



Comunicação oral: Eixo 10 – Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS

Marina Ferreira de Souza Antunes – UFU*

Resumo: A preocupação com a política de formação continuada de professores e professoras no cenário contemporâneo tem ganhado certa centralidade, apesar de não ser um tema novo no âmbito das políticas educacionais. O crescente número de produções acadêmicas a respeito dessa temática, nos últimos anos, é prova dessa centralidade. Os ordenamentos legais, editados a partir da década de 1990, consolidam essa centralidade em termos de políticas educacionais. Apontamos neste texto que a ampliação da pesquisa com esse enfoque está articulada com a contrarreforma do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira; trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Formação continuada. Políticas educacionais. Contrarreforma educacional.

Introdução

A busca incessante pela elevação da qualidade na Educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional), redimensiona a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as, e também na necessidade de processos de formação continuada. É, inclusive, respaldada por um arcabouço Legislativo, marcado pela aprovação de diversos ordenamentos legais; como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação – (2001 – 2010 e também o de 2014 – 2024); além de vários decretos e normativas.

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), no entanto no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), “essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”. De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada), praticamente dobrou entre os anos de 1990 e 1996,

*Docente da Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marina.antunes@ufu.br.



passando de 460 em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se mantém até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). Em outra pesquisa (ANDRÉ, 2006), abarcando até o ano de 2002, aponta para o foco que foi dado na identidade e na profissionalização docente, bem como para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador” e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, pós-LDB. Esses dados corroboram para que o tema formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009), o que foi comprovado pelo estudo desenvolvido por André (2010). A recente ampliação da pesquisa com enfoque na formação continuada em serviço está articulada com a contrarreforma¹ do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização.

Pode-se afirmar que a década de 90 do século XX, em termos de políticas educativas, foi marcada pelas orientações das organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, no âmbito da Educação, de reorientar a elaboração de currículos escolares, que deveriam estar voltados para as demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico. Esse aspecto se encontra expresso no consenso estabelecido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jontiem, no ano de 1990 e que foi sucedido por outros eventos da mesma magnitude, como, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000).

Esses acordos priorizaram a Educação primária, que, em um primeiro momento, focalizou o Ensino Fundamental, deixando de lado as outras etapas (Ensino Infantil e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Ensino

¹Afirmamos isso embasada no conceito de Behring (2003), quando afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para essa autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulando como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101).

Profissionalizante) e em detrimento da Educação Superior. Enfocou a mundialização do padrão de qualidade no Ensino Fundamental. Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais. Desse modo, os programas de formação continuada são orientados no sentido de obterem resultados que explicitem a minimização da pobreza e, ao mesmo tempo, incorram na melhoria da qualidade da Educação, expressa, em especial, por meio das avaliações de larga escala. A educação, preconizada pelos organismos internacionais, é vista como “passaporte” para o mundo globalizado.

As orientações advindas dos organismos internacionais orientaram os programas de formação continuada no Brasil como um todo e também em alguns estados em particular. Neste contexto, houve portanto, uma proliferação de projetos e de programas nas secretarias estaduais e municipais de Educação, muitos fomentados pelo governo federal.

A formação continuada no âmbito dos ordenamentos legais

Na esfera Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, é um “marco”, pois introduziu várias modificações substantivas na organização da Educação e forneceu as bases para as políticas de formação de professores, dando destaque para a formação tanto inicial como continuada dos professores, apontando os municípios como responsáveis primeiros pela formação em serviço e a modalidade a distância como principal recurso para esse fim, conforme artigo 87, parágrafo 3º e inciso III (LDB, 9394/96). Essa Lei ainda instituiu a “Década da Educação” que deveria estar em consonância com “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ou seja, vinculada aos ditames da reestruturação do Estado em âmbito internacional, que mencionamos anteriormente. Esse direcionamento também pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação – PNE/2001, promulgado com muito atraso, pois, de acordo com a LDB, ele deveria ter sido encaminhado para o Congresso em 1997, “[...] um ano após a promulgação da Lei” (LDB, 9394/96. Neves e Pronko (2008), ao fazerem uma análise das políticas educacionais de caráter neoliberais que se materializaram nesse período indicam que as mesmas foram direcionadas à melhoria da qualidade do ensino, e destacam as seguintes ações:

[...] o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação de desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67).



