

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS DE
SAMAMBAIA NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO COMPARADO DAS LEIS
1961/1971/1996 E SUAS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA**

Alda Maria Avelino Leal

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em História da Educação

Dissertação orientada pela Prof^a Doutora Ana Isabel da Câmara Dias Madeira

2016

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.”

Antônio Nóvoa

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Sátiro Lopes Leal e Mercides Avelino Leal (in memoriam), por ensinarem os mais sólidos valores humanos com dedicação e amor infinito.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela presença constante em minha vida, por me conceder sabedoria, força e coragem para prosseguir nesta minha luta constante como profissional da educação, que exige tanto da pessoa humana em todos os sentidos; assim, sendo necessário buscar conhecimentos técnicos acadêmicos e científicos para melhorar minha atuação como educadora e proporcionar uma melhor compreensão das normas, das disposições técnicas que regem a educação. Com o propósito de realização pessoal e profissional e, assim, cumprindo mais uma etapa na minha vida acadêmica.

Ao Programa de Mestrado da Universidade de Lisboa pela oportunidade de crescimento intelectual e profissional. E, em especial, à minha orientadora professora, Dra. Ana Isabel da Câmara Dias Madeira, pela paciência e grande colaboração prestada na realização deste trabalho e pelo tempo que dispensou em me auxiliar.

Ao professor Joaquim Pintassilgo, que foi sempre compreensivo e dedicado, e aos demais professores doutores que integraram o curso.

À minha família que soube compreender e me apoiar, durante todo o período de realização do curso, oferecendo todo o suporte possível com o objetivo de somar conhecimentos. E ainda, às colegas Aline e Eliane e os demais colegas de trabalho pelo apoio. Com reservada atenção, à Antônia Pio, por todos os gestos de incentivos que me alimentaram a alma e muito me ajudaram nesta caminhada. Os agradecimentos são formas de demonstrar minha gratidão e carinho pelas pessoas que contribuíram com esta pesquisa. A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, o meu terno e profundo reconhecimento. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos de formação continuada, constituídos ao longo dos percursos de desenvolvimento profissional dos docentes das séries finais do ensino fundamental, na rede pública de ensino de Samambaia no Distrito Federal (DF). Apresentam-se como objetivo de estudo as seguintes questões norteadoras: Quais as perspectivas do professor no sistema educacional brasileiro e do Distrito Federal no contexto das leis de sua formação? Como o estudo comparado das leis e da necessidade de formação continuada pode contribuir para o processo de formação dos professores da rede pública de Samambaia? Para esse fim, abordamos o histórico da formação do professor no Brasil, desde 1961 até os dias atuais, tendo como principal embasamento, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Formação de Professores - 1961/1971/1996, as quais legalizaram tanto a profissão docente como regularizaram a prática do magistério no Brasil. A seguir, apresentamos a metodologia e os procedimentos que foram utilizados. Na sequência, encontram-se os perfis dos participantes voluntários que forneceram dados necessários para a análise e a discussão do estudo comparado dessas mesmas leis, o que permitiu identificar o seu impacto na formação continuada dos professores da rede pública de Samambaia. Pode dizer-se que essas leis possibilitaram como via de acesso, tanto a formação docente como a instrumentalização profissional e, também, serviram de instrumentos de ação pública que regulam as políticas de formação em âmbito nacional e distrital: uma breve abordagem da legislação brasileira e a formação do educador no DF, com o objetivo de assimilar e compreender o processo de formação continuada dos docentes no Brasil e no DF e, em específico, da cidade de Samambaia. Percebe-se que houve avanços legais, que leis possibilitam essa formação continuada dos professores, permitindo que eles façam cursos a qualquer tempo do seu exercício profissional. A análise apresentou um estudo comparado das Leis. Nº 4.024/61; 5.692/71; 9.394/96; fazendo um paralelo associativo com os depoimentos dos professores entrevistados. Foi identificada a repercussão dessas leis nos procedimentos pedagógicos. Primeiramente, percebeu-se que na lei de 1961 o professor inexistia porque não havia exigência de formação específica para o magistério, ou seja, com certa formação, qualquer pessoa poderia ser professor. Na segunda lei de 1971, o Estado ao legislar priorizou o ensino técnico profissionalizante para o rápido crescimento econômico do país e não fez referência específica à formação para o magistério. Já na terceira e última lei de 1996 houve alcance porque a lei trouxe no texto os artigos que viabilizaram a melhora do ensino fundamental, pois ela exigiu a formação específica para o professor, e ainda permite que eles realizem cursos de formação continuada. Para fundamentar as questões aqui discutidas, levamos em consideração o contexto histórico das leis, bem como a formação docente e o modo como as leis se estruturaram. Constatou-se nesta investigação que as leis apresentam certo impacto nas políticas públicas no que se refere à formação continuada dos docentes, no entanto, na aplicação das leis nas práticas pedagógicas da escola de Educação Básica, de Samambaia, percebemos que as leis são mal aproveitadas pelo poder público. Esses resultados demonstram que, a educação no Brasil ainda continua a passos lentos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada dos docentes, comparação das leis brasileira; impacto educacional.

ABSTRACT

This study aims to analyze aspects of continuing education, with courses of professional development for teachers, who teach upper grades of elementary school, in public schools in Samambaia in the Federal District (DF). They are presented as object of study of the following guided questions: What are the prospects of the teacher in the Brazilian educational system and the Federal District in the law context and according to their training? How can the comparative study of laws and the need for continuing education contribute to the process of training of public school teachers in Samambaia? With this objective, we discuss the history of teacher education in Brazil, from 1961 to the present, the main foundation was the Law of Guidelines and Bases of National Education and Teacher Training - 1961/1971/1996, which legalized both the teaching profession as well as regulated the practice of teaching in Brazil. Later, we present the methodology and procedures that were used. After that, the profiles of volunteer participants who provided data needed for the analysis and a comparative study of these same laws were shown, which allowed us to identify their impact on the ongoing training of public school teachers in Samambaia. It can be said that these laws are gateways to, both teacher training and professional instrumentation, they are also seen as public instruments for government training policies in National and District level: a brief approach to Brazilian legislation and the training of education in the Federal District, in order to assimilate and understand the process of continuing education of teachers in Brazil and in Federal District, in special the city of Samambaia . It is seen that there were legal developments; laws enable this continuing education, allowing teachers to take courses at any time of their professional practice. The analysis of the law, presented a comparative study of the legislations. No. 4,024 / 61; 5.692 / 71; 9.394 / 96; an associative parallel with the statements of the interviewed teachers. It has identified the impact of those laws on the educational procedures. First of all, it was noticed that in the law in 1961 the teacher did not exist because there was no specific training requirement for teaching, in other words, with some practice, anyone could be a teacher. The second law in 1971, the Government legislation, prioritized technical education because economy was developing so fast and they did not make specific requirements for the training of teachers. In the third and last law in 1996, the objective was established because the law brought text articles that enabled the improvement of basic education, it required specific training for teachers, and also allowed them to complete continuing education courses. To support the issues discussed here, it was taken into account the historical context of the laws, as well as teacher training and the way the laws were structured. It was found in this research, the laws have some impact on public policies with regard to the continuing training for teachers, however, in applying the laws in the pedagogical practices of the school of Basic Education, in Samambaia, we realized the laws were poorly used by the government. These results demonstrated education in Brazil is still at a slow pace.

KEY WORDS: continuous training of teachers, comparing the Brazilian laws; educational impact

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 01	Resumo perfis dos participantes	50
QUADRO 02	Características gerais dos participantes	53
QUADRO 03	Formação docente	61
QUADRO 04	Valorização do Magistério	62
QUADRO 05	Aperfeiçoamento dos docentes	64
QUADRO 06	Prazo para implantação	65
QUADRO 07	Plano de carreira docente do DF	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Perfil do Professor – Gênero Feminino	77
Tabela 02	Perfil do Professor – Gênero Masculino	78
Tabela 03	Professores por tempo de docência – 00 a 05 anos	80
Tabela 04	Professores por tempo de docência – 06 a 10 anos	81
Tabela 05	Professores por tempo de docência – 11 a 15 anos	82
Tabela 06	Professores por tempo de docência – 16 a + 20 anos	83
Tabela 07	Formação dos professores – somente graduação	84
Tabela 08	Formação dos professores – com especialização	85
Tabela 09	Professores por idade – 25 a 30 anos	87
Tabela 10	Professores por idade – 31 a 40 anos	89
Tabela 11	Professores por idade – 41 a +50 anos	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01	Mapa geográfico do Distrito Federal	33
Figura 02	Organograma da Secretaria da Educação do Distrito Federal	40
Figura 03	Mapa da cidade de Samambaia do Distrito Federal	43

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 01	Termo de consentimento livre e esclarecimentos	115
Anexo 02	Termo de autorização instituições de ensino	116
Anexo 03	Contexto de pesquisa	117
Anexo 04	Roteiro das entrevistas	120
Anexo 05	Questionário perfil dos docentes	157
Anexo 06	Resultado do questionário	159
Anexo 07	Depoimentos dos docentes	161

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
AUDEF	Associação de Ensino Unificado de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFAMS	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEUB	Centro Universitário Brasileiro
CED	Centro Educacional
CEE	Centro Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Escolas Classe Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ADCT	Atos Disposição Constitucionais Transitórias
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
EC	Emenda Constitucional
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FEPECS	Faculdade de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUB	Fundação Universitária de Brasília
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
ISE	Instituição de Ensino Superior

LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento Educação Base
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEOT	Plano Estrutural de Organização Territorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PDL	Projeto de Lei
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Políticos Pedagógicos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAS	Regiões Administrativas
SE	Secretaria de Educação
RIDEC	Rede Integrada para o Desenvolvimento da Educação em Ciências
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SHIS	Sistema Habitacional Interesse Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SML	Setor de Mansões Leste
SES/DF	Secretaria de Saúde do Distrito Federal
UFG	Universidade Federal de Goiás
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. JUSTIFICATIVA	4
2. OBJETIVOS	6
3. PROBLEMÁTICA	7
4. METODOLOGIA.....	8
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
I. 1 - BREVE ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	11
A - Formação das Primeiras Escolas Normais no Brasil	15
B - Análise da Lei Nº 5.692 DE 1971	19
C - Análise da Lei Nº 9.394 DE 1996	21
D - Legislação e formação docente	26
E - Formação Docente de acordo com a LDB	27
F - Níveis de Formação Docente e Continuada	28
I. 2 - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL	33
A - Educação Básica no Distrito Federal	34
I. 3 - DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF	36
I. 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	38
I. 5 - LOCAL DA PESQUISA	42
CAPÍTULO II – MÉTODOS	45
II. 1 - CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	45
II. 2 - DEFINIÇÃO DO OBJETO	46
II. 3 - INSTRUMENTO DA PESQUISA	49
II. 4 - PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	50
II. 5 - PROCEDIMENTOS DA COLETA	54
II. 6- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	55
II. 7 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	55
CAPÍTULO III: ANÁLISE COMPARADA DO ARTICULADO NA LEI.....	57
III. 1 - A LEI Nº 4.024/1961.....	57
III. 2 - A LEI Nº 5.692/71.....	58
III. 3- A LEI Nº. 9.394/96.....	59
III. 4 - QUADRO DE COMPARAÇÃO.....	60
III. 5 - CARACTERÍSTICAS DAS REFORMAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	65
III. 6 - ANÁLISE DO IMPACTO DAS LEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO NO ESTATUTO DO DISTRITO FEDERAL.....	72

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
IV. 1 - CATEGORIZAÇÃO REFLEXIVA DOS DADOS	77
VI. 2. - FORMAÇÃO DOCENTE	92
IV. 3 – CONCLUSÕES DAS ANÁLISES	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
BIBLIOGRAFIAS	105
ANEXO 01	115
ANEXO 02	116
ANEXO 03	117
ANEXO 04	120
ANEXO 05	157
ANEXO 06	159
ANEXO 07	161

INTRODUÇÃO

O professor, ao longo dos anos, vem permeando os avanços sociais, políticos e ideológicos que visam mudanças da sociedade por meio da educação, tornando-se, nesse sentido, o principal atuante capaz de realizar tal feito, assim, as políticas educacionais possuem papel indispensável na formação desse agente capaz de transformar a sociedade.

Aos poucos, no contexto histórico brasileiro, foram surgindo necessidades de se realizar a capacitação dos professores em razão das mudanças político-sociais, essas reformas foram conseguidas de maneiras diferentes, mas com o intuito de melhorar a atuação desse profissional e, por consequência, proporcionar uma educação adequada ao povo, à população.

Para determinados contextos históricos e sociais, perpassando a prática docente, como muito mais que uma experiência profissional, procurou-se evidenciar, por meio da análise da legislação brasileira sobre a formação docente, as determinações que regulamentaram e valorizaram essa função.

Assim, a presente Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, tem como tema “A formação continuada dos professores das séries finais de Samambaia no Distrito Federal: um estudo comparado das leis de 1961/1971/1996 e sua implicação na docência”, procurando situar, analisar, interpretar e comparar o desenvolvimento histórico da formação do professor.

Visa, ainda, averiguar as concepções e os avanços legais favoráveis à formação adequada dos alunos nas séries finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano no âmbito nacional brasileiro, tendo como enfoque central a formação do professor desenvolvido pela Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (SEEDF), em especial na Samambaia.

Partindo da explanação e análise reflexa das leis, é relevante frisar que a mediação da formação docente, por meio de projetos de lei, contempla a real necessidade de desenvolvimento pedagógica do professor. A necessidade dessa formação está diretamente ligada a estimular os alunos a adquirirem conhecimentos, tornando-os verdadeiros cidadãos. Visto que os docentes interagem diretamente na sociedade, essa aquisição de conhecimentos técnico-científicos, por parte dos docentes, sempre foi desafiadora, porém realizável e com boas perspectivas.

Para tanto, exige-se dos órgãos de formação, muito mais que empenho na avaliação constante das experiências a que se propõem, exige-se uma avaliação que possa desenvolver no futuro profissional docente uma análise crítica de sociedade. Nesse sentido, a manifestação e o incentivo ao componente “atitude investigativa e reflexiva”, são fundamentais para que as provas alcancem resultados significativos, além de políticas que estejam sempre voltadas para a formação docente.

Nessa perspectiva, há as políticas educacionais como a LDB, que propõe metodologias visando várias expectativas nos diversos contextos formativos (academia, escola, comunidade), vendo a sociedade como um todo, tanto os alunos mestrandos no processo de formação profissional na docência, quanto os alunos contemplados nas experiências, que contemplem habilidades e atitudes científicas e sociais, da mesma forma que a comunidade da qual participam.

Tal é a responsabilidade das políticas públicas em educação na área da formação docente cuja análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior será o principal documento utilizado para identificar a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular.

Identifica-se nessa temática das políticas públicas de formação docente um estreito vínculo em relação à questão da formação de professores, principalmente em virtude das orientações que irão determinar a formação de docentes e da adoção do modelo de competências na definição para desenvolvimento inicial de professores para a educação básica em nível superior.

