

OVERVIEW OF TEACHER TRAINING IN BRAZIL

Melanie Bordignon da Cruz¹

Luana Priscila Wunsch²

Alcelyr Valle Da Costa Neto³

RESUMO

A partir de uma pesquisa qualitativa de revisões literária e documental, este artigo apresenta um panorama da formação docente no Brasil, desde o início do século XX até os dias de hoje. Neste sentido, tem como objetivo apresentar, a partir de revisões sistemáticas de literatura e documental, como está o panorama da profissionalidade docente em nosso país. Destacam-se as mudanças na educação que ocorreram, conforme as necessidades de cada momento histórico, assim como as mudanças na Lei de Diretrizes de Bases (LDB) e as metas referentes à formação docente do Plano Nacional de Educação (PNE). Discute-se, ainda, o papel formador de professores, professores atuantes e professores novatos que precisam ser colocados diante de problemas reais. Apresentam-se alguns conceitos de Formação Inicial e Continuada.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas Pedagógicas; Formação e Legislação.

ABSTRACT

Based on a qualitative research of literary and documentary reviews, this article presents an overview of teacher training in Brazil, from the beginning of the 20th century to the present day. In this sense, it aims to present, based on systematic reviews of literature and documents, how the panorama of teaching professionalism is in our country.

¹ Mestrado em Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional, Brasil(2018) professora da REDE MUNICIPAL DE ENSINO - CURITIBA , Brasil

² Doutora em Educação (Universidade de Lisboa, validação brasileira pela Universidade Federal de Pelotas-RS, 2013), sob financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal); Mestre em Educação (Universidade de Lisboa, validação brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2009); Especialista em Dinâmica da Comunicação e Informação (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2004) e Pedagoga (Universidade Positivo, 2003). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado - Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) da UNINTER.

³ Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional, Brasil(2017) Professor do Instituto Caiçara de Pesquisa e Ensino Superior , Brasil

The changes in education that occurred, according to the needs of each historical moment, as well as the changes in the national law and the goals related to teacher training of the National Education Plan (PNE) are highlighted. It also discusses the formative role of teachers, active teachers and novice teachers who need to be faced with real problems. Some concepts of Initial and Continuing Education are presented.

Keywords: Teacher training; Pedagogical practices; Training and Legislation.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões sobre a formação docente no Brasil. Segundo Saviani (2009), estas tiveram continuidade perante mudanças da sociedade, de acordo com cada momento histórico, em especial desde o século XIX. Logo, é afirmativo dizer que em alguns cenários houve o desejo, por parte dos educadores, de alcançar uma educação em prol da melhoria da qualidade da escola e das práticas dos seus agentes. Dá-se ênfase, então, para um dos momentos mais marcantes referentes a tal ótica, a transição da Escola Tradicional¹ para a Escola Nova, fundamentada no pensamento de John Dewey.

Quando trazida para o Brasil, no início do século XX, Anísio Teixeira reconstruiu o pensamento sobre a educação e sua prática (NUNES, 2000), defendendo a escola como sendo o caminho para o sucesso de todos, dando suporte, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova², que indicava que o Estado devia organizar um plano geral de educação. Esse manifesto “enalteceu o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação” (NUNES, 2000, p. 21).

Para tanto, era necessário um novo olhar sobre o papel e a prática do professor, nos diferentes níveis educacionais de atuação, de forma a suprir a demanda de um modelo que percebia a escola como parte fundamental da construção social. Contudo, somente na década de 1950, um forte investimento em formação docente ocorreu, quando surgiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que objetivava produzir pesquisas

¹ Na Escola Tradicional, o estudante era visto como um receptor passivo. O conhecimento deveria ser armazenado e memorizado. Os métodos baseavam-se na exposição verbal e os conteúdos eram apresentados de forma linear pelo professor, que era o detentor do saber (MIZUKAMI, 1986).

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas. Tratava-se da renovação educacional alicerçada nas teorias de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros (NUNES, 2000).

sobre o ensino brasileiro. Na época, teve início a oferta de cursos apoiados na ideia de que a educação brasileira precisava adaptar-se “às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas” (KLINEBERG, 1955, p. 118 *apud* FERREIRA, 2006, p. 66).