O PNE (2001 – 2010) quando trata do magistério da Educação Básica, em seu item décimo, intitulado: “Formação dos professores e valorização do magistério”; ao apresentar o diagnóstico desse tema, naquele momento, vincula a qualidade da Educação a uma política de formação continuada dos/as professores/as. Essa é uma das condições para que a melhoria da Educação aconteça, além da formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira (PNE, 2001-2010). O documento reconhece o esforço das instituições formadoras para formar bem e melhor os/as professores/as, no entanto, aponta um grande déficit, principalmente, na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, em que os professores não tinham qualificação em nível superior. Nesse sentido, é apontada a “qualificação em serviço”, ou seja, a formação desses/as professores/as em nível superior, com cursos a distância, como elemento fundamental no processo de melhoria da qualidade da Educação. De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 68) esse PNE “[...] assegurou por, pelo menos, dez anos a continuidade das diretrizes e metas para a Educação escolar sob a ótica do capital.”

A Portaria do MEC nº 1.403 instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, de 09 de junho de 2003, que compreendia, entre outras coisas, “[...] os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados [...]” (BRASIL, 2003a). No seu artigo 7º a Portaria diz que

A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas de Educação. (BRASIL, 2003a).

No entanto, em função da troca de Ministro da Educação, essa portaria não se efetivou. Além dos ordenamentos legais, foram criados Programas de Governo² que foram implementados como “Toda criança aprendendo – Política Nacional de Valorização e Formação de Professores”. Política esta “baseada na proposição de **Piso Salarial**, na definição de **Diretrizes nacionais para a Carreira Docente** e na criação do **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.**” (BRASIL, 2003b, p. 7). (Grifos no original). Em 2004, o MEC edita outra Portaria, que revogava essa e tratava somente do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

² No relatório do MEC/INEP (1999) é apontada a centralidade da formação continuada em serviço na agenda da política educacional brasileira. Nesse documento são destacadas algumas ações nesse sentido, como, por exemplo, o FUNDEF, o Programa TV Escola, programas para ensinar como otimizar o uso dos PCNs e o PROFORMAÇÃO. Todos esses programas, de acordo com o relatório, traduzem os esforços que o MEC vinha empreendendo para promover a melhoria da Educação Básica, todos eram voltados para a formação continuada em serviço. Na conclusão desse relatório foram apontadas as diretrizes que deveriam orientar as ações do MEC em relação ao desenvolvimento profissional, com destaque para a elaboração de padrões de desempenho e dos mecanismos de avaliação, que iriam consolidar-se nos anos 2000, conforme será demonstrado no texto.

Criou, além dos programas de formação continuada, uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação “[...] com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.” (BRASIL, 2004). No documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) o Governo Federal afirma que um dos principais pontos do referido documento é a formação de professores/as e a valorização dos/as profissionais da Educação. E, nesse sentido, propõe que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais de magistério.” (PDE, 2007, p. 17). No PDE (2007) é ressaltado que o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado com a finalidade de fazer cumprir as metas do PNE, quais sejam,

Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de Educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. (PDE, 2007, p.17. As aspas estão no original).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Neves e Pronko (2008) quando afirmam que:

Ao priorizar a qualificação e aperfeiçoamento de professores e dirigente da Educação Básica na construção da UAB, o Governo dá mostras de priorizar na formação de seus intelectuais orgânicos aqueles que são responsáveis a curto e médio prazos pela interiorização de sua concepção de mundo, por meio da escolarização das próximas gerações de brasileiros. (p. 88).

Saviani (2007) em uma perspectiva crítica, aponta que o PDE foi elaborado paralelamente ao PNE, incorporando os anseios do empresariado brasileiro. O autor salienta ainda que o que dá suporte ao PDE é a “[...] ‘pedagogia de resultados’: o Governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.” (SAVIANI, 2007, p. 1254). Nas palavras do autor,

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007b, p. 1244).

Torna-se evidente, portanto, a centralidade que as políticas de formação continuada de professores/as adquiriram no âmbito das políticas sociais, no contexto da contrarreforma do

Estado brasileiro. O PDE, que é a expressão do entendimento do empresariado sobre a Educação, e que foi absorvido totalmente pelo Governo Federal, também expressa essa centralidade. Para Frigotto, esse movimento revela a disputa entre as “frações de classe” pela hegemonia na Educação pública, ou seja,

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da Educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. (FRIGOTTO, 2011, p. 245). (Itálico no original).

Ao incorporar os ideais do empresariado brasileiro, o PDE se vincula a uma concepção de Educação referenciada na iniciativa privada e que, portanto, defende os interesses desse setor, que deve ser a referência também para a Educação pública. Shiroma; Garcia e Campos (2011) apresentam isso da seguinte forma:

O *Compromisso Todos pela Educação* visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, p. 233, itálico das autoras).