No decorrer da pesquisa, também, é apresentada a análise comparada das leis que regem a formação docente no Brasil, para ressaltar que a criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério.

Nesse sentido o estudo está composto em quatro capítulos, no primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico, que nos traz uma Abordagem da Legislação Educacional em perspectiva histórica da construção da primeira escola Normal do Brasil, enfatizando a

formação dos docentes e evidenciando a construção da história do país. A compreensão da legislação é importante para se assimilar o processo no tempo da formação de professores a cada lei promulgada, com o objetivo de promover um avanço na formação desses profissionais. Comenta-se sobre a educação e formação do docente no Distrito Federal como a Educação básica, Educação Superior na Formação do Professor, Políticas Públicas na formação e a relação à teórica e prática. Além do papel desempenhado realizado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), que é o órgão responsável pela formação continuada dos educadores do Distrito Federal, e ainda descrevemos igualmente o lugar e o local da pesquisa, a escolha dos sujeitos e o processo de coleta de dados.

No segundo capítulo, traçamos as premissas metodológicas da busca científica, caracterizando a pesquisa como descritiva, pautada na abordagem qualitativa. Tendo como objetivo identificar o que se estuda na área e o que mais se aproxima da pesquisa, observando sua pertinência e relevância. Como mencionamos esse estudo é composto em três instrumentos, que direcionam a investigação: o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. Estes dados constituíram-se num recurso essencial para análise qualitativa dos dados coletados, uma vez que, de acordo com o foco da pesquisa, na formação continuada do professor e na prática pedagógica, os instrumentos se inter-relacionam.

Em seguida, contextualizamos a pesquisa e descrevemos a escolha dos sujeitos e o processo de coleta de dados, como também as questões de investigação, perfil dos participantes, método utilizado e procedimentos pesquisa de campo. Todos os pontos desenvolvidos promoveram classificação para que seja possível instruírem-se conhecimentos para discorrer sobre a pesquisa.

No terceiro capítulo, é desenvolvida uma análise comparada das leis, nº 4.24/61; 5.692/71; 9.394/96, e ainda o quadro de comparação, as características centrais das reformas, análise do impacto das leis.

No quarto capítulo, tem-se a apresentação das discussões dos resultados, com a categorização dos dados e a formação docente, obtendo a análise dos resultados. Foi analisada também a formação continuada dos professores por intermédio das informações coletadas por meio de entrevistas, com a finalidade de verificar se a proposta do processo de desenvolvimento da formação continuada vai ao encontro dos anseios dos professores.

Finalmente, tecemos algumas considerações referentes ao resultado deste estudo, com também as opiniões, respostas e sugestões de segmentos da sociedade, (identificado nos estudos científicos consultados e professores participantes), os quais serão citados. Constando nesses discursos a preocupação com a formação do docente, com as políticas públicas de formação continuada, em sua concepção e implementação, mediadas pelo percurso profissional. Por meio do levantamento dessas questões é possível retratar uma parte da história recente da formação do professor e da educação pública do Distrito Federal nos últimos anos.

Na apresentação das considerações finais é abordada sob análise crítica do tema estudado, fazendo ponderações e reflexões que possam indicar um caminho a ser seguido para a formação dos professores.

1. JUSTIFICATIVA

A proposta desta pesquisa é analisar e comparar a formação do professor da rede pública de ensino da cidade de Samambaia no Distrito Federal. Pretendemos, por conseguinte, comparar as leis de 1961, 1967, 1996 e o desenvolvimento do professor durante esse processo, sua adaptação às leis e seu desempenho durante esse processo.

Os motivos que nos induziram a fazer a pesquisa sobre a formação do professor são de ordem pessoal e profissional; sabemos como “o interesse, motivação, a curiosidade histórica” influenciam na investigação e seleção de um problema (COHEN E MANION, 1989.p.52). A semelhança entre esses fatores é importante, especialmente quando se pretende refletir sobre a forma como se constrói e interroga diariamente a imagem na formação e aplicação das normas no âmbito profissional.

O interesse pelas dificuldades que vivenciamos no dia a dia, na educação, decorre das alterações profundas e significativas que se têm registrado no Brasil, nos períodos de 1961/1971/1996, essas alterações têm sido nossas vertentes de reflexão desde o início da atividade docente.

Nas escolas de ensino fundamental, percebe-se a preocupação com os cursos de formação e aperfeiçoamento docente, uma vez que a práxis pedagógica requer sempre a revisão e reflexão dos comportamentos sociais e a interferência positiva na sociedade que

possui um dinamismo constante, assim as leis vigentes sobre a formação docente ocupam espaço primordial nessa discussão.

A partir de um contexto de transformações significativas na sociedade como a globalização, existe concomitante uma exigência na ressignificação da formação docente, ou seja, a abordagem de um aperfeiçoamento constante para que o professor possa acompanhar e interagir com as exigências dessa sociedade, sendo os aspectos políticos parte fundamental nessa formação. Todo o contexto apresentado proporcionou a motivação para eleger como tema da pesquisa a formação docente tendo como referencial e eixo norteador as leis que determinaram essa formação em cada período da história da educação brasileira.

Discorrer sobre a formação docente no Brasil remete elencar fatos políticos e históricos sobre a sociedade brasileira, assim como a função da educação em cada período, essas questões acentuaram a necessidade de realizar esse estudo, uma vez que a educação é um dos fatores primordiais de desenvolvimento de cada nação. No Brasil, percebe-se, cada vez mais, que a discussão sobre o desenvolvimento educacional possui estreita ligação com a formação docente, portanto investir em educação requer investir na formação do professor, permitindo assim a instrumentalização desse para uma práxis voltada para o desenvolvimento da sociedade.

Considerando o constante confronto de políticas públicas que contemplem a formação docente para a formação da identidade do professor, bem como suas atribuições e o seu papel na sociedade requer toda uma revisão de interesses políticos e sociais que foram sendo criados e recriados, tendo como base a formação docente nos países desenvolvidos. O Brasil procurou adaptar-se à realidade de investir na formação do professor para também participar das exigências incumbidas pelo Banco Mundial. A formação de professores abrange assim exigências e orientações dos organismos internacionais, fomentando a necessidade de políticas que proporcionem a modernização da educação no Brasil. Nesse contexto, Laval considera que:

(...) Os professores, por ofício, podem saber que a modernidade de um método, de um dispositivo, de um modo de avaliação, de uma técnica não é suficiente para definir seu uso pedagógico pertinente. Eles podem saber, pelo próprio fato da multiplicidade de parâmetros, que eles devem levar em conta e da inumerável singularidade dos sujeitos humanos com os quais eles têm que manter uma relação pedagógica, que aquilo que pode ser um ganho aqui, pode ser uma perda acolá. (LAVAL, 2004; p. 223-224).

Percebe-se, neste sentido, a relevância da pesquisa sobre a formação docente no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais considerando a interferência de políticas públicas e internacionais permitindo desta maneira uma análise conceitual do problema apresentado.

A formação docente é tema de inúmeras discussões em nossa sociedade, preconizada pela necessidade de promover conhecimentos determinantes no desenvolvimento social, político e econômico brasileiro, desta forma, o surgimento da profissão docente coincide com a preocupação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Sendo assim, este é mais um estudo sobre o impacto da legislação na formação do professor, o qual perpassa a condição de uma formação voltada para uma práxis de um conhecimento de saberes individuais para uma de conhecimento que envolva saberes coletivo.

Nóvoa (1992) ressalta que, para a formação de professores, é indispensável o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, o trabalho possibilita e favorece espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo os seus saberes.

Assim a formação docente perpassa a condição de uma formação voltada para uma atividade de um conhecimento de saberes individuais para uma prática de conhecimentos coletiva. Podemos observar que ao longo dos anos a formação do profissional de Magistério passou por várias reformulações com o objetivo de proporcionar ao profissional um suporte curricular mais voltado para a atuação em sala de aula.

Quanto à demarcação cronológica do estudo, o marco inicial corresponde à primeira lei que trata de forma específica a formação do professor que é 1961 até a lei de 1996 que rege no presente momento.

2. OBJETIVOS

Identificar como os docentes visualizam o processo de formação de professores com vistas a perceber a valorização da prática educacional e profissional na sala de aula. Em seguida, identificaremos a pertinência quanto à sua forma de estudar e de aprender no contexto da formação do professor. Tendo feito isso, objetivamos constituir alguns

direcionamentos que possam servir como amostra da aprendizagem para outros na formação dos docentes da rede pública do Distrito Federal:

- a. Compreender as formas como os profissionais lidam com a profissão e as suas peculiaridades;
- b. Relacionar a estrutura e a organização da formação dos docentes no DF;
- c. Identificar e descrever as normas que regem a formação do professor;
- d. Analisar a concepção e a compreensão dos profissionais na formação continuada profissão docente.

Objetivo do presente trabalho é realizar um estudo expositivo de forma crítica da legislação brasileira quanto à formação de professores, sendo que o público alvo escolhido foi professores que trabalham com alunos das seguintes faixas etária dos alunos de 11 a 14 anos no ensino fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil especificamente no DF/Samambaia.

3. PROBLEMÁTICA

A partir dessas discursões sobre a temática da formação do professor, visto que as diferentes contradições e mudanças presentes na atual sociedade e com as novas exigências sociais refletidas na prática pedagógica, logo, são necessárias à ação do professor no seu cotidiano, que atenda as novas necessidades profissionais, sociais, políticas.

Por isso devemos considerar que o fato de vivermos em uma sociedade, essas mudanças têm provocado forte impacto social, político, econômico e cultural na formação do professor, conforme Libâneo (2000):

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e nas comunicações transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado de economia. (p. 187).

As transformações acertadas na base produtiva apontam para uma nova racionalização dos processos e um novo paradigma de desenvolvimento. Assim, hoje as sociedades atuais necessitam informar as determinadas exigências como promovem o desenvolvimento.

Cabe sustentar que na discussão envolvendo a formação do professor, é indispensável uma mudança de atitude no fazer pedagógico, e que pensar na formação do professor é pensar em uma ação reflexiva, política e humana.

Desta forma, torna-se pertinente levantar as questões que irão nortear o estudo, a saber:

Quais as perspectivas do professor no sistema educacional brasileiro e do Distrito Federal no contexto das leis de sua formação?

Como o estudo comparado das leis e a necessidade de formação continuada podem contribuir para o processo de formação dos professores da rede pública de Samambaia?

Portanto, necessitamos de uma política pública de formação que trate de maneira ampla, simultânea, e de forma unificada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, renumeração, carreira e formação continuada dos docentes, tendo em consideração que a valorização dos docentes é uma das principais medidas para melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens.

4. METODOLOGIA

O estudo constitui um tipo de investigação que visa captar a interpretação que determinado indivíduo, no percurso da vida, relata sobre diversas situações, por meio de uma abordagem comparativa, narrativa e descritiva. Estes estudos devem ser considerados, como dizem (Bogan & Biklen, 1994, p. 93) “veículos para a compreensão dos aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes, e não como material histórico”.

Os aspectos qualitativos foram avaliados com o intuito de compreender o que acontece em sala de aula e não julgar o professor e sua matéria, levando em consideração a formação do professor, a sala de aula, a escola e os métodos utilizados por cada um, com objetivo de encontrar resultados para se melhorar o sistema de ensino.

Gerenciando esses aspectos, denota-se que esta investigação baseia-se principalmente no método histórico, no qual o foco está na investigação de fatos ou instituições do passado para averiguar sua influência na sociedade de hoje. O trabalho consiste no estudo comparado das incidências das leis de 1961, 1971 e 1996, no Distrito Federal.

Nesse sentido, analisar e compreender os aspectos acerca da formação do professor e da formação continuada, tendo em vista sua inter-relação com o desenvolvimento profissional docente, ganha sentido pela via do delineamento do percurso profissional docente e, ao mesmo tempo, nos encaminha para uma perspectiva qualitativa, na medida em que focaliza os sujeitos com histórias típicas, que se entrecruzam nos momentos de formação e composição o ser e estar profissional em contextos específicos.

Enfatizando tais conceitos, a pesquisa científica é uma atividade humana cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, provendo respostas às demandas significativas para a compreensão da classe.

Através das diferentes leituras e conceitos abordados, se confirma que o modo de investigação histórico, descritivo, qualitativo, é o que mais se adapta a este objeto de estudo, por meio de levantamento de dados com entrevista e com fundamentação teórica de obras relacionadas ao tema.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. 1 - BREVE ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No contexto legal, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a LDB 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. A relação entre o Estado e o ensino público propõe apresentar as discussões sobre a educação expressas na referida lei, pensada e elaborada para nortear a organização do sistema de ensino brasileiro. Antes disso, existia a Lei de Diretrizes Bases Nacional (LDBN) que esteve em discussão no Congresso entre o período de 1948 a 1961, tendo como finalidade o fortalecimento de ideários democráticos e desenvolvimentistas educacionais (Cotrim, 1999).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) na formação dos professores tinha como objetivo:

Todos os professores, de todos os órgãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimento de ensino secundário, deve, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdade ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira LDBN, Lei nº 4.024:

A Lei de Diretrizes e Bases representou, a nosso ver, um passo adiante no sentido de unificação do sistema escolar e de sua descentralização; porém, como já tentamos mostrar ela não pode escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como a autonomia do Estado para exercer a função educadora e a distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora. (Romanelli, 1999, p. 187).

A iniciativa da LDBN de 1961 não trouxe avanços significativos no contexto de formação dos professores pela falta de recursos, falta de instalações e pela pressa na formação do corpo docente impossibilitando a sua realização satisfatória e expandindo somente os cursos que não necessitavam de equipamentos especiais e provocando uma desigualdade social. Os movimentos de educação popular retratam a importância atribuída ao ensino elementar como uma educação necessária a todo cidadão nacional. Paulo Freire cumpre destacar o desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Programa Nacional de Alfabetização, que consistiam em métodos reparadores e equitativos na alfabetização de adultos.

No final dos anos 50, duas tendências significativas surgem na Educação de Adultos: uma entendida como uma educação libertadora defendida por Paulo Freire, e outra entendida como uma educação funcional. De acordo com o Paulo Freire, (apud GADOTTI, 1979), as duas tendências referem-se à mesma área, mas com finalidades diferentes.

Assim, Freire afirma que:

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio”. (Freire, 2000, p. 121).

Dessa maneira, a Lei em questão tinha uma criação liberalista, visto que emanou da promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946, que se diferenciava pelo espírito liberal democrático no que debatia dos direitos e garantias individuais, na qual a liberdade de pensamento ficou garantida da seguinte forma no seu artigo 1º: A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as facilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe e raça.

A LDBN nº 4.024/61 ressalta-se na sua essência, a única pendência consiste em não ter prescrito um currículo fixo e rígido em cada nível e ramo. Essa facilidade no currículo quebrou a rigidez e beneficiou a descentralização, visto que permitia aos Estados e estabelecimentos a possibilidade de vincularem disciplinas optativas ao currículo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Todavia, logo depois, as escolas sustentaram o mesmo currículo e o mesmo programa, apesar da facilidade permitida. Sobre esse aspecto, Pimenta (2000) afirma que:

O pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos Ginásial e Normal. O currículo de pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar (...) A partir dos anos 60 o país passou a contar com expressiva rede pública de ensino, provocando um desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar (Pimenta, 2000, p. 32).