Tal documento fundamenta a educação e a sociedade brasileira até os tempos atuais, mesmo após atravessar a instalação da ditadura militar em 1964, a qual teve a fortificação da Escola Tecnicista³. Todavia, apesar da persistência de pensadores da época, da defesa da democracia e da educação para a democracia, nada foi alterado.

Nesse período, propagou-se a ideia de que o bom professor era aquele que se atualizava e que sabia usar os recursos pedagógicos do momento. Isso ocorreu até 1970, quando foram encerradas as atividades de pesquisas a partir da reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o qual assumiu a função de “órgão central de direção superior”, cuja finalidade era realizar, estimular, coordenar e difundir a pesquisa educacional no país (FERREIRA, 2006, p. 103).

Neste sentido, tem como objetivo apresentar, a partir de revisões sistemáticas de literatura e documental, como está o panorama da profissionalidade docente em nosso país.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Em decorrência, pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a denominação do Ensino Primário e Médio foi alterada para 1º Grau e 2º Grau. Com isso, as Escolas Normais, centros de formação inicial dos docentes, foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Em 1982 foi lançado o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, interrompido antes mesmo de obter algum resultado (SAVIANI, 2009).

Na época, o mercado de trabalho necessitava de mão de obra especializada e técnicos de nível médio. Em consequência, o professor precisava estar preparado para uma educação voltada à profissionalização.

³ A Escola Tecnicista foi adotada segundo o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Seu ensino era voltado diretamente para produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho (FERREIRA; BITTAR, 2008).

Já na década de 1990, quando se obteve um cenário de globalização, neoliberalismo, competitividade e modernização, os países passaram a se preocupar mais com o desenvolvimento e a produção de tecnologias (POCHMANN, 2015), as quais já estavam inseridas de alguma forma nas fábricas, nos comércios e nas ações pessoais. Para tanto, a demanda por profissionais competentes era grande e, conseqüentemente, houve a necessidade de investimentos de inserção dessa proposta nas escolas. Foi o início de um período em que as instituições escolares receberam computadores e outros recursos, como televisão, rádios mais potentes e equipamentos de projeção.

Assim, os sistemas de ensino necessitavam de uma formação de professores capaz de promover mudanças no processo de ensino. Nessa perspectiva, entre as alternativas estava a definição “das políticas de intervenção no estatuto da formação dos professores, [que devia] elevar o nível de exigência para os cursos de formação inicial do professor e a ampliação da formação continuada” (ROMANOWSKI, 2011, p. 14.896). Nesse caso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9394/96, em seu art. 62, determinou que para atuar na educação básica é obrigatória a formação em nível superior, em “curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, sendo esta a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como a que é oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Então, algumas ações importantes foram estabelecidas, dentre elas o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientavam os professores quanto aos conteúdos e métodos. Os PCN foram constituídos como referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país, com o objetivo de garantir, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (MEC, 1997).

Concomitantemente foi publicada a JOMTIEM⁴, que foi considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação e se tornou uma orientação para a

⁴ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista o estabelecimento de compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa (MENEZES, 2001).

atuação dos profissionais da educação, cujo interesse era modernizar o sistema. A partir disso, os países participantes elaboraram os Planos Decenais de Educação.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos, destinado ao período de 1993 a 2003. Como foram feitos investimentos, esperavam-se resultados que refletissem, expressivamente, a melhoria das condições de trabalho dentro da escola e das universidades. A educação estava voltada à oferta de oportunidades para atender às necessidades básicas e garantir condições de: sobrevivência, desenvolvimento pleno das capacidades, vida e trabalho dignos, melhoria na qualidade de vida, tomada de decisão e possibilidade de continuar aprendendo.

Outra ação importante foi a da CEPAL⁵, que também defendeu um investimento maior na educação básica para promover o desenvolvimento na América do Sul e teve como lemas cidadania, competitividade e igualdade. A Comissão cobiçava competir no mercado mundial e, para isso, necessitava de uma educação forte e pragmática. Assim, era fundamental que a educação fosse flexível, que preparasse os indivíduos para a comunicação e que estes tivessem mais participação, com habilidades modernas e condizentes com a demanda do mundo moderno e não só para o conhecimento teórico.