O documento do PDE também coloca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – como uma ação do Governo Federal, no sentido de demonstrar o comprometimento com a formação de professores/as. Preconiza, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - irá fomentar a formação na Educação Básica, ou seja, será a responsável pela formação de professores/as em todos os níveis de ensino. E justifica que “Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da Educação Básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.” (PDE, 2007, p. 17). Isso se concretiza no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, destacando, em seu artigo 2º, o seguinte princípio dessa política: inciso “XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.” (BRASIL, 2009a).

Com a finalidade de atender às determinações desse Decreto, é editada a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. A referida Portaria menciona a criação



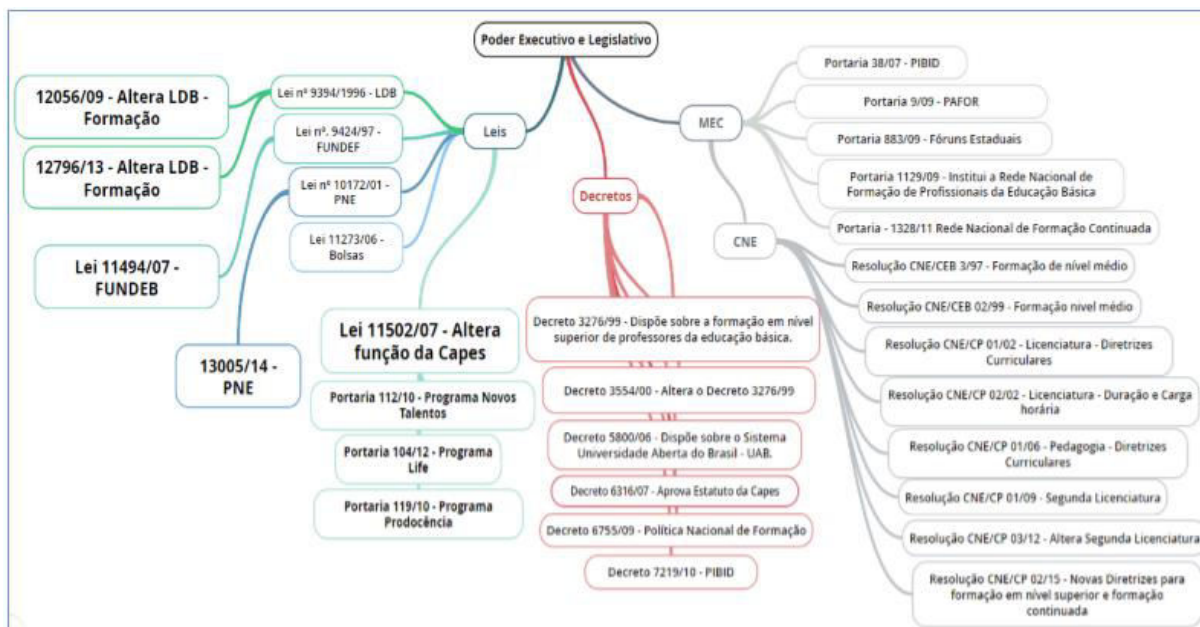
de uma Plataforma Eletrônica de Formação de Professores/as, no site do MEC, que consiste na disponibilização de cursos gratuitos de formação inicial e continuada, oferecidas a educadores/as em exercício e ressalta a centralidade da formação continuada. Essa plataforma recebeu o nome de “Plataforma Paulo Freire” (BRASIL, 2009b).

Dourado (2005, p. 33), ao analisar a política estabelecida pelo MEC com relação à formação continuada, aponta a atividade docente como foco formativo, afirmando que, ao se elaborarem políticas públicas para essa área “é fundamental, ainda, a garantia da melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) compatíveis com as exigências que se delineiam no novo cenário sócio, político, econômico e cultural.” Para além desse aspecto, Scheibe (2010), sinaliza para o fato de que é necessário também superar a formação continuada entendida como apenas cursos rápidos, emergenciais e sem muita conexão com o projeto pedagógico da escola. Para essa autora “[...] a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.” (SCHEIBE, 2010, p. 991). Maués (2003b, p. 1), com relação às políticas para a formação de professores/as desencadeadas, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, afirma que “A definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social.”

Para Akkari (2011), como resultante do processo de globalização, houve um processo de internacionalização da Educação, que produziu tensões entre as exigências nacionais e os imperativos internacionais e trouxe como consequências a redução dos gastos no ensino público e a pressão sobre os/as professores/as no que tange à prestação de contas de suas práticas pedagógicas.