Observa-se, que paralelamente a essas reformas educacionais, o Brasil embarca na fase de expansão do capitalismo urbano. Essa transformação de modelo econômico influencia diretamente no desenvolvimento do ensino superior, haja vista que há “necessidade de suprir o sistema produtivo com mão de obra especializada e qualificada” - esse plano ideológico é usado para explicar a formação de “recursos humanos” de alto nível para o desenvolvimento do Brasil e para agir na discriminação que atende aos interesses da classe predominante.

Neste sentido, Paiva (1987) considera:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente. (Paiva, 1987, p. 23).

Ressalta que a classe predominante era considerada o ensino superior, enquanto que a classe reprimida era considerada o ensino profissionalizante. Com isso, entende-se que a educação consente ao plano ideológico, histórico e social, e apropria-se das necessidades da sociedade a qual faz parte.

O Governo, no final de 1967, designou uma comissão especial com o escopo de examinar o sistema educacional, de modo a detectar os pontos críticos para indicar mudanças no panorama atual. Com este argumento, a escola a partir de uma reforma administrativa adotou uma organização empresarial. Esse comitê propõe um novo exame no plano de remuneração do magistério, a fim de alcançar, gradualmente, o tempo integral e a dedicação

exclusiva do professor. Conforme Romanelli (1999), o comitê sugere ainda as seguintes medidas:

- a) Ajustar a formação do ensino superior às realidades do país. Como? Atendendo a “uma demanda cada vez maior, correspondente ao ritmo de crescimento populacional”; adaptando “cursos e currículos as imposições do desenvolvimento nacional, ajustando-se as características que singularizam o nosso País”. Portanto, propõe o relatório a diminuição da defasagem quantitativa e estrutural com objetivo da reforma de ensino.
- b) Instituinto a cobrança de anuidades do ensino superior, como “forma de obter mais justiça social”.
- c) Reduzindo os currículos e diminuindo a duração dos cursos de formação profissional, pelo menos de certas carreiras, e criando carreiras de curta duração.
- d) Introduzindo o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, como medida de maior economia e melhor aproveitamento dos fatores empregados.
- e) Instituinto o vestibular unificado, “possibilitando” (assim) o aproveitamento de todas as vagas existentes por parte dos aprovados.
- f) Criando um ciclo básico comum para cada área.
- g) Criando um primeiro ciclo especializado para as carreiras de curta duração, como a formação de professores do ensino médio, técnicos laboratoristas, engenheiros operacionais, etc.
- h) Criando um segundo ciclo especializado para as carreiras longas como Medicina, Engenharia, Direito, etc.
- i) Finalmente, criando cursos de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. (Romanelli, 1999, p. 221)

A política educacional sofre uma transformação em 1969 quando foi eliminada a diferença entre o bacharelado e a licenciatura em pedagogia. Com o Parecer nº 252/69 do CFE que normatizou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, determinou o curso para a formação de profissionais técnico-administrativos da educação dando as habilitações de especialistas em supervisão, orientação e administração, além de formar professores para o ensino normal.

A lei nº 5540/68 reorganizou a estrutura do ensino superior, pretexto pelo qual foi denominada de Lei da Reforma Universitária, foi inserida através do decreto de Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. Conforme Saviani (2000), o projeto de reforma universitária acatava a uma dualidade:

(...) de um lado, a demanda dos jovens estudantes e postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos

grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (Saviani, 2000, p. 24)

Com a total inconsistência dos interesses dos estudantes e professores, observou-se os interesses do regime militar desgastado, logo, o texto da reforma universitária não aprovaria “a gregos e troianos”. Permitindo com que o Decreto-lei 464/69, acertasse a implantação das reformas às necessidades do regime.

Com o desígnio de preservar os interesses e a supremacia dessa classe predominante, “No Governo Militar” é realizado a Reforma Universitária através da Lei nº 5.540/68. Essa Lei se diferenciou pelo autoritarismo que, conforme Gadotti (1991): “(...) calcava-se no modelo norte-americano (...) imposta sem discussões e debates.” (Gadotti, 1991, p. 115). Portanto a criação da LDB auxiliou o desenvolvimento educacional brasileiro que, aos poucos, foi se fortalecendo e sendo complementado por meio de leis complementares.

A - Formação das Primeiras Escolas Normais no Brasil

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (Tanuri, 2000, p. 63). Em meados do século XIX, porém, novos ventos sopram da Europa. Com base nas formulações de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica, o método intuitivo surge como “um instrumento pedagógico capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar” (Valdemarin, 1998, p. 65).

Manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica são elaborados, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. Reitera-se, no período, a influência europeia na formação de docentes, que passa a inscrever em seu referencial teórico os autores acima apontados, considerados os teóricos inspiradores dos manuais didáticos e dos compêndios escolares utilizados.

Surge em 1835, a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Com a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, que tinha como objetivo de tornar-se um modelo pedagógico para o curso secundário. Benjamin Constant defendia os princípios da liberdade e

laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, conforme a Constituição Brasileira, tendo como objetivo modificar o ensino, na formação de alunos para cursos superiores, substituindo a predominância literária pela científica.

Em 1901, o Código Epitácio Pessoa tinha como base a inclusão da lógica entre as matérias, valorizando a parte literária ao invés da científica. Em outra reforma em 1911, Rivadávia Correa enfatizou que o curso secundário se tornasse formador de cidadão, conforme a orientação positivista, que destacava a liberdade de ensino, onde a oferta não seja por escolas oficiais e presenciais, mas sugeriria a troca do diploma por um certificado de assistências e aproveitamento, transferindo os exames de admissão de ensino superior para as faculdades.

A reforma João Luiz Alves introduz a disciplina Moral e Cívica como o objetivo de combater os movimentos estudantis contra o governo da época da década de 20, período no qual aconteceram fatos de grandes relevâncias, como o Movimento dos 18 do Forte, a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista, todos em 1922, Revolta Tenentista em 1924 e a Coluna Prestes em 1924 a 1927. No que se refere à educação, ocorreram várias reformas estaduais, como as de Lourenço Filho no Ceará em 1923, Anísio Teixeira na Bahia em 1925 e a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas 1927; Francisco de Azevedo no Distrito federal (atual Rio de Janeiro) em 1928 e Carneiro Leão em Pernambuco em 1928.

Em 1930, o Brasil entrou no mundo capitalista precisando de mais educação e consequente investimento. Para Romanelli foi o “ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (Romanelli, 2003, p. 47). Tal situação demanda um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender exigências para o desenvolvimento brasileiro. Evidenciou-se, portanto, a grande defasagem entre educação/desenvolvimento e vice-versa. No geral, para consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola é chamada a cumprir um papel social relevante. Incumbida de concretizar um projeto civilizador, a escola gratuita, laica e obrigatória se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo.

O sistema educacional incorpora características contraditórias: de um lado, a pressão social pela educação; de outro, o controle das elites para continuar os estudos em nível superior. Esta dualidade evidencia-se especificamente para a formação de professores, inspirada em modelos europeus. Segundo Tanuri, “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal de duração, conteúdo e regime de ensino anterior ao secundário, e este último, de caráter eletrizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior”. (Tanuri, 2000, p.70)

No período de 1934, foi criada uma nova Constituição, quando a educação foi citada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. No mesmo ano, foi criada a Universidade de São Paulo por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, organizada conforme as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, Anísio Teixeira, à época, Secretário de Educação, cria a Universidade do Distrito Federal, situada no município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Uma nova Constituição foi outorgada em 1937, enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional, propondo a arte, a ciência e o ensino livre à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação, da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, dispondo como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art.15, inciso IX). No mencionar infância e juventude, explicita-se a necessidade de educação primária, além da educação secundária e superior.

Nessas condições, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas pela educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário. Seu efeito foi semelhante e, no geral, igual segundo Romanelli, “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as

normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. No geral, não trouxe grandes inovações para a formação de professores. (Romanelli, 2003, p.163).

De acordo com o Decreto - lei nº 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O mesmo foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Essa organização reforçou a dualidade na formação dos professores.

No geral, a educação profissional vai sendo concretizada atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, exige formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam na relação capital/trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, dos pobres.

Segundo a historiadora Otaíza Romanelli (1993), as discussões sobre a educação, que eram ricas no período anterior, entram “numa espécie de hibernação”, quando as conquistas do movimento renovador da Constituição de 1934 foram enfraquecidas na Constituição de 1937, havendo a diferenciação entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas, o trabalho manual e o ensino profissional para as classes desfavorecidas.

O Ministro Gustavo Capanema, em 1942, deu continuidade a essas Reformas que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, criando o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) que valoriza o ensino profissionalizante. O ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial (na modalidade clássica ou científica), predominando a modalidade científica.

Com o fim do Estado Novo, foi adotada uma nova Constituição de cunho liberal e democrático que na área de educação determina a obrigatoriedade do ensino primário voltando à ideia de que a educação é um direito de todos. O Ministro Raul Leitão da Cunha, ainda em 1946, regulamenta o ensino primário e o ensino normal, além de criar o Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo as mudanças estabelecidas pela sociedade após a Revolução de 30.

Inspirado pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de Reforma Geral da Educação Nacional. Em novembro de 1948, esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. No primeiro momento, as discussões eram contraditórias às propostas constitucionais, posteriormente, as discussões mais importantes passaram a responsabilizar tanto o Estado quanto a Educação. Enfim, no dia 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a lei 4.024, dando ênfase as reivindicações da Igreja Católica e os donos das Escolas Particulares confrontando com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Esse período foi marcado como o mais fértil da história da educação no Brasil. Em 1950, na Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação, dando início a sua ideia de Escola Parque e Escola Classe; em 1952, no Ceará, o Educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias de Jean Piaget (o Método Psicogenético); em 1953, a educação passa a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Com golpe militar, em 1964, os professores eram presos e demitidos; universidades invadidas; estudantes presos, feridos e mortos; a União Nacional dos Estudantes foi proibida de funcionar por meio do decreto Lei 477. Grandes mudanças aconteceram nesse período, houve uma expansão das universidades no Brasil e o surgimento do vestibular classificatório com intuito de acabar com os alunos excedentes.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado para erradicar o analfabetismo. O programa não teve êxito, devido a denúncias de corrupção, acabou sendo extinto e, em seguida, foi criada a Fundação Educar e em 1971, foi instituída a Lei Nº 5.692/71, a LDB da Educação Brasileira.

B - Análise da Lei Nº 5.692 DE 1971

As medidas dispostas na Lei Nº 5.540/68 e na Lei Nº 5.692/71 contêm um conjunto de dispositivos que foram introduzidos na organização educacional brasileira, com o escopo de

aprovar a continuidade política, social e econômica necessárias para a manutenção da sociedade capitalista.

A ação do regime militar, na reforma do sistema de ensino, consolidou-se em duas leis ajustadas: a Lei N 5.692/71, da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, e a Lei Nº 5.540/68, da Reforma Universitária, que no seu artigo 30 institui que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. A Lei Nº 5.692/71 outorga ao professor o direito de lecionar em séries mais avançadas, mediante esses estudos adicionais, o que leva a gerar a existência de cinco níveis de formação de professores que foram resumidos por Romanelli (1999) na forma, a saber:

- i. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto destinado a lecionar as matérias de núcleo comum.
- ii. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinadas ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
- iii. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
- iv. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
- v. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor da disciplina e, portanto, a torná-lo apto a lecionar até a última série do 2º grau. (Romanelli, 1999; p.250)

Ao avaliar os níveis de formação, abrange-se que os dois níveis de estudos adicionais se designaram no primeiro nível aos cursos superiores de licenciatura curta e no segundo nível aos cursos de licenciatura plena, numa política de aproveitamento máximo e preparo acelerado na formação dos profissionais da educação, em vários tipos de instituições, como está disposto no art. 31 e no seu parágrafo da referida Lei:

As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais (...) serão ministrados na universidade e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. (...) de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento da Lei.

A Lei Nº 5.962/71 aprovava os interesses capitalistas pela reforma do ensino secundário formando mão-de-obra especializada e pela reforma do ensino superior atendia aos dirigentes da classe predominante.

No final dos anos 70, surge um movimento que protesta por uma redefinição dos cursos de Pedagogia e, nesse contexto, questionava-se a identidade do pedagogo. Para Gadotti (1984) esse movimento tocava de encontro com a formação técnica e burocrática dos profissionais da educação, na medida em que não era contida nessa formação a possibilidade de uma participação efetiva dos mesmos na política educacional vigente.

Por volta dos anos 80, batalha-se por uma educação voltada por uma transformação social, em que a formação dos professores deve compreender suas diversas dimensões: política, social, histórica e humana. As questões educacionais perderam o sentido pedagógico e assumiram um caráter político no fim do Regime Militar, quando pensadores de outras áreas passaram a falar amplamente de educação. Em virtude do impedimento de executar suas funções durante o Regime Militar, profissionais de outras áreas assumiram a função educacional fazendo discursos em nome do saber pedagógico.

Em 1992 o senador Darcy Ribeiro apresentou um Projeto de lei o qual aprovou uma nova LDB. O trabalho marcante, desde o fim do Regime Militar, foi o do Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que por meio de uma Medida Provisória extinguiu o CFE e criou o CNE, tornando-o menos burocrático e mais político.

C - Análise da Lei Nº 9.394 DE 1996

Depois de 35 anos da promulgação da LDBN (Lei Nº 4.024 de 20.12.61), foi proclamada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e que dispõe de 92 artigos – conhecida por Lei Darcy Ribeiro, homenagem ao Senador da época que se comprometeu diretamente na aprovação, através do projeto de Lei Darcy Ribeiro.

A partir de sua promulgação, a LDB Nº 9394/96 determina que todas as normas educacionais tenham as suas atividades desenvolvidas nos rigores da Lei. Fixar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é estabelecer os princípios – os parâmetros e os

caminhos que se devem imprimir à educação no país. Assim, nota-se que a criação de institutos paralelos à universidade da forma como são expostos na Lei, conformam uma maior organicidade no processo de formação de educadores, centralizando-os em torno dos problemas especificamente pedagógicos.

Assim, a referida Lei ao abarcar os cursos superiores de educação como local onde a formação deveria acontecer, e os cursos normais superiores como locais que forneceria a habilitação desejada, criou um conflito com as faculdades de Pedagogia e com a classe docente.

Cabe ressaltar que a LDB N° 9.394/96 determina, em seu texto, a importância do conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar, a organização do sistema geral da educação, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. A Lei N° 9.394/96 também não institucionaliza a figura do professor leigo nos sistemas de ensino, mas estabelece uma qualificação que não corresponde à realidade brasileira – que há no sistema de ensino público um número muito grande de professores leigos, mesmo na Capital, e nas zonas rurais e de interiorização.