A mais marcante das ações e referenciada intensamente na atualidade é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, presidido pelo francês Jaque Delors, publicado no final do século XX, o qual destacou a preocupação com a chegada, da era da informação. Era, então, o momento de analisar como estava a educação no mundo, levantar os problemas que os países enfrentavam e, a partir disso, iniciar um processo de reformas.

Dentre as discussões mais relevantes do Relatório para a UNESCO (1996) estava a globalização entendida como progressiva e a indicação de três desafios para o século XXI: o ingresso de todos os países nos campos das ciências e tecnologias; a adaptação das sociedades e das culturas à era da informação; e viver democraticamente em comunidade (DELORS, 2003).

Para atender a essa finalidade, os sistemas de ensino e o currículo teriam que trazer habilidades docentes essenciais, destacando os quatro pilares da Educação para o

⁵ A CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe coordenaram um projeto sobre crescimento, emprego e equidade na América Latina nos anos 90, envolvendo a análise das experiências de reformas adotadas em nove países da região nesse período, e buscando sistematizar o conhecimento a esse respeito, identificar os traços comuns entre essas experiências e sugerir medidas de política (BIELSCHOWSKY, 2000).

século XXI - aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser - e apresentar uma proposta de educação contextualizada para se viver em sociedade, por meio de elementos essenciais, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas, ou seja, os conteúdos para aplicar no dia a dia (WUNSCH, 2013).

Com a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), intensificou-se a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Nesse contexto, os debates sobre a formação de professores tornaram-se mais intensos, ganharam lugar de destaque e inúmeras políticas, planos e programas educacionais foram implementados, na tentativa de atender algumas exigências da Lei 9394/96, dentre estas a que dispunha sobre o deslocamento da formação dos professores dos anos iniciais para o nível superior, embora ainda se admitindo, naquele momento e durante prazo determinado, a formação em nível médio (MOREIRA; LIMA, 2014, p. 114).

As autoras ainda destacam que a melhoria da qualidade na educação foi amparada no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou entre 2001 e 2010, instituído por meio da Lei nº 10.172, de 2001.

O primeiro PNE estabeleceu 28 objetivos e metas relacionados à questão docente (BRASIL, 2001). Em outros termos, “o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira” (DOURADO, 2010, p. 685).

Em 2013, a LDBEN (Lei nº 9394/96) passou por uma reformulação e houve algumas mudanças importantes, como a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, dividida entre Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tal mudança apontou a necessidade de professores competentes para essa demanda. Coube ao governo, em todas as instâncias, criar mecanismos facilitadores de acesso aos cursos de formação superior para os professores atuarem em escolas públicas, além da formação continuada.

Ainda na perspectiva de um salto qualitativo na educação brasileira, em 2014, após quatro anos tramitando no Congresso Nacional, foi sancionado o segundo Plano Nacional de Educação, pelo qual foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas até 2024. No Plano é previsto contemplar a ampliação, o acesso, a qualidade do ensino, a formação e a valorização docente (BRASIL, 2014).

Das 20 metas estabelecidas, quatro estão relacionadas à formação do professor, sendo destaque da presente pesquisa:

Figura 1: Metas relacionadas à formação docente

META 15	Assegurar que todos os professores 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, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os profissionais formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente.
META 18	Assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior.

Fonte: PNE (2014).

A meta 15 do PNE determina que, até 2024, todos os professores da Educação Básica deverão possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014). Em âmbito nacional, 77,5 % dos docentes já cumprem com o estabelecido (INEP, 2016). Porém, a preocupação não é somente com os números e sim com a qualidade dos cursos ofertados de formação. É sabido que a baixa qualidade de um curso não prepara suficientemente os novos professores que atuarão nas escolas e, conseqüentemente, não melhora a aprendizagem dos estudantes que nelas estarão (CARA, 2012).

Quanto à Meta 16 (PNE), apenas 34,6% dos professores da Educação Básica possuem curso de Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2016).

Já a Meta 17 (PNE) não teve muitos avanços. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento médio dos professores da rede pública da Educação Básica em relação aos demais profissionais com nível superior era de 52,5% e vem oscilando desde então em, aproximadamente, 10%. Nesse ritmo, a meta possivelmente não será cumprida em 2020, que é de 100%. Com isso, a carreira do magistério não se torna atrativa e a qualidade da educação fica comprometida.

