

Sendo assim, o autor deixa claro que o momento da formação de professores é o propício da união de saberes, fazendo reflexões críticas sobre a prática e sobre a teoria, pois ambas estão ligadas e, se utilizadas de maneira produtiva, podem trazer resultados positivos para o contexto escolar.

Em cursos de formação é comum o aluno-professor ser apenas espectador. A teoria chega aos cursistas de uma maneira que não há possibilidade de troca de conhecimento, como disse o próprio Freire (1996, p. 48), em Pedagogia da Autonomia, “ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.”

O ideal é que haja uma troca de saberes, e que essas experiências se articulem e promovam, ao mesmo tempo, progresso e desenvolvimento sobre a prática de ensino. Um docente que tem como ideologia o uso da reflexão se encarrega de examinar cada passo de seu percurso educacional e está intelectualmente disposto a adotar medidas que possam, cada vez mais, informar quem ele é como profissional.

## CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que programas de formação continuada se fazem necessários, tendo em vista as demandas sociais da nossa sociedade. Além disso, através deles é possível a ampliação de novos saberes para o fazer pedagógico do professor. É notável o aumento de pesquisas educacionais relacionadas a área, um dado positivo, uma vez que avaliar o processo é fundamental para elaboração de críticas que fortaleçam e reestruture as ofertas de cursos baseado nas demandas. Estes estudos são, ainda, fundamentais para o desenvolvimento do campo educacional, pois a partir deles é possível construir uma nova perspectiva em relação ao papel do professor mediador, o professor que se profissionaliza.

Alguns pontos gerais podem ser destacados:

1. A história da educação no Brasil foi marcada por períodos conturbados, até ser possível a regulamentação da atuação do professor, bem como a obrigatoriedade do Estado em fornecer educação de qualidade na educação básica;
2. Políticas públicas voltadas para a educação são importantes e devem ser mais estimuladas;
3. Programas como o PROAÇÃO e o PARFOR retiraram da “irregularidade” diversos professores que atuavam na rede pública de ensino sem o diploma de licenciatura. E este fato teve repercussão não apenas na vida dos alunos desses professores, mas do próprio educador que, agora qualificado, pôde buscar cursos de atualização a fim de melhorar a sua prática de ensino;
4. A Universidade Estadual de Santa Cruz é uma instituição de grande relevância para o estado da Bahia. Ela é um grande centro de formação de professores e cientistas reflexivos, capazes de atuar em diversas esferas da sociedade. Em se tratando da o Eixo Ilhéus/Itabuna, ela propiciou avanços e desenvolvimento social e científico;
5. É preciso estimular, no professor em formação, o ato da reflexão sobre sua prática, pois é ela que norteará as suas vivências em sala de aula;
6. É necessário aproximar os alunos da graduação (sobretudo as licenciaturas) do contexto escolar em que atuarão. Aproximar não só no sentido de oferecer mais programas de atuação em ensino, mas aproximar a realidade dos contextos escolares com a vivência dentro da Universidade.

Pensando nesses pontos, essa pesquisa é um produto aberto, que pretende compreender os aspectos positivos de uma formação continuada, levando em

consideração as dificuldades enfrentadas, em prol da obtenção de conhecimento. Logo, ela poderá servir como um farol para novas pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C.; MESQUIDA, P. Políticas públicas em educação: tensões do contexto brasileiro. **MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO**, v. 1, p. 97-125, 2018.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- ARELARO, L. R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, 2007.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM. **REVISTA EM ABERTO - INEP**, v. 30, p. 23-39, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasil: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 02/2015 relativo às **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 de junho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUENO, A. M. O. PEREIRA, E. K. R. O. **Educação, escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano – UEL, II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD,** 2013.

CAMARGO, A.R. Aulas régias. **MAPA: Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira.** Ministério da Justiça. Arquivo nacional, 2011.

CARVALHO, S. M. G., PIO, P. M., MENDES, J. E. Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. Em: XIX Semana Universitária, 2014, FORTALEZA. **Anais da XIX Semana Universitária.** Fortaleza: EdUECE, 2014.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED). **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira.** Belo horizonte. APUBH, 1997.

CUNHA, Luiz A. **Qual Universidade?** SP, Cortez/Autores Associados, 1989.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1997.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ed. Plano, 2000. 18 p.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. (Coleção Cadernos de Formação, 1.).

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, M N. Formação Docente: Algumas Reflexões sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. **Revista Plurais**, v. 01, p. 12-25, 2010

FERNANDES, N. A. M.; BARBOSA, M. V. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. Brasília: **Revista Em Aberto - INEP**, 2017 (Apresentação).

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**, 2ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLACH, S. de F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set, 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf). Acesso em: 11 de nov. 2019.