A legislação origina como ocorrerá a integração dos professores leigos nos quadros das instituições de ensino, mas implanta uma facilidade ao determinar o que deve ser cumprido, explicando assim o descumprimento da lei. Logo, debater a questão do professor leigo constitui debater a trajetória política subjacente às legislações destinadas ao contexto educacional.

A LDBN origina nos artigos 9° e 87°, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração dos Estados, o DF e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o PNE ao Congresso Nacional (CN), um ano após a citada Lei.

Em dezembro de 1996, também foi aprovada a Lei N° 9.424 que constitui as normas sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A Lei regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), regulamentando assim os artigos 73, 74, 75 e 76 da LDB N° 9394/96.

Em particular o art. nº 74 dispõe sobre a colaboração da União com outros Estados, o DF e os Municípios para um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno; no art. nº 75 sobre a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados, visando corrigir as disparidades de acesso ao ensino fundamental e garantir sua qualidade aos Estados, DF e Municípios, sem prejuízos para outras prescrições legais.

Sobre a Valorização do Magistério, a Lei Nº 9.424/96, determina em seu artigo 9º que:

- i. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do magistério, de modo a assegurar:
- ii. a remuneração condigna dos professores de ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério;
- iii. o estímulo ao trabalho na sala de aula;
- iv. a melhoria da qualidade de Ensino.

Em 15 de abril de 1997, o Decreto nº 2.207 regulamentava para o Sistema Federal de Ensino à “Educação Superior” disposta nos artigos 19, 20, 45, 46 (e parágrafo 1º), 52, 54 e 88 da “nova” LDB.

O referido Decreto envolveu as instituições federais e as instituições privadas de ensino, haja vista que ambas integram o Sistema Federal de Ensino e dispõem no art. 19 sobre as classificações das instituições nos diferentes níveis de categorias administrativas; no art. 20, sobre a classificação das instituições privadas; no art. 45, sobre a educação superior ser ministrada em instituições de ensino superior; no art. 46, sobre os prazos para a autorização, o reconhecimento e o credenciamento de instituições de educação superior, enfatizando, no seu parágrafo primeiro, que em caso de deficiência as instituições terão desativado seus cursos e habilitações, por medidas de suspensão temporárias até que haja uma reavaliação da instituição.

O Decreto nº 2.207 regulamenta o art. 52 que dispõe que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior (...), que se caracterizam por ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (Inciso II), e (...) um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Inciso III).

No artigo 88, o segundo Parágrafo dispõe que o prazo para que as universidades cumpram o disposto nos Incisos II e III do art. 52, é de oito anos. Vale advertir, que a exigência do inciso II, acata a revogação da emenda do Senador Antônio Carlos Magalhães, que representa as universidades particulares. Em 17 de abril de 1997, dois dias após a regulamentação do “Sistema Federal de Ensino”, leia-se: Educação Superior foi regulamentada a “Educação Profissional” pelo Decreto nº 2.208, que dispôs sobre o Parágrafo 2º do artigo 36 e sobre os artigos 39, 40, 41 e 42 da “nova” LDB.

O Decreto nº 2.208/97 dispõe no art. 36 da LDB, sobre o currículo do ensino médio, e marca no seu § 2º que o ensino médio deve atender a formação geral do educando. No art. 39 sobre as diferentes formas de educação, sobre o trabalho, a ciência e a tecnologia. No art. 40, dispõe sobre a articulação com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada. No art. 41, sobre o aproveitamento do conhecimento adquirido na educação profissional, como também no trabalho – em que poderá ser avaliado e reconhecido, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. E, no art. 42, a oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais.

Enquanto essas regulamentações iam sendo implementadas, em 6 de dezembro de 1999, foi assinado o Decreto nº 3.276 que dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica ou seja ensino fundamental e as de séries finais. Vale advertir, que a comunidade educacional ainda não alcançou nem encontrou uma forma de atender e regulamentar os arts. 61, 62 e 63, da “nova” LDB que dispunham sobre a formação de professores, e é assinado o referido Decreto que impõe no § 2º do art. 3º que: a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

A determinação da palavra “exclusivamente”, estabelecia o fim dos cursos de pedagogia e do magistério de nível médio como formadores de docentes. A verticalidade imposta pelo Decreto estimulou a participação ativa de professores, pedagogos, normalistas e políticos em diversos protestos. A justificativa utilizada é que eram “tendências internacionais”, logo, outro modelo educacional que necessitaria ser copiado, apesar de ser alheio a nossa realidade.

Após longa discussão sobre “a formação de professores” e diante das pressões da opinião pública, em agosto de 2000, é assinado um novo Decreto, na tentativa de abolir com a polêmica gerada pelo Decreto anterior. O Decreto nº 3.554 veio corrigir o Decreto nº 3.276, trocando a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”. Porém, a confusão continua: as instituições particulares inauguravam suas primeiras turmas de normal superior explicando que sem esses diplomas os alunos não poderiam lecionar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Enquanto isso, outras instituições trouxeram seus cursos de pedagogia nos moldes tradicionais.

As dúvidas foram tantas que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou um telefone, o Fala Brasil - 0800-616161, para esclarecer as dúvidas sobre a educação. Enquanto o CNE (Conselho Nacional da Educação) discute as Diretrizes Curriculares do Normal Superior, a ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) luta pela anulação do Decreto nº 3.276, pelo Projeto de Lei PDL nº 385.

Ressalta-se que, enquanto o país discute a validade ou não do normal superior como formador de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental, o Brasil conta com 90 mil professores leigos atuando em sala de aula, na sua maioria nas regiões menos desenvolvidas economicamente: norte, centro-oeste e nordeste. Alguns desses professores não têm nem o diploma do ensino médio, outros nem o do ensino fundamental.

Assim, abrange-se que a educação e o saber estão vinculados à estrutura social e a estrutura econômica da sociedade em uma rede de significados independentes que favorecem uma classe ou grupo em detrimento de outro. O Estado controla e impõe sua política educacional através das legislações que são adversas às necessidades da população brasileira, haja vista que sua ideologia adia uma tomada de consciência entre as classes e por utilizar-se ideologicamente da democracia para manter essas diferenças entre as classes.

Hoje no século XXI, acredita-se que devemos modificar a formação desse professor, adaptando-o às práticas cristalizadas na sua formação inicial, por meio de uma nova postura que o leve a posicionar-se e assumir-se profissionalmente e politicamente como um educador. Assim o professor adquirirá um ambiente pedagógico, político e social, mesmo dependente da legislação, das normas e dos programas oficializados pelo governo, que favoreça um espaço de luta e ações. Assumindo como referência a conjuntura histórico-social da formação de professores, percebe-se a necessidade de apontamento dos desvios nessa formação como

indicativo para a reconstrução de um novo pensar e agir dos professores, frente aos novos desafios e realidade.

D - Legislação e formação docente

O quadro a seguir procura retratar os níveis e modalidades da educação brasileira, nos termos dos artigos 21, I e II, 37, 39, 44, 58 e 78 da Lei N.º 9.394/96.

Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira¹

EDUCAÇÃO SUPERIOR		
Pós-graduação	Programas	Doutorado e Mestrado
	Cursos	Especialização, Aperfeiçoamento, outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Sequenciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 03 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental		
Educação Infantil	Pré- Escolas	04 a 06 anos
	Creches	0 a 03 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação profissional	Em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngue e intercultural		

Fonte: (CARVALHO, 2006; p. 3)

Podemos observar que a nova LDB tem em vista a formação qualitativa em todos os níveis, tanto das minorias étnicas, portadores de necessidades educacionais especiais,

¹ Tabela constante na lei nº 9.394 / 1996

educação infantil, nível fundamental e médio, superior e a educação continuada de professores. Surgida nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei Nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento aos portadores de necessidades específicas na educação especial assegurada o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Segundo o Censo Escolar, no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Indicando o crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular.

Embora haja os cursos de formação que prepara os professores para lidar com estes alunos especiais, de fato a lei exige a existência de um profissional especificamente qualificado e um ambiente que auxilia os alunos no processo de aprendizagem escolar. Sendo assim, a inclusão social destes alunos torna-se ilusória na prática por falta de infraestrutura em algumas escolas.

Segundo Libâneo (2004), transformar, inovar, ampliar e construir são ações desafiadoras, porém devem ser consolidadas pelo profissional competente de seu papel na sociedade. Consequentemente, a LDB vem mantendo a mesma estrutura, no que se refere à formação dos docentes para a educação básica; para cada uma dessas etapas, como se desprende dos textos legais.

E - Formação Docente de acordo com a LDB

A Nova LDB, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. A Lei tem como objetivo, “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (Lei nº 9.394/96, art. 61). Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

A formação dos docentes tem como os fundamentos, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, essas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino.

F - Níveis de Formação Docente e Continuada

De acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 62, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, e, em consequência dessa determinação, outra meta estipula que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços” (Lei nº 9.394/96, art. 87,§ 4º). É a primeira vez que nossa legislação contempla tal dispositivo, frente a esse prazo e transitoriamente, é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.” (Lei Nº 9.394/96, art. 62).

De acordo com Carvalho (2006), as universidades e os institutos superiores de educação se tornam lugares próprios para a formação de docentes e especialistas para a educação básica. A Nova LDB recomenda os seguintes cursos, admitindo, no nível médio, como formação mínima, a modalidade normal, conforme quadro a seguir:

Nova LDB – Nível Superior – Cursos e Programas²

Cursos e Programas	Base legal
Curso de licenciatura, de graduação plena	Art. 62
Cursos formadores de profissionais p/ a educação básica	Art. 63, I
Curso Normal Superior (Educ. Infantil e 1 ^{as} séries).	Art. 63, I
Programas de formação pedagógica (Diplomados E. Sup.).	Art. 63, II
Programas de Educação Continuada	Art. 63, III
Curso de Pedagogia (profissionais de educ. p/ E. Básica).	* Art. 64
Curso de Pós-graduação (Idem) *	Art. 64

* A critério da Instituição, garantida a base comum nacional.

² Tabela constante na lei Nº 9.394 de 1996.

Nova LDB – Cursos – Nível Médio (admitte-se)

Cursos (como formação mínima)	Base Legal
Curso Normal (docente para a educação infantil e 1 ^{as} séries)	Art. 62

Com base no art. 8º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97 Fonte: (CARVALHO, 2006, p. 3).

Assim, a formação de professores deverá ser feita em outras instituições de ensino superior como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. De acordo com o art. 8º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, o Sistema Federal de Ensino, admite que as seguintes instituições de ensino superior, todas com possibilidade de participar no processo de formação de profissionais da educação: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades, e V – institutos superiores ou escolas superiores.

Segundo Mello (2004, p. 91), a LDB, em conformidade com essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que as normas de ensino deverão originar a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

As Normas Legais, como o Instituto Superior de Educação (ISE), tendo como o novo locus proposto pela Nova LDB de manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação, inicial e continuada, sobretudo para a educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, necessitando desenvolver atividades que até hoje são restringidas às faculdades de educação, centro de educação e instituto de ensino superior.

Segundo Aguiar (1994), antes de a LDB ser aprovada o ISE vinha sendo protestado, principalmente, como a descaracterização das faculdades de educação.

Os programas e as modalidades de cursos existentes, combinadas com as institucionais (universidades, ISEs e mesmo centros universitários), permitem várias direções para a formação docente. Gatti (1998) propõe as seguintes configurações básicas, que possibilitam outros arranjos:

Manutenção das atuais licenciaturas plenas e do curso de graduação em pedagogia, respondendo este pela formação inicial de professores e especialistas. Nessa hipótese, o curso normal superior e os programas de formação pedagógica não são implementados ou o são em formato à parte;

Implementação do ISE com todas as funções previstas na Nova LDB; devendo as licenciaturas ser repensadas no novo contexto, seja o ISE vinculado ou não à universidade. O curso de graduação em pedagogia, destinado à formação de especialistas, passa a integrar o ISE; A configuração n.º 2, substituindo-se o curso de graduação em pedagogia pelo oferecimento de habilitações/especializações em nível de pós-graduação;
A configuração n.º 2, sem a integração do curso de graduação em pedagogia e nem a pós-graduação para “especialistas”.

Percebe-se a preocupação em formar o professor em um nível escolar superior, porém se deve repensar e reestruturar os cursos de formação numa nova perspectiva, buscando a articulação entre universidade e escola na busca de soluções conjuntas para a crise do ensino e da profissão docente.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a menosprezar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (Nóvoa, 1995, p.31).

Assim a formação profissional dos professores é um trabalho que deve abranger o interior e o exterior da profissão, sendo necessário que o novo profissional docente fundamente-se em regras éticas, em relação aos envolvidos no processo educativo e na prestação de serviços de qualidade. As transformações estabelecidas pelas reformas educacionais incidem na formação dos profissionais da educação. “Aprender a aprender; e continuar aprendendo durante toda a vida profissional” (Mello, 2004, p.91), constitui a uma capacidade exigida não só para os alunos da educação básica, mas também para todos os profissionais que estão inseridos no mundo do trabalho.

Neste significado, as exigências sobre o professor são amplas, pois, só ensina quem sabe ou procura saber para então, passar este conhecimento, e o docente precisa estar constantemente atualizando seus saberes.

Para Libâneo (2004):

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p.227).

A formação continuada vem seguida de outra, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios do curso superior. Declarar como continuado um processo educacional que já se admitir certa compreensão de educação.

Para aqueles que compreendem, e reduzem a educação à formação intelectual, e concebem esta como o domínio dos 21 conjunto de conhecimentos, relativos a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas consequências para a ação no mundo do trabalho (Collares, Moyses & Geraldi, 1999, p.50).

Os professores em seu trabalho do dia a dia aproximam informações apreendidas na formação inicial ou ao longo do exercício profissional, com experiências e saberes construídos na prática pedagógica.

Collares, Moyses e Geraldi (1999) afirmam que entre o exercício profissional e a formação prévia constrói-se uma ruptura, justamente porque uma é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo, o tempo que passou. Justamente a ruptura não é vinculada aos saberes e conhecimentos, mas relativa ao instituto do sujeito, perde sentido a dicotomia posta pelas expressões: formação inicial e educação continuada. Em geral, acredita-se que a formação inicial age com conhecimentos (teoria) e a educação continuada extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos indivíduos.

A formação continuada é aquela que ocorre ao longo da vida do ser indivíduo-professor. Esta formação pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagem para o exercício profissional docente, porém faz-se necessário compreender que, tratando-se de uma profissão caracterizada pelo trabalho acadêmico; a formação continuada precisa estar estabelecida por atividades devidamente preparadas para viabilizar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, de tal forma que os professores como cidadãos e como professores possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional. (Prada, 2007, p.26).

No método de ensino/aprendizagem, o professor é o mediador e deve estar organizado para ajudar a levantar o elo entre o que aluno precisa saber para aprender e o que o aluno já sabe. Sendo assim, nesse processo o professor é quem vai avaliar a informação, fazendo com que o aluno construa seu próprio conhecimento. Para Nóvoa, “as estratégias de formação

continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. (Nóvoa, 1991, p.20).