Quanto à Meta 18 (PNE), não há indicador para o seu acompanhamento e, segundo o IBGE, depende de cada município as ações de regulamentação e de valorização da carreira do magistério. De modo geral, a existência de planos de carreira pode tornar a profissão docente atraente, dar condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e incentivar a busca por mais aperfeiçoamento (PNE, 2014).

Destaca-se a importância do cumprimento dessas metas pelos governos de esfera municipal, estadual e federal, pois uma vez que se espera que os docentes sejam mediadores da aprendizagem e que se construa uma educação de qualidade, são necessárias boas condições de trabalho com a sua carreira bem estruturada, dentro de um processo formativo condizente com sua realidade.

3. 1.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE

Os problemas enfrentados na educação básica são bastante evidentes e tem sido discutido entre educadores e teóricos. Para Gatti (2010), esses problemas não podem ser atrelados apenas ao trabalho do professor, pois são recorrentes das políticas educacionais, dos investimentos em educação, dos aspectos culturais, da formação de gestores, da estrutura das escolas, entre outros. A falta de um eixo formativo torna a prática docente frágil e traz distância entre as necessidades para atender as demandas da educação.

Para tal, é preciso, primeiramente, compreender quais as principais variáveis legais de práticas formativas, sob a visão de diferentes autores. Assim, foi realizada uma breve revisão sistemática documental e de literatura sobre os significados dos conceitos “formação inicial” e “formação continuada”, por meio de documentos oficiais, a partir da LDB/96, do Ministério da Educação e de publicações nas Plataformas *Scielo* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde a efetivação do atual PNE/2014.

Quadro 1: Documentos Oficiais

Formação inicial	Legislação	Formação continuada
<p>Art. 29 - A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:</p>	<p>Lei nº 5.692/71 (BRASIL,1971)</p>	<p>Art. 38 - Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.</p>

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau		
<p>Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p>	<p>Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996)</p>	<p>Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; 2. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; 3. piso salarial profissional; 4. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; 5. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; 6. condições adequadas de trabalho.
<p>Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)</p>	<p>Lei nº 9.394/96 ALTERADA</p>	<p>Art. 62- § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Redação dada pela lei nº 12056, de 2009)</p>

Fonte: os autores

O cenário educacional foi se modificando em virtude de cada novo modelo de escola que surgia. Conseqüentemente, o perfil dos estudantes também mudava para atender à demanda da sociedade de cada momento histórico. Isso exigia a preparação de professores qualificados para formar sujeitos que, de fato, atendessem às exigências de mercado (SANTOS, 2016).

Na década de 1980, no fim do regime militar, a educação buscou formar um ser humano crítico e social, que almejasse a superação das desigualdades sociais instaladas. Mas, ainda assim, seguiam-se as ideias tecnicistas.

Uma corrente de pensamento para a atuação autônoma, participativa e democrática do professor marcou a década de 1990, mesmo considerando como competência profissional o professor organizado, aquele que soubesse planejar e consumisse o mínimo necessário, trazendo bons resultados. No entanto, as competências devem e podem ser construídas por ações reflexivas em todos o processo de aprendizagem e de aplicação do que se aprendeu (PERRENOUD, 1999).

Com a reformulação da LDB, cresceram o número de instituições formadoras, resultando em um intenso processo de “massificação e privatização da educação superior no Brasil” (DOURADO, 2002, p. 246). Diante disso, a busca por referenciais sobre o real significado de formação foi intensificada.

O Quadro 2 apresenta alguns dos principais autores dos conceitos de formação inicial e formação continuada na década de 1990.