FRANÇA, L. **A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado**. 23 de abril de 2018. <Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. V. S. A reforma benjamin constante a educação básica no início do século XX. **Revista Conedu**, Campina Grande-PB, 24 dez. 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Estudos e pesquisas educacionais**. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011.

GARCIA, R. **Avaliação de Ações Governamentais**: pontos para um começo de conversa. Brasília, IPEA/CENDEC, out., 1997.

GATTI, B. A. A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, **SP: Autores Associados**, 1997.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. São Paulo, **Estudos Avançados – USP**, V. 7, n.8, p. 65, 1993.

GONÇALVES, A. L. **Proação formando professores em atuação: entre currículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação**: tese de doutorado: Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.



GONÇALVES, A.S., GUARA, I. M. F. R. **Redes de Proteção Social na Comunidade**. In: Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. (Org.). *Redes de Proteção Social*. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas, 2009, v. 4, p. 11-29.

GOUVEIA, C.T.G; NETO, S.C.G. **Contratação do professor primário**: da era Pombalina ao Regime Militar. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 2, p. 18-39, 2015.

GROMANN DE G. C. T.; GOUVEIA NETO, S.C. **Contratação do professor primário**: da era pombalina ao Regime Militar. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 2, p. 18-39, 2015.

HOLANDA, F. H. de O.,FRERES, H, GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação do professor: breves considerações. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, FORTALEZA, 28 fev. 2009.

HYPÓLITO, A. M., VIEIRA, J. S., PIZZI, L. C. V.Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p 100-112, 2009.

IMBERNÓN, F. **Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente**. In: *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 79.

LALANDA, M. C., ABRANTES, M. M.**O conceito de reflexão em J. Dewey**. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004, p. 34-35.

LIMA, M. S. L.**Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 7-19, jul./dez. 2000.

MAGALHÃES, L. K. C., AZEVEDO, L. C. S. S.**Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**.*Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso*, v. 35, p. 15-36, 2015.

MELLO, G. N.**Políticas públicas de educação**.*Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, Dec. 1991.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência.*Revista da ABEM*, v. 20, p. 47-60, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, 2005. p. 476.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Proposições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019.

OLIVEIRA, J.B.A., SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

OLIVEIRA, L. H. M. M., CARVALHO, D. A. J. **Políticas públicas de formação de professores na educação infantil**. 2016. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. **Inesul**, Londrina, p. 01 - 12, 2014

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

PEREIRA, G. R., PAULA, L. M., COUTINHO-SILVA, R. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, 2017.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

PETRUCI, M. G. R. M. **O CEFAM de Franca: a prática escolar de uma proposta de formação de professores**. 01. ed. Franca/SP: FHDSS-UNESP-Franca, v. 01. 143p, 1992.

QUAGLIO, P. **A governança como gestão democrática em educação**. Interatividade, Andradina: FIRB EDITORA, v. 1, n. 1, p. 7-19, 2001.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2009, p. 21.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHOTTEN, N., BRIDI, J. C. A. A contribuição do PARFOR para a vivência de um currículo humanizado por professores da educação básica. Em: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015, Curitiba. Anais do Educere. Curitiba: Editora Universitaria Champagnat, 2015.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, P. L. B., COSTA, N. R. **A Avaliação de Programas Públicos**: reflexões sobre a experiência brasileira. Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília, IPEA, 2002.

SILVA, R. A., MEYER, P. **A genesis da formação continuada de professores no brasil**: um resgate histórico. In: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 23439-23447.

SIQUEIRA, A. C. de. As novas relações entre a Universidade e a Sociedade Brasileira na era da revolução científico-tecnológica: o saber (poder) em disputa. **Cadernos CES Centro de Estudos Sociais Aplicados UFF**, Niterói- RJ, v. 1, n.1, p. 36-45, 1995.

SOARES, F. S. Instrução Pública e docência de Matemática na virada do século XVIII para o XIX. **Horizontes** (Bragança Paulista), v. 25, p. 9-16, 2007.

SOBANSKI, A. Q. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. **História & Ensino**, v. 20, p. 129-142-142, 2015.

SOUSA, M.V.S, QUEIROZ, L. M. S., NOBRÉGA, A. T. **As adversidades da educação na ditadura militar brasileira e a erupção do pensamento crítico**. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Imperatriz, MA. Anais VIII FIPED. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2016. v. 1.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998 p. 235-239.

TOMÉ, A. C. de A. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, vol.1, n.2, p.1- 13, julho/dez. 2012.

UESC. Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica-Dados do programa. Ilhéus, BA, 1999.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Professor: tecnólogo de ensino ou agente social**. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e ensino superior**: projetopolítico-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIEIRA, J. J., RAMALHO, C. C., COSTA, A. L., VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 21, p. 64-80, 2017.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, Aug. 2008.