Segundo Libâneo (2004), faz-se necessário, portanto, que o professor esteja capacitado para lidar com todas as situações que aparecerem, a formação continuada é o caminho necessário para o desenvolvimento das atividades que geram o aperfeiçoamento profissional. Na década de 60, iniciou-se o movimento da formação continuada, no Brasil, com o movimento de uma geração, uma renovação pedagógica na formação do professor, com a participação dos órgãos colegiados, “Mas foi na década de 90, que ela começou a expandir-se através de cursos de curta ou longa duração, seminários e outras modalidades” (Falsarella, 2005, p.12).

Em meio às exigências de um novo conceito de educação, ressaltar que a formação continuada ou em serviço são formas originadas e organizadas de crescimento profissional, apresentadas aos docentes por meio de cursos, seminários, palestras, oficinas, estágios, etc. São propostas voltadas para a qualificação do professor, tendo como objetivo a qualidade de sua prática docente.

A formação continuada no Brasil já recebeu muitos nomes: reciclagem, capacitação, treinamento, formação em serviço, por exemplo, mas a questão central permanece a mesma: a formação docente – inicial e continuada – precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas, da constituição de uma cultura valorizadora da formação, da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização desse aprimoramento profissional (Nogueira, 2007, p. 3).

Os autores Nogueira e Oliveira (2007) comentam que a formação inicial dos professores passou por três períodos históricos distintos, conteúdos da formação, construção dos conceitos, e aquisição das melhores possibilidades de atuação profissional.

Nesse contexto Nóvoa (1991) identifica três vertentes estratégicas que incluem a pessoa e a sua experiência, a profissão e os seus saberes que lhe estão subjacentes e a escola e os seus projetos, que no seu entender viabilizam que a formação consiga ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, (Nóvoa, 1991, p.128). Perrenoud (1993) acrescenta que "a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites". (Perrenoud, 1993, p.20).

Nóvoa (1991) também ressalta a importância do desenvolvimento organizacional:

(...) não basta mudar o [professor], é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Isto significa, nomeadamente, que a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. Ele sublinha a importância da noção de participação, indicando que os professores têm de ser protagonistas ativos na concepção, realização e avaliação da formação. Aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação de professores, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como de "parceria pela positiva" (Nóvoa, 1991, p.28).

Segundo Nogueira e Oliveira (2007), a formação de professores do ensino superior para ensino fundamental e médio acontece com os cursos de licenciatura. Discorrem ainda que, até o ano de 1996, a legislação educacional brasileira permitia aos professores, que concluíssem o segundo grau profissionalizante, lecionar para turmas do ensino fundamental, porém, pela nova legislação, somente professores com graduação superior podem ministrar aulas em qualquer nível, portanto os que estão em atividade docente e detentores de nível médio, por força da lei deveriam concluir o nível superior até 2006.

I. 2 - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal (DF) está localizado no centro do país, com uma área de 5.782,8 km², inserido no estado de Goiás, no Planalto Central, a uma altitude média de 1.100 metros. Tem como limites: Planaltina de Goiás (N); Formosa (NE e L); o Estado de Minas Gerais (L), Cristalina, Luziânia e Valparaíso de Goiás (S); Santo Antônio do Descoberto (SO e O); Corumbá de Goiás (O) e Padre Bernardo (NO), como demonstrado na figura abaixo:

Figura 1- mapa geográfico do DF³



³ Fonte: <https://www.google.com.br/>

O DF é um território autônomo que acolhe a sede dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Esta Unidade da Federação não é um estado e não possui municípios, mas tem 31 Regiões Administrativas (RAS). Brasília, atual capital do Brasil, foi à primeira cidade planejada no DF, e oferece a maior parte dos empregos existentes com os níveis de renda mais elevados se comparados com as outras regiões do país.

Brasília foi construída em aproximadamente quarenta e um meses (1956-1961), durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, com o trabalho de cerca de 30 mil operários, inaugurada em 21 de abril de 1960, em homenagem a Tiradentes, o Mártir da Independência. Nesse período, Brasília contava com cerca de 150 mil habitantes, entre funcionários públicos e candangos migrantes que trabalharam em sua construção, e moradores das cidades que foram sendo criadas ao redor da área central da Capital Federal (Sousa & Araújo, 2006).

O Distrito Federal possui uma rede de ensino distribuída em todas as 31 Regiões Administrativas, e assume, ao mesmo tempo, característica Distrital e Municipal.

A - Educação Básica no Distrito Federal

Os desafios no plano educacional não foram pequenos e exigiram dos pioneiros desbravadores a coragem própria dos que chegam primeiro para a grande empreitada. A importância da escola era tão urgente quanto à cidade.

A criação de Brasília e do seu sistema de ensino público está repleta de aventura, de improviso, de pioneirismo, de experimentalismo, de inovação e de poesia.

[...] O objetivo, embora não estivesse claro à época, poderia ser: mudar a história do Brasil, mudar a educação e a cultura brasileiras, rumo à democracia liberal (Pereira, 2011, p.222).

A história da educação em Brasília teve início sob a coordenação da NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital, em 1957. A primeira escola pública de Brasília foi o GE – 1, depois nomeada Escola Classe Júlia Kubitschek, localizada no Núcleo Novacap de Candangolândia e teve a sua inauguração em 10 de setembro de 1957, pelo Presidente JK e Israel Pinheiro.

A Escola Júlia Kubitschek caracterizava-se por ser uma escola de educação integral e em tempo integral. Pautava-se no ideário da escola nova, que buscava proporcionar as

crianças formação integral, com vistas a inseri-las na vida moderna. Nessa perspectiva, além do tempo destinado às matérias tradicionais, como português, matemática, ciências, história e geografia, havia atividades complementares: iniciação musical, artes plásticas, educação física, atividades de trabalho e de caráter social. De acordo com os princípios filosóficos que a fundamentavam, a escola deveria se organizar com comunidade de vida e de trabalho. (Pereira, 2011, p.148).

A Escola Classe Júlia Kubitschek atendia filhos dos funcionários da Vila Operária (Candangolândia) e do Núcleo Bandeirante e contava com 5 professores e 150 alunos. Em setembro de 1958, surgiu a Escola Dr. Ernesto Silva, na Companhia Construtora Nacional, com 160 alunos, tendo anexo um jardim de infância.

Em 1959 foi inaugurada a Escola Profissional de nível médio de Taguatinga, construída com recursos do Ministério da Educação, e também a Escola Classe 01, sob a supervisão da NOVACAP. No mesmo ano foram inauguradas pela NOVACAP, em Brasília, 10 escolas, 2 jardins de infância e, em Taguatinga, um grupo escolar. No final de 1959, a NOVACAP contava com mais de 100 professoras primárias e 4682 crianças, em 18 escolas primárias e 3 jardins de infância.

Com o Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal, com a finalidade de executar a política educacional do Distrito Federal. Com Decreto nº 43, de 28 de março de 1961, a Fundação Educacional foi vinculada à Superintendência de Educação e Cultura. O Decreto nº 171, de 7 de março de 1962, foi instituído o Conselho de Educação do Distrito Federal como órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

A lei nº 4545, de 10 de dezembro de 1964, instituiu a Secretaria de Educação e Cultura, com competência no ensino elementar, médio e supletivo, e as atividades culturais e de intercâmbio. Naqueles anos, Anísio Teixeira, educador de vanguarda, foi o principal mentor da educação do Distrito Federal, além de ter sido o organizador das Escolas Parque.

Segundo Anísio Teixeira “O Plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País”. O sistema seria constituído pelas escolas-classes onde os alunos teriam as aulas de

conteúdos acadêmicos do currículo em um turno e, no outro turno, seriam encaminhados para atividades sociais, artísticas, culturais e esportivas.

Em 1961, os planos inovadores de Anísio começaram a correr riscos em função de diversos fatores de ordem pública, administrativa e social.

Devido à sua natureza e intensidade, tais fatores conduziam gradativamente, ao distanciamento do sistema educacional público da concepção de educação moderna e democrática então proposta, que tem a educação integral como um dos seus principais requisitos. (Pereira, 2011, p.103).

Portanto, o crescimento veloz de Brasília e a falta de comprometimento em investimentos dos governantes, levaram a inviabilidade do plano educacional de Anísio. Com isto, nas décadas seguintes da sua criação, a nova capital brasileira não parou de crescer e surgiram novos desafios ao sistema educacional. Com o fim do projeto escola integral nas outras Unidades da Federação, o DF, também, mudou o ideal do seu sistema educacional, considerando as demandas complexas de uma cidade que veio assumindo as características de metrópole.

I. 3 - DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF

Os reflexos da ditadura civil militar sobre a educação foram tão nocivos e profundos que até hoje, que 30 anos após o início da redemocratização, impedem o país de alavancar a qualidade e democratizar o acesso à educação, que deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro.

O Presidente do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti lembra como a ditadura pôs fim ao otimismo pedagógico dos educadores brasileiros, já nos primeiros dias após o golpe. Em 14 de abril de 1964, um dia antes de o general Castelo Branco assumir o posto de ditador, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização, que vinha sendo implantado no país pelo educador Paulo Freire. Segundo Moacir Gadotti, Castelo Branco já tinha tomado a decisão um ano antes, quando, em ocasião de um encontro, falou para Paulo Freire “Vocês estão engordando cobras”.

Na sequência, vieram as reformas educacionais que arrasaram o modelo de educação brasileira. Em 10 de junho de 64, na primeira reunião com secretários de educação, Castelo disse textualmente: “o objetivo do meu governo é estabelecer a ordem entre trabalhadores,

estudantes e militares”, e seu ministro Suplicy completou: “estudante deve estudar, professor deve ensinar, e não fazer política.”. Nessas declarações é resumida a política educacional brasileira nos anos da ditadura, que se refletiu em uma parada de todos os processos evolutivos educacionais, também no DF, por todo o período golpista.

Outro fracasso registrado na época da ditadura foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de 1967 a 1985, criado para alfabetizar jovens e adultos e extinto no governo Sarney. Em quase 20 anos, o programa, que prometia acabar com o analfabetismo em 10 anos, conseguiu reduzir a taxa apenas de 33% para 25%.

Nos períodos de 1990 e 2000, a educação básica do DF vem crescendo com maior número de matrículas, exigindo uma melhor formação de professores. Com a LDB N° 9.394/96, a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica. Em relação ao ensino médio, a educação especial e a educação de jovens e adultos, ressalva que esse nível de ensino e modalidades de educação é atendido prioritariamente pelos docentes da rede pública.

Em 2000, verifica-se que a matrícula na educação básica do DF chegou a quase setecentos mil alunos dos quais o maior número se concentrou no sistema público estadual, (meio milhão de matrículas). Já em 2010, houve um declínio no número de matrículas na educação básica, fato esse que vem ocorrendo desde 2007 no país, de um modo geral,

Em 2009, percorrido cinco décadas da criação do sistema de ensino, o DF contava com trinta mil professores espalhados pelas redes de ensino público e privados. A rede de ensino estava vinculada à educação básica, com maior número de docentes predominando no ensino fundamental. Na educação infantil, o maior número de professores prevalece na rede particular, sugerindo que o sistema educacional público do DF ainda não recebia toda a demanda existente.

A rede pública de ensino da SEEDF, em 2011, contava com um total de 645 (seiscentos e quarenta e cinco) escolas que ofertavam educação básica nas variadas modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial), vinculadas a 14 (quatorze) Diretorias Regionais de Ensino (DRE), ou Coordenação regionais de ensino (CRE), que são unidades subordinadas a SEEDF em cada cidade satélite do DF, auxiliando as escolas em cada

localidade. Atualmente no SEEDF contam 236 escolas de educação infantil, 518 escolas de ensino fundamental, 86 escolas de ensino médio, 4 escolas profissionais, 111 escolas de jovens e adultos e 228 escolas de educação especial, distribuídas nas 14 coordenação regionais de ensino do DF.

I. 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A educação, enquanto prática social é composta e constituída das relações sociais, sendo que o modo de produção ora hegemônico, o capitalismo, no seu movimento internacional com repercussões no capitalismo brasileiro, traz implicações para a educação. Sendo a formação do educador um epifenômeno da prática social da educação, logo também a formação deste traduz estes movimentos (Frigotto, 1996, p. 25).

Neste cenário, podemos observar a questão da formação do educador, como ponto central neste processo de mudança nas políticas e práticas educacionais. Como afirma Castro e Carnoy (1997; p.81-90): “é lógico que se repense a formação de professores, já que são estes que estarão “conformando”, os novos profissionais e são os educadores que operacionalizam as reformas”. O educador com a sua formação passa ser alvo importante das políticas públicas para a educação, uma vez que o seu papel é considerado preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas.

Essas demandas educacionais e, conseqüentemente, a formação do professor no Brasil ganha força pelo “Estado em ação”, ou seja, nas políticas públicas e na Legislação propostas para a educação a partir de 1990. Nessa ordem, estabelecem-se as diretrizes para o sistema educacional e, particularmente, para a formação de professores. A capacitação profissional vem sendo defendida por diferentes autores (Tardiff, 2003; Shon, 2000; Zeichner, 1995) e nos princípios presentes nas propostas oficiais como um processo voltado para a prática.

As políticas públicas que trazem implicações nas alterações no sistema educacionais reforçam uma visão pragmática da educação e formação de professores. Essa visão busca romper com a proposta de racionalidade técnica presente até então nos cursos de formação de professores cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática, destacando a prática como saber central na formação e atuação dos professores.

A formação de atualização profissional como afirma Santis (2002) em um discurso proferido pela titular da SE em uma abertura das atividades de formação continuada em 1982: “seja qual for o ramo de atividade profissional que o homem desenvolva, corre-se o risco da desatualização que leva a estagnação, se o princípio da educação permanente não estiver presente”. (Santis, 2002, p 142).

Com a Resolução 2.416/88, publicada no diário oficial em 02 de setembro de 1988, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional (EAP), pelo então secretário da educação, Fabio Vieira Bruno, Presidente do Conselho Diretor da Fundação Educacional do DF. A Escola de Aperfeiçoamento surgia com as mudanças do Plano Nacional, momento no qual vivíamos uma transição política com ares democráticos, deixando para trás vinte anos de ditadura militar. Era um momento de intensa movimentação em torno do fortalecimento das instituições da sociedade civil e dos espaços de participação democrática. Nesse contexto, intensificaram-se os programas e ações de formação profissional na esfera da administração pública.