Quadro 2: Significados de Formação Inicial e Continuada – Década 1990

Autores	Formação Inicial	Formação Continuada
FORMOSINHO (1991)		<p>“é oferecida a pessoas com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a pessoas sem experiência de ensino” (p. 237).</p> <p>“a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (p. 237).</p>
NÓVOA (1992)		<p>“um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (p. 2)</p>
RODRIGUES e ESTEVES (1993)		<p>“formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial” (p. 44-45).</p>
BEHRENS (1996)	<p>“Como início da capacitação docente, a universidade deveria ser uma instituição que se distinguisse como centro de produção de ciência, de conhecimentos novos, de tecnologia e de cultura” (p. 123).</p> <p>“Sabe-se que nem a teoria e nem a prática podem processar dissociadas. Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta” (p. 124).</p>	<p>“A formação inicial não se esgota neste primeiro período, mas se torna intermitente, devendo prosseguir ao longo da carreira” (p. 130).</p> <p>“Um repensar na formação dos professores, pois além de ser contínua, deve buscar reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem a capacitação docente em processo desenvolvido na própria escola” (p. 135).</p> <p>“A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer” (p. 135).</p>
ANDRÉ ROMANOVISKI e (1999)	<p>“cursos de licenciatura as implicações com a educação básica considerando o contexto sócio histórico que as determina” (p. 14897)</p>	
LÉVY (1999)	<p>“a maioria das competências que uma pessoa adquire numa formação ou no início de uma carreira, se tornarão obsoletas ao final dela”.</p>	
MARCELO (1999)		<p>“condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social, quer dizer, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino”.</p>

Fonte: os autores

A nova realidade política também clamava por uma educação que visava ao ser humano crítico e social, que superasse as desigualdades sociais advindas do período anterior (SANTOS, 2016). Sob tal ótica, sente-se a necessidade de destacar alguns autores que descreveram a formação dos professores já no cenário do século XXI.

Quadro 3: Significados de Formação Inicial e Continuada (Século XXI)

Autores	Formação Inicial	Formação Continuada
PONTE (2002)	<p>“A formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão” (p. 01).</p> <p>“Em primeiro lugar, surge a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes. Em segundo lugar, surge, naturalmente, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade. Em terceiro lugar, temos a formação no domínio educacional. A herança da pedagogia. Em quarto lugar, surgem as competências de ordem prática. Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional” (p. 02).</p>	<p>“Aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação, ao longo da carreira profissional” (p. 02).</p>
VEIGA (2009)	<p>“A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (p. 26).</p> <p>“A formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada, não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada” (p.28).</p>	<p>“O processo de formação é multifacetado, plural: tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (p. 26).</p>
ȘERBĂNESCU (2013)	<p>“O treinamento inicial para a carreira docente é o segmento educacional que garante, pelo menos no que diz respeito à legal disposição, aquisição de habilidades e certificações oficiais necessárias para acessar a prática qualificada do carreira docente”.</p> <p>“Como tendência geral, a nível europeu, pode-se notar um aumento na duração da formação inicial de professores, materializada na exigência de que os professores tenham um Mestrado”.</p> <p>“Em muitos países, a formação inicial de professores atingiu uma duração de quatro anos, desde a graduação nível e formação de professores secundários aumentou mais um ano, depois de se tornar uma qualificação de pós-graduação”.</p>	

Fonte: os autores

Como se pode verificar nos Quadros 2 e 3, as universidades possuem uma visão crítica da docência e da realidade social, e se preocupam com o que os futuros professores vão encontrar no trabalho da escola. Para que os docentes tenham subsídios suficientes e saibam lidar com essa realidade, é necessário que as licenciaturas e os cursos de Pedagogia encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando teoria e prática, que não podem ser dissociadas (BEHRENS, 2007).

Percebe-se, assim, que o papel de formador de professores é orientar as atividades dos professores atuantes perante o seu processo de formação inicial e/ou continuada e juntar-se a eles na aquisição de fortificação das habilidades já existentes, das novas e, em especial, de novas atitudes. Os resultados obtidos podem se materializar no desenvolvimento de estruturas cognitivas, observando o comportamento do ensino, aprendendo algumas representações pedagógicas; na aquisição de bases e habilidades para lidar com o trabalho intelectual de forma geral, como padrões de comunicação verbal e não verbal; na descoberta e análise do ambiente natural e do ambiente social; no trabalho em equipe; e no desenvolvimento de atitudes, como autoconfiança e de autonomia pessoal, solidariedade, capacidade de fazer decisões e autogestão.

São comuns os comentários críticos sobre a formação inicial de professores. Segundo Ponte (2002), os professores universitários das áreas de especialidade consideram que os jovens professores não saem devidamente preparados para o que irão ensinar e lamentam pelo fato de que tudo o que ensinam não é aplicado, sobretudo por conta do conservadorismo da prática de ensino. Os professores recém-formados, por sua vez, reclamam que o que aprendem na formação inicial não serve na prática profissional. Já os professores mais experientes dizem que aqueles não vêm devidamente preparados, ou seja, uma formação inicial frágil resultará em um professor despreparado para atuar na escola e, conseqüentemente, não haverá bons resultados na aprendizagem de quem é ensinado.