O arcabouço legal normativo a partir da promulgação da LDB 9394/96 é um indicativo da centralidade que a formação, em termos de política pública, tem ocupado no cenário nacional. De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira; Leiro (2019) no período pós-LDB foram editadas 8 leis, 6 decretos, 8 portarias e 8 resoluções que tratam da Política de Formação de Professores no Brasil. Conforme pode ser visualizado no mapa abaixo.

Figura 1- Mapa dos referenciais legais da política de formação de professores da Educação Básica



Fonte: Oliveira; Leiro, 2019, p. 4.

A formação de professores/as ocupa o centro das contrarreformas educativas e foram marcadas, principalmente, mas não só, pela elaboração de ordenamentos legais com vistas a promover e assegurar as mudanças necessárias a essa nova configuração; nos âmbitos federal, estadual e municipal. Esse mapa ilustra as mudanças na esfera federal, mas, isso aconteceu também nos estados e municípios. Podemos afirmar, portanto, que os ideais propostos no início da contrarreforma do Estado brasileiro, tais como: o/a professor/a é mal formado/a e incapaz de promover mudanças, necessita de ser “capacitado/a”, precisa de orientação de um/a “especialista” para preparar suas aulas, não é conhecedor das inovações tecnológicas e pedagógicas, entre outras; ainda continuam presentes, tanto nos ordenamentos legais quanto nos programas governamentais.

A formação continuada de professores/as, como parte das políticas públicas adotadas, adquire, nesse âmbito, um sentido de minimização das dificuldades encontradas pelos/as docentes no cotidiano escolar e para os/as administradores/as dos sistemas de ensino; é vista como uma via para implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino (RHEINHEIMER, 2006), visto que estudos têm demonstrado que o “professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 553). Isso é reforçado pelo estudo feito por Gatti e Barretto (2009, p. 202), que afirmam que “Decorrem daí, em parte, o desenvolvimento de programas de Educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas.”

E mais adiante essas autoras concluem que “Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202). Entre as razões para explicar esse fato as autoras apresentam as seguintes,

[...] a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Molina Neto e Molina (2009, p. 31) afirmam que “com frequência é exigida a participação intensa do professorado na execução dos projetos de inovação pedagógica, sem que se compartilhe com ele e outros setores da comunidade escolar o poder nas tomadas de decisão.” É necessário compreender o movimento dinâmico e dialético que deve envolver o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, o instante em que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática. Saliemos que

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática, e sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que esta apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007, p. 27).

O processo de formação continuada não se trata de uma apropriação linear da teoria ou, de uma possível “aplicação” dela, mas daquilo que Freire (1996, p. 107) chamou de autonomia “[...] enquanto amadurecimento do ser para si [...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.” Decisões que são fundantes da autonomia, e que ocorrem concomitantes ao decidir-se. Para Freire (1996, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.”

Considerações finais

A escola, em uma perspectiva gramsciana, desempenha um papel fundamental no processo de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para manutenção, como para a superação do modo de produção capitalista. Visto dessa maneira, a formação de professores assume importância fundamental, por isso os organismos internacionais não secundarizaram o preparo dos docentes (OLIVEIRA, 2008). Para García (2009, p. 11), que utiliza o termo



desenvolvimento profissional docente, em substituição à formação, seja ela inicial ou continuada, esse desenvolvimento “[...] está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, à medida que esse é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.”

Alves (2008, p. 26), nessa mesma direção, afirma que “a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores ganharam centralidade, necessárias tanto para as reformas educacionais que se buscava implantar, como para promover alterações na realidade brasileira.” A política de formação continuada induzida pelos ordenamentos legais, ainda que possa ter aspectos positivos, não considerou a organização da vida social dos/as professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar as propostas formativas. Configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as.

Referências

- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605 - 616.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.
- BEHRING, E. *Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- BRASIL. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jun. de 2003a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. *Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, dez., 2003b.



- BRASIL. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 de maio de 2004.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 67.55 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de jan. 2009a
- BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 de jul. 2009b.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.
- CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.
- DOURADO, L. F. *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Infantil e fundamental, maio, 2005. Disponível em: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- FREIRE, P. *Autonomia pedagógica: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da História e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.
- GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, Ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: A “universitarização” e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003b, Caxambu. *Anais...* [S. l.]:ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.



MOLINA NETO, V., MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (org.) *Quem aprende?* Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, D. M. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do PROJETO VEREDAS de Minas Gerais*. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, p. 1 – 26, jan. 2019.

RHEINHEIMER, A. de F. *Política de formação continuada de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 285 – 300, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 -1255, out. 2007b.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.



2021 Coloque em sua Agenda
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

geplageufscar@gmail.com

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>