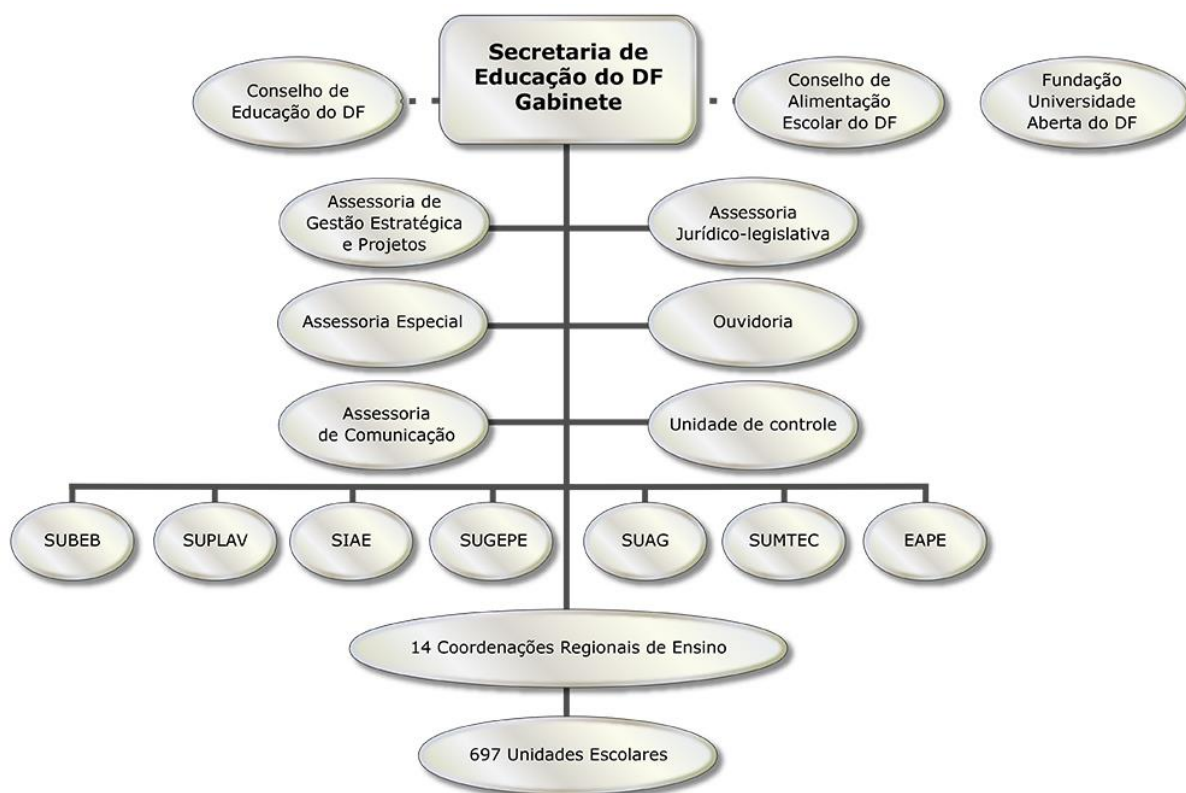
O regimento interno, publicado da EAP, definiu, na época, o público de área de atuação, o quadro de profissionais da Fundação Educacional do Distrito Federal FEDF, sem estabelecer a distinção, quanto à prioridade no atendimento entre o quadro de docentes e os demais servidores do órgão. Vale destacar que o ano 1991 constitui um marco na evolução da formação de professores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e técnicos da SE – com a estruturação da Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoal que implementaria a política de capacitação do pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) promovendo treinamento, aperfeiçoamento e capacitação realizados pela EAP indistintamente.

Sob a égide do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 1995, com a orientação progressista no manejo da coisa pública, que envolviam também a educação, a formação de profissionais ganhou outro rumo e sentido. A EAP passou a se denominar EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação. No ano 1999, com a mudança de governo no DF para o Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a EAPE sofreu mudanças institucionais responsáveis pela implantação de novas diretrizes políticas.

A formação continuada de profissionais da educação continuou com os cursos de aperfeiçoamento dos docentes, com orientações metodológicas de formação como os

“Parâmetros em Ação”, por exemplo, que se constituem como uma cartilha para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a ser desenvolvidos pela EAPE, tornando a Escola de Aperfeiçoamento uma comissão multiplicadora de projetos federais.

Figura 2: Organograma da Secretaria de Educação do Distrito Federal criado pelo (Decreto 15.540/2012)⁴.



Atualmente, a Secretaria de Educação do DF está estruturada com sete subsecretaria, sendo a EAPE uma delas, na qual a oferta de cursos de formação continuada em diversas áreas da educação, visa desenvolver técnicas e novas metodologias para criar e administrar aprendizagens e saberes de forma ampla. Os cursos são ministrados nos pólos das cidades de Taguatinga, Ceilândia e Plano Piloto nas formas presencial, semipresencial e a distância. A EAPE também tem por função administrar o processo seletivo de formação a título de Especialização, Mestrado e Doutorado.

No ano de 2013 foi criada a Lei 5.105 que estabelece as regras para a licença renumerada para o estudo nas áreas de mestrado e doutorado.

⁴ Fonte: <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/organograma.html> 20/08/2015

Art. 12. Aos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria.

§ 3º Fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo, percebida no ato do afastamento, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação.

Observando os seguintes critérios para afastamentos de estudos no artigo 6º da Lei nº 5.105/13. Poderá candidatar-se ao processo seletivo o servidor que atenda simultaneamente aos seguintes requisitos:

- I ser integrante do Quadro de Pessoal Permanente do Distrito Federal, na Carreira Magistério Público e estar em exercício na SEDF ou em escolas de Ensino Fundamental, Médio ou Conveniadas;
- II possuir no mínimo três anos de efetivo exercício na SEDF, para o mestrado;
- III possuir no mínimo quatro anos de efetivo exercício na SEDF, para o doutorado ou pós-doutorado;
- IV estar inscrito ou regularmente matriculado em curso oferecido por instituição credenciada e reconhecida pelo órgão competente;
- V possuir carga horária definitiva de 40 (quarenta) horas semanais;
- VI frequentar curso que se desenvolva na modalidade de ensino presencial;
- VII solicitar Afastamento Remunerado para Estudos para requeiram curso compatível com habilitação ou área de atuação.

Os cursos oferecidos são gratuitos, com temáticas inovadoras com vista a promover um conhecimento contínuo, como desenvolver habilidades e competências dos profissionais da educação, bem ainda a parte de assistência pedagógica e administrativa. As formações ofertadas proporcionam reflexões sobre as atividades de docência, de gestão escolar, do processo de orientação no contexto escolar, tudo isto feito numa perspectiva de aprimoramento de saberes no espaço e no tempo com o objetivo de melhorar as suas práticas profissionais diárias.

O trabalho dos docentes, em relação o horário de coordenação pedagógica nas escolas públicas da SEEDF, portaria nº 06, de 03 de fevereiro de 2011, ocorria da seguinte maneira:

- a) Quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na instituição educacional;

- b) Terças feiras e quintas feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na instituição educacional, e formação pedagógica;
- c) Segunda feira e sexta destinadas à coordenação pedagógicas individual podendo ser realizada fora do ambiente da instituição educacional. (Distrito Federal, 2011).

Nesse sentido é importante ressaltar que a organização se dá para os professores regentes que atuam 40 horas semanais, diurno e com jornada ampliada na educação infantil e no ensino fundamental, séries/ano iniciais, e na educação especial. Diante disto, o professor tem que respeitar a obrigatoriedade das coordenações – que são individuais, por área e coletiva – e o professor só pode fazer o curso no horário da coordenação individual. O professor de 20 horas só tem coordenação individual, onde o mesmo poderá participar dos cursos.

Os cursos são oferecidos sem observar a realidade dos educadores em questão de localidade, horários e acessibilidade, tornando em alguns momentos, inviável a frequência aos cursos. Também não é feita nenhuma consulta aos docentes para a elaboração dos cursos, portanto o sentimento dos professores é de que os cursos oferecidos nem sempre condizem com a realidade. Além da insatisfação na formação, os professores acreditam também que as leis não são aplicadas na sua totalidade.

I. 5 - LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Samambaia, localizada no Distrito Federal, e faz limites com outras cidades do DF. A cidade tem uma população 220 806 mil habitantes e possui extensa área territorial, 102,6 km² conforme características na figura 2, a seguir.

Figura 3: Mapa da cidade de Samambaia no Distrito Federal⁵



A cidade de Samambaia foi oficialmente criada através da Lei 49 e decreto nº 11.291 pelo Governador Joaquim Roriz do Distrito Federal, no dia 25 de outubro de 1989, tornando-a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal – RA XII O. A cidade de Samambaia possui uma área 102,6 km, como uma população de 220 806 habitantes (PDAD 2013). O nome da cidade foi dado em referência ao córrego Samambaia, que tem nascente próxima às quadras 127 e 327, a oeste da cidade.

Samambaia, que pertencia ao Núcleo Rural de Taguatinga, com o desmembramento passou a ter administração própria. A cidade surgiu com a intenção de acolher o grande número de pessoas que migravam de outras partes do país para o Distrito Federal entre período 1989 e 1994, com objetivo de criar uma estrutura urbana para esses moradores, que anteriormente viviam irregularmente em diversas ocupações. A cidade de Samambaia foi uma das primeiras cidades com planejamento urbano a serem criadas no Distrito Federal, e serviu de modelo para a criação de outras cidades, tais como Riacho Fundo, Recanto das Emas e São Sebastião.

O estudo urbanístico e o projeto Plano Estrutural de Organização Territorial (PEOT), elaborado em 1978, foi implementado 11 anos depois de ser aprovado. Os primeiros lotes na cidade foram vendidos na quadra 406 e no Setor de Mansões Leste (hoje novamente Taguatinga), mas já no ano 1985 os primeiros moradores chegaram à nova cidade. Três anos

⁵ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Samambaia_\(Distrito_Federal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Samambaia_(Distrito_Federal)) acesso em 15/12/15

após as primeiras ocupações, foram construídas mais 3.381 casas destinadas às famílias de baixa renda, principalmente de funcionários públicos. A casa própria foi adquirida com o apoio do Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS) mediante financiamento do Banco Nacional.

Entre os períodos 1989 e 1992, a cidade passou por um grande crescimento populacional com a chegada de moradores, em geral famílias carentes que receberam sob o “sistema de concessão de uso”, lotes em áreas semi-urbanizadas. A cidade de Samambaia abrange área urbana e rural; a urbana está dividida entre os setores norte e sul, já a parte rural é composta pela Área Isolada Guariroba e o Núcleo Rural Tabatinga. Em 1996, o Setor de Mansões Leste (SML) foi desmembrado de Samambaia e voltou a integrar a cidade de Taguatinga.

No Distrito Federal há 14 Regionais Administrativas de Ensino. A cidade de Samambaia tem sua própria regional de ensino, tendo como abrangência os ensinos fundamental (séries inicial e fundamental) e médio, sendo que em específico, o CEI – Escola Classe Infantil 02, Escola Classe – 23 CEF – Centro de Ensino Fundamental 11, CED – Centro Educacional 02, Centro de Ensino Médio 02, Centro de Ensino Especial 01 e Creches, com um número de profissionais na área de educação de 2.544 professores, e sendo deste montante 581 professores atuantes em ensino fundamental.

Hoje, com um crescimento populacional ordenado, a cidade ganha aspectos e perspectivas de futuro polo econômico regional por estar situada na região central das cidades mais populosas do Distrito Federal (entre Taguatinga, Ceilândia, Recanto das Emas e Riacho Fundo). Samambaia conta com um planejamento urbano muito bom e serviços públicos de qualidade, totalmente asfaltada e com boa rede de esgotos, em razão de possuir áreas imensas para expansão comercial e econômica, diferente de outras cidades como Taguatinga e Águas Claras, nas quais esse potencial de crescimento já se encontra saturado.

CAPÍTULO II – MÉTODOS

Para compreender as relações existentes, em busca de uma verdade que explique a realidade, a atividade científica se efetiva inicialmente por meio da caracterização do que se constitui como conhecimento científico. De acordo com Trujillo Ferrari (1974) “o método científico é um traço característico da ciência, constituindo-se em instrumento básico que ordena, inicialmente, o pensamento em sistemas e traça os procedimentos do cientista ao longo do caminho até atingir o objetivo científico preestabelecido”. Neste sentido, concorda-se com ideia de que as atividades “sistêmicas e racionais” configuram a ciência e o conhecimento científico.

Neste estudo, o método que será utilizado, segundo Lakatos e Marconi (2007) afirmam que a utilização de métodos científicos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Destacam que, por outro lado não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

II. 1 - CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Com a coleta dos dados, foram identificados os critérios a serem analisados de forma categórica. Dessa forma, houve o cruzamento dos resultados encontrados nas diversas fontes entrevistadas, para a qual se empregou a triangulação dos dados cuja definição conceitual apoiou-se em Bogdan e Biklen (1998, p.104), como sendo a verificação das ocorrências observadas nos vários instrumentos, no mesmo contexto, por um mesmo pesquisador.

A coleta obtida nas entrevistas nos leva a crer na confiabilidade dos dados. Como afirma (Creswell, 2009; p. 191), confiabilidade é uma análise da estabilidade ou consistência das respostas. Contabilização de validade e confiabilidade em projetos de pesquisa qualitativa parece muito diferente dos projetos quantitativos. Aumentar a consistência e confiabilidade de um projeto, documentar todos os procedimentos e, se possível, criar um detalhado protocolo com procedimentos de confiabilidade.

A triangulação de técnicas, utilizando-se de inspiração qualitativa e quantitativa é um modo de institucionalização de perspectivas e métodos teóricos, buscando reduzir as inconsistências e contradições de uma pesquisa, perpassa campos diferentes do conhecimento e reúne profissionais de diferentes formações. Conclui-se que utilizar análise de conteúdo e

análise de citações é uma proposta relevante para a obtenção de meta-informações sobre coleções de documentos.

II. 2 - DEFINIÇÃO DO OBJETO

Identificar como os docentes visualizam o processo de formação de professores com vista a perceber a valorização da prática educacional e profissional na sala de aula.

Depois de identificarmos a pertinência quanto à forma de estudar e de aprender no contexto da formação do professor, objetivamos constituir alguns direcionamentos que possam servir como amostra da aprendizagem para outros na formação do professor.

Quanto à delimitação do estudo, (temporal - espacial) este aborda a percepção dos professores quanto ao processo de formação continuada ao longo da vida, verificada por intermédio das entrevistas. Para tanto, trata-se primeiramente do enquadramento teórico, que compreende desde a primeira lei nº 4.024/61 até a lei nº 9394/96, que corresponde à legislação atual, passando para as experiências relatadas pelos professores em seus depoimentos, dos quais se extrai as percepções que tem da formação dos professores.

Destaca-se neste estudo parte do conhecimento teórico indo de encontro à vivência dos professores na prática profissional de acordo com as formações obtidas no transcorrer da vida.

Para compreender como se realiza uma pesquisa em ambiente escolar, o caminho percorrido para o avanço da pesquisa nos levou a definir métodos e teorias investigativos.

Segundo, Ghedin e Franco (2008, p. 72), “a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real”. Nessa contextualização teórica, os autores fazem uma distinção que a investigação na área da educação faz com que o sujeito tenha maior aproximação do objeto, nesse processo é possível uma interpretação do componente, que não fala por si, mas pela relação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que permitem melhor entendimento como realidade.

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de

humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (Ghedin; Franco, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva, tornou-se fundamental que o processo de investigação trouxesse uma aproximação real de maneira sólida. De acordo com Gatti (2007, p. 57), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Sendo assim, a autora contesta que para que haja pesquisa o pesquisador deverá estar prudente aos modos específicos e claros de domínios metodológicos para a pesquisa.