A formação de professores deveria sempre estar vinculada à pedagogia e à didática, e ser suficiente para as necessidades nos espaços escolares. No entanto, segundo Libâneo (2002), boa parte dos professores formadores de professores, que são filósofos, sociólogos, psicólogos e até especialistas no ensino de disciplinas, desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusa a isso, formulando conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula.

O autor ainda destaca que os professores precisam de uma formação pedagógica, crítica e engajada, que seja contínua e consiga compreender teoricamente os problemas cotidianos, além de instrumentalizá-los para o fazer docente.

No Brasil, nos últimos anos, houve um aumento significativo de universidades direcionadas à formação docente. Gatti e Nunes (2008) pesquisam e analisam sobre instituições formadoras, constatando que 56% da oferta de cursos de Pedagogia é de instituições particulares. A ampliação de vagas (MEC/INEP, 2011) também é perceptível com a oferta em Educação a Distância (EAD), que, pela facilidade na organização do tempo e espaço, proporcionou a muitos uma licenciatura e o trabalho com educação.

Porém, é sabido que essas formações, mesmo reconhecidas pelo MEC, nem sempre cumprem as expectativas necessárias e esperadas para a realidade que o docente encontra na escola. Por isso, é importante que haja a oferta da formação continuada em tempo permanente, e de forma mais contextualizada, na carreira do professor. Todavia, não se pode esquecer que “na formação inicial que podemos desenvolver uma cultura nos alunos na prática da docência como profissão e que sempre buscará novas formações como as demais carreiras” (WUNSCH; MACHADO, 2017, p. 58).

Nesse sentido, não estaria no momento de envolver mais o que é pensado na universidade, nas licenciaturas, para o trabalho efetivo nas escolas? Não apenas nos estágios, mas nas atividades de reflexão e produção acadêmica?

Os futuros professores e os atuantes acabam sendo vítimas de uma formação que não condiz com a realidade em que atuam. Isso poderá mudar a partir do momento que as universidades cumprirem seu papel e perceberem o professor como um profissional que está inserido não apenas em um espaço escolar, mas também em um tempo histórico e, portanto, precisa tornar hábito o ato de questionar e refletir sobre a sua prática. Logo, teoria e prática aliadas poderão possibilitar o aperfeiçoamento cada vez maior na ação educativa.

Abrucio (2016) coloca que a formação deve ser considerada um processo contínuo ao longo da vida profissional e, por isso, necessita de permanente atualização. Porém, a formação deve ser integrada ao trabalho efetivo do professor no seu cotidiano em sala de aula. Quanto à educação, há grandes ideias surgindo o tempo todo, mas, por ser uma questão ampla, o custo é alto, causa morosidade e quando surgem outros interesses deixam de ser prioridades.

O artigo 16 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, ou seja, para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e para formação continuada, prevê a formação nas dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Trata do repensar do processo pedagógico e abrange atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Nesse contexto, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A referida Resolução menciona, ainda, que a formação continuada procede de um entendimento de desenvolvimento profissional e leva em conta os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida. Além disso, destaca também a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor; e um tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.

Já o artigo 17 diz que a formação continuada deve se efetivar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

A necessidade de um professor bem formado já foi defendida por Dewey, quando inspirou o movimento da Escola Nova (TEIXEIRA; WESTBOOK, 2010), descrevendo que o professor deveria privilegiar a educação da criança de forma integral, considerando o seu estado físico, emocional e intelectual. Dewey compreendia que isso só seria possível se houvesse docentes formados de maneira competente para a sua ação e que participassem das decisões referentes à educação pública, já que, para ele, a democracia é resultado da participação de todos na determinação das condições e objetivos do seu próprio trabalho.

Com efeito, torna-se claro que o trabalho conjunto, harmonioso, livre e mútuo das diferentes pessoas é a melhor base educativa, afinal, quando poucos planejam e dirigem um sistema, por mais bem-intencionados que sejam, ainda fazem parte de um número insuficiente perante o cenário nacional, que é tão amplo e com formas continentais.

Com esse olhar, é possível compreender, de maneira mais atual, o que muitos defenderam na Escola Nova e que não foi aplicado, efetivamente, em políticas e tampouco nas práticas. O interior das escolas pode e deve ser um ambiente democrático para a troca de ideias e de busca livre por informações. O professor pode e deve auxiliar os processos de gestão, de orientação e formação plena de forma mais moderadora e menos impositiva.

Percebe-se, assim, que a formação do docente deve ser pensada com base não apenas em consensos, mas em resultados de discussões coletivas, oportunizando práticas que promovam a cooperação a partir de situações não isoladas.

De acordo com o Art. 1º da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que rege o estágio curricular:

O estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Além da troca de experiências sobre as situações práticas do dia a dia, a troca de sentimentos conduz à compreensão das coisas mais complexas e de como viver no mundo, afinal, não se pode separar os momentos e a aprendizagem. Assim, o formador de professores, professores atuantes e futuros professores precisam ser colocados diante de problemas reais.

Na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, está estabelecido que o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas. Como a prática do docente é uma constante reconstrução da experiência, sua ação é mais do que a reprodução de conhecimentos. A experiência educativa é reflexiva e resulta em novos conhecimentos. O professor experiente e novato pode viabilizar situações de experimentação, com atividades interessantes e que incluam problemas a resolver sob diferentes perspectivas, apontando conhecimentos necessários para testar e buscar a solução para a situação.

CONSIDERAÇÕES

Tanto nas práticas formativas, de forma continuada, quanto nas aplicadas, no início da carreira, a reflexão e ação devem estar ligadas, pois são parte de um todo, indispensável. A experiência é de suma importância, mas nem todas as experiências são genuínas e educativas, já que algumas produzem o efeito de parar ou distorcer o desenvolvimento para novas experiências posteriores (WUNSCH, 2009).

Outrossim, a expressão da continuidade e da interação devem ser analisadas. Esses dois princípios se interceptam e se unem na formação. A continuidade quer dizer que toda e qualquer experiência utiliza algo das experiências anteriores, o que modifica, de algum modo, as experiências posteriores. Sua qualidade vai influenciar nessa continuidade. Se a experiência despertar curiosidade, ela acaba por fortalecer a iniciativa e suscitar desejos intensos para conduzir a pessoa, fazendo com que a continuidade funcione. O princípio da interação está relacionado entre o meio ambiente e o indivíduo e, por isso, toda experiência humana é social, pois envolve contato e comunicação entre indivíduos (DEWEY, 1971 *apud* CUNHA, 2016, p. 261).

Por essa razão, é preciso fornecer ao professor elementos adequados para enfrentar essas situações, de forma que, quando surgirem os obstáculos, ele saiba

contorná-los, e reconhecer que a reflexão acontece quando se pensa sobre um conjunto de acontecimentos. Mas, para o pensamento analítico, é necessário que haja um problema a resolver. No pensamento reflexivo, não há julgamento e, diante disso, Schön (2000) criou o conceito “prático-reflexivo”, entendendo que em várias profissões, inclusive na docência, existem situações conflitantes. Para resolver, o profissional não terá como guiar-se somente por uma combinação de ciência, técnica e arte, que faz com que os professores ajam em contextos instáveis dos ambientes escolares. O professor compreende os efeitos de seu desempenho na sua prática e, refletindo sobre ela, ele aprende mais e coloca novos critérios de qualidade em suas práticas.

Em contrapartida, as mudanças só deverão acontecer quando o professor compreender realmente a sua função por meio de

um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (IMBERNÓN, 2002 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 175).

Portanto, a formação continuada passa a ser fundamental, tanto para o início como para o decorrer da carreira. Não se trata de corrigir questões da formação inicial, mas aperfeiçoar e ampliar sempre as reflexões acerca das possibilidades de melhorias na educação, superando as dificuldades provenientes dos acontecimentos sociais.

Cabe, então, a mantenedora oportunizar ao profissional da educação uma formação adequada e própria para o seu trabalho. Uma das formas é ingressar nos programas de formação docente do governo federal, que teve avanços significativos.

A proposta em elaboração a ser articulada com estados, municípios, instituições formadoras e CNE pretende ofertar cursos formativos, com certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional. Os entes federativos, estados e municípios poderão utilizar a plataforma disponibilizada para organizar suas formações.