Partindo dessas perspectivas, conforme relata Ghedin e Franco (2008, p. 82), “o mundo humano é significativo quando o sujeito se torna hábil em explicá-lo; nessa explicação, é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que se é ou do que se projeta para si mesmo”.

Sendo assim, entende-se que pesquisas em ambientes educacionais com a participação de professores, mais especificamente envolvendo formação e práticas docentes, estimulamos a optarmos pela abordagem qualitativa. O conceito para esse tipo de abordagem nos permite conjecturar novas perspectivas, uma vez que o professor, como faz parte da pesquisa como estrutura de legibilidade e ser reflexivo.

Nessa nova dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (Ghedin; Franco, 2008, p. 61).

Além disto, nessa visão teórica, Godoy (1995, p. 21) afirma que “a pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Para a autora, a pesquisa qualitativa, para ser analisada de maneira integrada, pode ser interpretada dentro do contexto no qual se situa.

Portanto, a visão apresentada por Godoy, Bogdan e Biklen (1982) informa que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se

preocupando em retratar a perspectiva dos participantes” (apud Ludke; André, 1986; p.13). Desse mesmo modo, Almeida e Freire (2008, p.21) relatam que a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a “inventariação das características num grupo ou dos valores que podem assumir uma variável”.

A fim de explicar a natureza deste estudo de caso coletivo, a metodologia e as abordagens teóricas que apresentaremos estão ancoradas em autores que discutem assuntos referentes à “pesquisa educacional”. Dentre eles citamos: Gil (2009), Godoy, (1994), Marconi (1990), Ghedin e Franco (2008), Ludke e André (1986), Almeida e Freire (2008) teóricos que contribuíram de maneira significativa com este capítulo que se inicia.

Foi imprescindível explorar os percursos formativos da formação dos professores que participaram das entrevistas do estudo com relação à representação acerca da formação contínua. Como forma de entrever observaram, em situações vividas e lembradas, suas experiências no cotidiano.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e- ou com o nosso ambiente humano e natural (Josso, 2010, pp. 47-48).

De acordo com a visão da autora, as experiências versam em vivências particulares, que “atingem status de experiência a partir do momento em que é feito um trabalho reflexivo sobre o passado, observado, percebido e sentido” (2010, p. 48). Sendo assim, essa conversão incide no núcleo da modificação, na medida em que são organizados “instrumentos, procedimentos e simbolizações que dão significado ao que se vive e se aprende” (Josso, 2006b, p. 30); portanto, toda experiência é vivência, mas nem toda vivência é experiência.

Neste sentido, torna-se necessário apresentar caminhos metodológicos que atendam os objetivos propostos buscando encontrar resultados que se complementem com o tema.

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento. (Prodanov & Freitas 2013, p 24).

Nesta perspectiva, este estudo é uma investigação qualitativa, que parte do princípio de que “o objetivo não é o de fazer um juízo de valores, mas o de tentar compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994.p.287).

II. 3 - INSTRUMENTO DA PESQUISA

A pesquisa teve como localização para a coleta de dados algumas escolas públicas de Samambaia Norte - Distrito Federal, situada na periferia e que só trabalham com o ensino fundamental. Os dados coletados foram realizados a partir de entrevistas semiestruturadas nas quais a abordagem principal era a formação profissional do professor, como também os depoimentos que, neste caso, se considera uma entrevista despadronizada. A participação em todos os passos da pesquisa obedeceu ao critério de voluntariado.

Na segunda parte da metodologia, optou-se pela dissertação que compõe um estudo de caráter qualitativo. Optou-se por um método de pesquisa que “privilegia a realização de entrevistas com as pessoas que participam de um testemunho, acontecimento, conjunturas; de visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo” (Alberti, 2004).

Foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas as quais procuraram identificar os aspectos de sua formação, seu processo de escolaridade e sua influência na escolha profissional, bem como os aspectos subjetivos em relação ao trabalho docente, como estes se manifestam e, ainda, como os professores lidam com essas situações no dia a dia.

A coleta de dados tem natureza qualitativa, Triviños (1992) afirmam que essa metodologia conduz a possibilidade de análise de conteúdo, na medida em que faz emergir dados, objetivos e conteúdos subjetivos, porém essa coleta inicialmente foi uma análise documental que pretendia identificar as características da construção da educação na região de Samambaia no Distrito Federal.

É importante ressaltar o caráter participante da autora desta pesquisa, uma vez que a mesma é professora e trabalha há quatro anos na cidade de Samambaia, na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No presente estudo, foram entrevistados 33 professores de 05 (cinco) escolas de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada na cidade de Samambaia/Distrito Federal.

II. 4 - PERFIL DOS PARTICIPANTES

O quadro a seguir detalha o perfil dos entrevistados, cujos nomes foram substituídos por números, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 01 - Resumo perfis dos participantes

ENTREVISTADO	GÊNERO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO ATUAL
Professor 01	Fem	11 a 15 anos	Licenciado em Pedagogia; pós-graduação em gestão em orientação educacional.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 02	Fem	16 a + 20 anos	Licenciado em Letras; pós-graduação em Gestão em Orientação Educacional.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 03	Fem	16 a + 20 anos	Licenciado em Geografia; pós-graduação em Gestão Escolar.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 04	Fem	00 a 05 anos	Licenciado em Geografia;	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 05	Masc.	00 a 05 anos	Ciências Contábeis;	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 06	Fem	00 a 05 anos	Licenciado em Geografia;	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 07	Masc	06 a 10 anos	Licenciado em Geografia.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 08	Fem	06 a 10 anos	Licenciado em Artes Plásticas.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 09	Fem.	06 a 10 anos	Licenciado em Química; pós-graduação em educação ao meio ambiente.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 10	Fem	06 a 10 anos	Licenciado em pedagogia;	Professor com restrições de função.
Professor 11	Fem	11 a 15 anos	Licenciado em Matemática.	Professor com atividade docência em sala de aula.

Professor 12	Fem	06 a 10 anos	Licenciado em História;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 13	Masc.	16 a + 20 anos	Licenciado em pedagogia; pós-graduação em Gestão Escolar.	Professor com restrições de função.
Professor 14	Masc.	06 a 10 anos	Licenciado em História; pós-graduação em Neurociência da Educação.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 15	Fem.	00 a 05 anos	Licenciado em Letras;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 16	Masc.	00 a 05 anos	Licenciado em Artes Plásticas;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 17	Fem	00 a 05 anos	Licenciado em Letras; pós-graduação em orientação em Gestão Educacional.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 18	Masc.	06 a 10 anos	Licenciado em Geografia.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 19	Masc.	16 a + 20 anos	Licenciado em Química; Pós-graduação em Gestão em Orientação Educacional.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 20	Masc.	00 a 05 anos	Licenciado em Matemática;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 21	Masc.	00 a 05 anos	Licenciado em História;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 22	Masc.	00 a 05 anos	Licenciado em Educação física;	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 23	Masc.	16 a + 20 anos	Licenciado em matemática; pós-graduação em gestão Administração Escolar.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 24	Fem.	11 a 15 anos	Licenciado em Ciências Biológicas; pós-graduação Gestão Escolar.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 25	Masc.	11 a 15 anos	Licenciado em Matemática; pós-graduação em Estatística.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 26	Fem.	06 a 10 anos	Licenciado em Ciências Biológicas.	Professor com atividade docente em sala de aula.
Professor 27	Masc.	06 a 10 anos	Licenciado em educação Física; pós-graduação em	Professor com atividade docente em sala de aula..

			Educação Física Escolar.	
Professor 28	Masc.	11 a 15 anos	Licenciado em matemática;	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 29	Fem..	16 a + 20 anos	Licenciado em Letras; pós-graduação em Linguística.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 30	Fem.	06 a 10 anos	Licenciado em Ciências Biológicas; pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 31	Fem.	00 a 05 anos	Licenciado em Educação Física.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 32	Fem.	11 a 15 anos	Licenciado em Artes Plásticas.	Professor com atividade docência em sala de aula.
Professor 33	Masc.	16 a + 20 anos	Licenciatura em letras Pós-graduação em língua Inglesa	Professor com atividade docência em sala de aula.

Fonte da Entrevista 2015. Quadro nosso

Para visualizar as características gerais dos participantes quanto à distribuição por gênero, tempo de docência, escolaridade e idade, apresenta-se tabela a seguir:

Quadro 02 - Características Gerais dos Participantes

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA POR GÊNERO		FREQUÊNCIA ABSOLUTA POR GÊNERO PORCENTAGEM.	
		F	M	F	M
Gênero	Masculino	0,0	15	45,5%	0,0%
	Feminino	18	0,0	0,0%	54,5%
Tempo de docência	00 a 05 anos	05	05	15,2%	15,2%
	06 a 10 anos	05	04	15,2%	12,1%
	11 a 15 anos	05	02	15,2%	6,0%
	16 a + 20 anos	03	04	9,1%	12,1%
Escolaridade	Superior completo	09	07	27,3%	21,2%
	Pós-graduação	09	08	27,3%	24,2%
Idade	25 a 30 anos	05	04	15,1%	12,1%
	31 a 40 anos	08	05	24,2%	15,2%
	41 a + 50 anos	05	06	15,2%	18,2%
Graduação	Letras	05	01	15,2%	3,0%
	Artes Plásticas	03	00	9,1%	0,0%
	Educação Física	01	02	3,0%	6,1%
	Geografia	03	01	9,1%	3,0%
	História	01	02	3,0%	6,1%
	Ciencias	00	01	0,0%	3,0%
	Contaveis	03	00	9,1%	0,0%
	Ciencias	03	00	9,1%	0,0%
	Biologicas	02	03	6,1%	9,1%
	Pedagogia	01	01	3,0%	3,0%
	Matematica				
Química					

Fonte: Entrevistas 2015 quadro nosso

As características gerais dos participantes apresentados na tabela acima evidenciam que a amostra foi composta de 4 períodos de docência de 00 a 05 anos de docência, sendo cinco do gênero feminino (15,2%) e cinco do gênero masculino (15,2%); 06 a 10 anos de docência sendo cinco do gênero feminino (15,2%) e quatro do gênero masculino (12,1%); 11 a 15 anos de docência sendo cinco do gênero feminino (15,2%) e dois do gênero masculino (6,0%); 16 a + 20 anos de docência, sendo três do gênero feminino (9,1%) e quatro do gênero masculino (12,1%).

A maior parte da amostra é composta por professores do gênero feminino, 18 professores (54,5%), e do gênero masculino 15 professores (45,5%). Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória, não tendo sido controlada a variável do gênero.

Quanto à escolaridade, todos os 33 professores entrevistados possuem graduação. Desses, 17 professores (51,5%) possuem curso de especialização.

Quanto à idade dos professores entrevistados, a amostra foi composta de três períodos de idade: de 25 a 30 anos de idade sendo cinco do gênero feminino (15,2%) e quatro do gênero masculino (12,1%). De 31 a 40 anos de idade sendo oito do gênero feminino (24,2%) e cinco do gênero masculino (15,2%). De 41 a + 50 anos de idade sendo cinco do gênero feminino (15,2%) e seis do gênero masculino (18,2%).

Os participantes da pesquisa possuem uma escolaridade marcante de ensino superior e cursos de especialização. O bom nível de escolaridade dos professores entrevistados reflete na formação e valorização na construção de um melhor ensino na cidade de Samambaia - Distrito Federal.

II. 5 - PROCEDIMENTOS DA COLETA

Em seguida, o procedimento de coleta envolveu os seguintes passos: a) encaminhar ofício à Secretaria de Educação do Distrito Federal na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) solicitando autorização para realização de entrevistas nas escolas públicas e, após autorização, houve o encaminhamento para a direção da Regional de Ensino de Samambaia, a qual autorizou a realização da pesquisa nas escolas de ensino fundamental; b) após o consentimento, entrou-se em contato com a direção das escolas públicas, apresentando assim o encaminhamento da Regional, que esclareciam os objetivos da pesquisa, onde os mesmos foram apresentados aos professores.

Nas escolas, o contato com os docentes ocorreu no horário de coordenação. Portanto para desenvolver essa proposta de trabalho relacionaram-se aleatoriamente 33 professores de diferentes escolas públicas do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal localizada na cidade de Samambaia.

Na realização das entrevistas finais, obtivemos 33 professores. Apresentamos uma divisão em 4 grupos de acordo com gênero, tempo de docência, escolaridade e idade, apresentou-se o Termo de Consentimento livre, que foi esclarecido a cada professor, solicitando a leitura e o consentimento do mesmo.

II. 6- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada tem como roteiro o cotidiano, a experiência e a formação dos professores, além de considerar os aspectos históricos profissionais dos mesmos. Tornou-se relevante considerar as suas opiniões subjetivas com relação a esse trabalho. Para a realização das entrevistas seguiu-se um roteiro (em anexo). Os entrevistados tiveram a possibilidade de relatar sobre o tema proposto, sem influência da entrevistadora sobre as respostas.

O questionário teve como objetivo guiar o estudo para o aumento da homogeneidade das informações, pois sua estruturação é intensificada com o resultado das questões da entrevista. Para a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo do tipo temático, conforme proposto por Bardin (2008).

A formação e prática docente geraram uma descrição detalhada sobre a expectativa dos professores, quanto à formação dos mesmos: quais os desafios enfrentados; como ocorre o início da prática docente; o seu processo de escolarização e influência na escolha profissional.

II. 7 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Na pesquisa qualitativa abordou-se o método de análise de conteúdo que busca descrever a formação profissional dos docentes nas escolas públicas da cidade de Samambaia.

A análise de conteúdo se organiza em torno de três momentos: a pre-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pre-análise é a face de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuição, mas tem por objetivo, tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 2008, p.121).

O primeiro momento da análise foi dividido em três fases: a leitura flutuante das entrevistas com o objetivo de estabelecer contato com o material, as falas e posterior conhecimento do conteúdo do mesmo, deixando-se evadir por impressões e orientações.

No segundo momento, esse material foi selecionado à análise por categoria, é uma forma geral de conceito e de pensamento. As categorias são reflexões da realidade, sendo síntese, em determinado momento do saber. Sendo assim, é uma operação de desmembramento do texto em unidade, categorias segundo agrupamento analógico.

No terceiro momento, foi utilizada a análise do conteúdo, buscando o que se esconde sobre a presente realidade, o que existe de verdade no discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações.

O procedimento da análise pactuou-se pela conclusão, uma interpretação que permite a passagem explícita e controlada das características do texto – descrição e a significação concedida a essas características: interpretação. O material para análise foi obtido através de entrevistas manuscritas.

CAPITULO III: ANÁLISE COMPARADA DO ARTICULADO NA LEI

O objetivo deste capítulo é apresentar as semelhanças e diferenças entre a Lei nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/71 e a LDB nº. 9.394/96 que se encontra em vigor, a fim de analisar o desenvolvimento da formação docente, contrapondo o que essas leis introduziram e ainda mantêm na composição da atual LDB.