Está prevista também a flexibilização das regras do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a disponibilização em torno de 20 mil vagas ociosas para os professores que desejarem cursar a primeira ou uma segunda formação em cursos de licenciatura. O mesmo será efetivado na Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Na intenção de cumprir com as metas do PNE, estão previstos investimentos na ampliação de cursos de especialização e de mestrado profissionalizante, abrangendo todas as áreas e componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-35.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 22., Caxambu, 1999. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999. 1CD.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARKLEY, Elizabeth. **Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

BARROS, Dany Francisco de Freitas de. **Cenários de Aprendizagem Inovadores com utilização de Tecnologias Móveis**: um projeto 3º ciclo do Ensino Básico numa turma de Percursos Curriculares Alternativos. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2016.

BEHRENS, Marilda. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos de pensamento na CEPAL: uma resenha. In: **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record/CEPAL, 2000.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Roberto C. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOTH, Ivo José. Professores de formação não-formal e informal no Ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2013. p. 11859-11869.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acesso em: 20. out. 2017.

BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm Acesso em: 23. out. 2017.

BRASIL, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 21. nov. 2017.

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. 86p. Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 21. nov. 2017.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologias da comunicação e informação: controle e descontrole. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPOCS, 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt24-14/3475-gbrito-inclusao/file>. Acesso em: 31. out. 2017.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas Tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos. reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo-Fragilidades sobrepostas. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 255-273, 2012.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI: bases para a Inovação Educativa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CORREIA, José Alberto; LOPES, Amélia; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Análise de necessidades na formação profissional de professores. **Repositório Aberto Universidade do Porto**. Porto: UP, 1994. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/54209> Acesso em: 15 fev. 2018.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CROCKER, Robert; DIBBON, David. **Teacher Education in Canada: A Baseline Study**. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Educação em Foco**, v. 20, n. 2, p. 251-266, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher; STOBART, Gordon; SAMMONS, Pam; KINGTON, Alison; GU, Qing; SMEES, Rebecca; MUJTABA, Tamjid. Variations in teachers' work, Lives and Effectiveness. **Research Report**, 743, 2006. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf> Acesso em: 21. nov. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Educação e experiência**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DILLENBOURG, Pierre (Ed.). **Collaborative learning: Cognitive and computational approaches**. advances in learning and instruction series. 1. ed. Wagon Lane, Bingley/UK: Emerald Group Publishing Limited, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf> Acesso em: 11. dez. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

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

DOURADO, Luiz Fernandes.. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: 21. jan. 2018.

DOTTA, Sílvia (Org.). **Aulas virtuais síncronas: Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância**. São Paulo: Editora UFABC, 2014. Disponível em: <http://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/05/AulasVirtuaisSincronas-3.2.pdf> Acesso em: 23 fev. 2018.

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/841> Acesso em: 21. nov. 2017.

ESTRELA, Albano. **Estórias com pedagogia dentro**. Porto: Porto Editora, 2003.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 237-257.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide, Portugal: McGrawHill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. **Censo 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23. jan.2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do censo escolar da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2017/1_apresentacao.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil, 2001.
- MONAHAN, Torin. Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. **Inventio**, v. 4, n. 1, 2002.
- MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos:** planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2017.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**. Lisboa, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em: 11. fev. 2018.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Brasília: Coleção Educadores, 2000.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite Ramalho. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 2011.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** Children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, Inc., 1980.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Trad. de Helena Faria et al. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PONTE, João Pedro da. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, n. 11A, p. 3-8, 2002.
- PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.

RIVILLA, Antonio Medina. **Formação e desenvolvimento das competências básicas**. Curitiba: Ibpex, 2010.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação inicial de professores: implicações com a educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5198_2844.pdf Acesso em: 09. jan. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 7, n. 1, p. 111-120, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

ȘERBĂNESCU, Laura. Educational policies on initial training for the teaching career in Romania. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 76, p. 749-753, 2013.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife-PE: Massangana, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife-PE: Massangana, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Portugal: Moraes, 1979.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

WÜNSCH, Luana Priscila. "**O que fiz bem, o que fiz mal**": desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial dos professores. 2009. Tese de Doutorado.

WÜNSCH, Luana Priscila. **Formação Inicial de Professores do Ensino Básico e Secundário: Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Mestrados em Ensino**. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.