III. 1 - A LEI Nº 4.024/1961

Em outubro de 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei no intuito de cumprir a competência atribuída à União pela recém-aprovada, Constituição de 1934, mas o projeto inicial foi criado apenas em 1948, decorrendo assim um prazo de treze anos, assim, a aprovação da Lei ocorreu em 1961.

Cabe ressaltar que a LDBN ocorreu em um momento de grande discussão, principalmente, a partir da IV Conferência realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que lançou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” pautado no ideário escolanovista que considerava a reestruturação do sistema educacional (Cf. SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). No manifesto, a formação dos professores foi explicitada da seguinte forma:

Em 2004 Andreia Silva, defendia a criação de um sistema educacional laico e público, sob responsabilidade do Estado, a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de parcela significativa da população e a formação de um homem comprometido e preparado para o processo de modernização em curso.

Assim, o projeto passou por várias fases de debates pelos parlamentares no que dizia respeito ao seu conteúdo e interpretações, principalmente, quanto às interpretações parlamentares. Esse período compreendeu os anos de 1952 a 1958.

Dentre os pontos propostos pela Lei, os mais inovadores se referiam ao ensino médio e superior e aos recursos para a educação, o que resulta em uma transformação na maneira de conceber a educação brasileira.

III. 2 - A LEI Nº 5.692/71

Até 1971, encontrava-se em vigor a Lei nº. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que fixou, pela primeira vez, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a ser lei revogada pela Lei nº 5.692/71.

A Exposição de Motivos do anteprojeto de lei “que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” foi redigida pelo então Ministro da Educação e Cultura, Senador Jarbas Gonçalves Passarinho, e dirigida ao Presidente da República, General Emilio Garrastazu Médici.

No documento foram expostos os motivos para o curto prazo de sua implantação, mas essa urgência em se aprovar uma lei para o ensino nacional, deixava implícita o pouco debate sobre o conteúdo da lei, isso quando comparada com a lei anterior. Percebe-se a tendência, predominantemente influenciada pela pedagogia tecnicista, ao caracterizar o ensino para a qualificação profissional.

O autor afirmava que o motivo do tempo exíguo, justificava o atraso do sistema educacional brasileiro em relação às novas formas de vida e de trabalho, decorrentes das mudanças que se operavam no país e no mundo, e que este atraso deveria ser recuperado em curto prazo, atendendo, assim, ao Decreto nº 66.600/70, a necessidade de “atualização” da educação nacional, como categoria, ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa (Exposição 1971; p.15).

Segundo o Ministro da Educação Jarbas Passarinho, por um lado, cumpria-se modernizar a educação em todos os seus aspectos: em seus fins, conteúdo e métodos; de outro lado, estendê-la quantitativamente aos brasileiros (Exposição 1971, p.16).

Portanto o ministro pretendia, inicialmente, integrar o que deveria operar em todos os aspectos: na estrutura do ensino, na organização das escolas, no seu funcionamento, nos recursos materiais e humanos dos estabelecimentos. Adotaram-se, assim, procedimentos para concentrar ao máximo esses recursos evitando desperdícios duplicações e assegurando a maior rentabilidade dos investimentos (Exposição, 1971; p.18).

Segundo o Ministro da Educação e Cultura Jarbas Gonçalves Passarinho:

Não há mais lugar no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral (EXPOSIÇÃO, 1971, p.18).

No que se refere aos professores e especialistas, o ministro Jarbas Passarinho ressalta que “dos docentes, em grande parte, dependem todos os demais, pois uma organização escolar será sempre o que seja o seu quadro docente e técnico” (EXPOSIÇÃO, 1971, p.19).

Houve assim uma valorização da função docente, e admitiu-se a concomitância dos regimes jurídicos do Serviço Público e da Legislação do Trabalho; tornou-se compulsória a existência de Estatuto do Magistério, vinculou-se o valor dos vencimentos ou salários ao nível de formação dos professores e especialistas, em vez de ao grau escolar em que exerçam as suas atividades, “chegou-se ao pormenor de condicionar a concessão de auxílios federais ao cumprimento dessas prescrições e à pontualidade de pagamento do pessoal docente” (EXPOSIÇÃO de 1971, p.20), condicionando os auxílios financeiros da União aos sistemas de ensino à “existência de Estatuto do Magistério”, e “aos salários dos professores e a pontualidade do seu pagamento” (art. 46, § 2º, b, c - RELATÓRIO GT, 1970, p. 41).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado pela Lei nº. 5.537/68 tornou-se o principal veículo dessa nova política, ficando a manutenção do ensino dever comum, não só da União, dos Estados, do DF e dos Municípios, como também de pais ou responsáveis e de empregadores.

III. 3- A LEI Nº. 9.394/96

Em 1987, inicia-se o movimento para elaborar uma nova LDB da Educação Nacional, esse movimento teve como principal referência à conferência realizada pelo professor, Demerval Saviani, sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação” como parte da programação da X Reunião Anual realizada em Salvador, no dia 13 de maio de 1987. O artigo de Saviani denominou-se “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa” e foi publicado na Revista da ANDE, Nº. 13, pp. 5-14.

Assim o projeto da LDB foi aprovado na Câmara dos Deputados sob o nº. 45/91, mas o Senado impediu o andamento do projeto se opondo contra o princípio da representação popular, finalizando as negociações e aspirações do Fórum Nacional em Defesa da Escola

Pública, rejeitou as propostas dos educadores progressistas que realizaram inúmeros esforços para atender às aspirações de uma escola pública mais democrática. (Saviani, 2004; p.160).

Em 1990, o Brasil inicia a política patrocinada pelo Banco Mundial de priorização do ensino fundamental em detrimento dos outros níveis de ensino e da defesa da relativização do dever do Estado para a educação, pois assegurá-la deveria ser uma tarefa de todos os setores da sociedade (Pinto, 2002, p.111).

O Estado brasileiro passa a realizar empréstimos com organismos internacionais, entre eles, as agências de financiamento como o Banco Mundial e outros órgãos de cooperação técnica (UNICEF/UNESCO, 1990).

Cury (2002) acrescenta que, na década de 1990, devido às reformas que houve no Estado brasileiro e na Constituição, o Estado afastou-se das áreas sociais, dentre elas, a educação; enxugou as contas públicas e não priorizou os investimentos educacionais com a poupança interna.

Segundo Cury, o Estado realiza empréstimos externos para o financiamento da educação, e torna-se refém do cumprimento das cláusulas contratuais de metodologias predefinidas (Cury, 2002, p.179).

III. 4 - QUADRO DE COMPARAÇÃO

No intuito de percebermos uma melhor diferença das determinações legais, na formação do docente, foi adotado o procedimento metodológico da justaposição para estabelecermos as semelhanças e diferenças da Lei nº4.024/61, entre a Lei nº 5.692/71 e a LDB nº 9.394/96. Adotamos ainda o procedimento metodológico da comparação propriamente dita, quando por intermédio de um quadro, realizamos a comparação simultânea mantendo os dispositivos legais na íntegra ou em parte de semelhança - ou se houve alterações - assuntos de diferença.

No quadro a seguir, a primeira coluna refere-se à Lei nº. 4.024/61, a segunda coluna à Lei nº. 5.692/71 e a terceira coluna à LDB nº. 9.394/96.

Quadro 03 – Formação docente

<p>Lei nº. 4.024/61</p> <p>Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:</p> <p>a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.</p> <p>Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.</p>	<p>Lei nº. 5.692/71</p> <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 as 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>a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;</p> <p>c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.</p> <p>§ 1º Os professores a que se refere à letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.</p> <p>§ 2º Os professores a que se refere à letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.</p>	<p>LDB nº. 9.394/96</p> <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>
---	---	--

A legalização da função docente passa a ganhar mais força com a LBD de 61 que regulariza a formação docente, mas ainda em nível de ensino médio, em relação ao Curso de Pedagogia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61 - foi aprovado o parecer Conselho Federal de Educação, que provocou significativas mudanças. Esse parecer, que teve como autor o professor Valnir Chagas, deixou bem explícito a fragilidade enfrentada pelo curso ao se referir, logo de início, à controvérsia a respeito de sua manutenção ou extinção (SILVA, 2003).

Ainda segundo Silva (2003), Valnir Chagas "[...] explica que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar no nível superior e a de técnico em educação em estudos posteriores ao de graduação" (p.15).

Essa regulamentação determinou que a duração do curso fosse de quatro anos, englobando tanto a licenciatura quanto o bacharelado. As disciplinas de ambas as modalidades poderiam ser realizadas concomitantemente, o que não era possível antes da aprovação dessa legislação, sendo que as reformas centraram exclusivamente nos currículos dos cursos de formação de professores atuantes na educação básica.

A LDB de 71 procura contemplar os vários níveis da profissão, mas ainda com um enfoque tecnicista, mas já considerando a pluralidade cultural, ou seja, é dado um diferencial na formação docente, já a LDB atual segue as determinações do Banco Mundial, assim a formação docente ganha uma maior valorização.

A LDB nº. 9.394/96 dá início a formação docente em nível superior e, assim, percebemos, por meio das leis apresentadas, a evolução da formação docente através das leis apresentadas, o que demonstra que essa evolução sempre esteve ligada diretamente aos interesses do Estado.

Quadro 04 - valorização do magistério

Lei nº. 4.024/61	Lei nº 5.692/71	LDB nº. 9.394/96
<p>Art. 60 O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas.</p> <p>Art. 61. __O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.</p>	<p>Art. 36 – Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1.º e 2.º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.</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> <p>I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III – piso salarial profissional;</p> <p>IV - progressão funcional baseada</p>

		na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.
--	--	--

Percebe-se que as legislações apresentam uma preocupação com a valorização do professor sendo devidamente citada no art. 201, V da Constituição Federal de 1988 e art. 3, VII da LDB de 1996. Às múltiplas atribuições dos sistemas educativos e aos programas de formação se insere a valorização e o papel social do professor.

A Lei nº. 5.692/71, em relação aos professores e especialistas, inovou quando introduziu obrigatoriamente o Estatuto do Magistério, com a intenção de valorizar essa profissão. A atual LDB mantém a existência compulsória do Estatuto do Magistério, além de adicionar outras diretrizes constantes da Constituição Federal no artigo 206, inciso V. São elas: plano de carreira e piso salarial.

Observa-se que a LDB nº. 9.394/96 adota os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, salientando que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado, também estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Quadro 05 - Aperfeiçoamento dos docentes

Lei nº. 4.024/61	Lei nº 5.692/71	LDB nº. 9.394/96
<p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.</p> <p>Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.</p> <p>Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.</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>	<p>Art. 67, inciso II Os sistemas de ensino promoverão o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.</p>

Em relação às leis revogadas, o artigo 87 da Lei nº 5.692/71 revogou em parte vários artigos da Lei nº. 4.024/61 que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Visando manter os docentes atualizados por meio da continuidade dos estudos, a Lei nº. 5.692/71 introduziu obrigatoriamente o aperfeiçoamento e a atualização para os docentes. A LDB atual mantém essa inovação trazida pela legislação anterior, acrescentando a licença remunerada para o prosseguimento contínuo de estudos.

Formação contínua de professores refere-se a toda atividade realizada com uma finalidade formativa – tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas (Garcia, 1999, p. 136).

A formação profissional do docente adquiriu uma visão mais abrangente quando considerada pela LDB 9.394/96 através da formação continuada.

Quadro 06 - Prazo de implantação

Lei nº. 4.024/61 Não houve referencia quanto ao prazo de implantação.	Lei nº 5.692/71 CAPÍTULO VIII Disposições Transitórias Art. 72 – A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á, progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.	LDB nº. 9.394/96 TÍTULO I Disposições Transitórias Art. 88 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.
--	--	--

A Lei de 61 demorou 14 (quatorze) anos para sua votação e aprovação.

A lei nº. 5.692/71, por meio do artigo 72, determinou como ocorreria a implantação dessa legislação em todo o território nacional. Os legisladores optaram por um processo paulatino e diferenciado. Assim, cada estabelecimento de ensino e cada Estado do país poderiam implantar, à época, a nova lei do ensino conforme suas possibilidades efetivas. Portanto, não havia um prazo ou uma data única para que todos os seus dispositivos legais entrassem em vigor. A atual LDB teve o prazo de um ano para entrar em vigor de acordo com o artigo 88 acima citado.

III. 5 - CARACTERÍSTICAS DAS REFORMAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No que diz respeito à formação docente, cabe ressaltar as características centrais das reformas legais, assim, a Lei Educacional de nº 4.024/61, tem como característica os princípios de liberdade e de ideais de solidariedade humana; e como finalidades da educação a compreensão de direitos e deveres, desde a pessoa humana aos mais diferentes grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e as liberdades indispensáveis ao homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento da personalidade humana e a sua participação no fazer do bem comum; a preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científico e tecnológico; a divulgação e a manutenção do patrimônio cultural e a condenação de qualquer tratamento de desigualdade, bem como quaisquer tipos de preconceitos de classe ou raça.

A formação docente para os ensinos primário e pré-primário ocorria no ensino médio e para o ingresso no nível superior, o aluno precisaria ter concluído o ciclo colegial e obtido nota classificatória em concurso de habilitação. Esta fase do ensino tinha como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento científico das letras e das artes, e a formação de profissionais de nível universitário eram ministrados em estabelecimentos agrupados ou não, e em universidades.

Para o professor ser efetivado em estabelecimentos oficiais de ensino público, deveria fazer concurso de títulos e provas. A responsabilidade pela educação no país e os sistemas de ensino eram organizados pela União, Estados e pelo Distrito Federal.

A Lei do nº 5.692/71, tem como escopo promover uma reforma dos níveis de ensino de 1º e 2º graus, na formação do aluno desenvolvendo sua potencialidade como componente de auto qualificação para o mercado de trabalho, para que pratique de forma consciente sua cidadania.

A Lei enfatiza que a formação de professores para o ensino de 1º e 2º grau será feita em níveis de progressividade, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com as devidas orientações que atenta aos objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas nas áreas de estudo ou atividades e as fases de desenvolvimento do educando. Sendo assim, a admissão dos mesmos, far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecendo às inscrições exigidas em Lei.

No entanto, cada sistema de ensino será regulamentado por um estatuto que estruture a carreira dos docentes, com acessos graduais e sucessivos com disposições específicas presentes na lei e complementando-as no quadro da organização própria da admissão e da carreira de professores e especialistas. Os estabelecimentos de ensino particulares obedecerão às disposições específicas dessa lei, mas constantes obrigatoriamente nos respectivos regimentos e ao regime das leis trabalhistas. Os sistemas de ensino devem estimular seus docentes com planejamento específico, aperfeiçoamento e uma atualização constante, devendo fixar a remuneração dos mesmos, tendo em vista a maior qualificação citada, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Quanto à responsabilidade pela educação no país, verificou-se que a educação passou a ser dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios,

devendo administrar e fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar como também incentivar a frequência dos alunos.

A Lei nº 9.394/96, a LDB abraçou os mais diversos processos de formação, não apenas os que acontecem nas escolas, como também, os que sucedem na vida familiar, no convívio entre pessoas, no trabalho, nas manifestações sociais e culturais, e nas organizações da sociedade civil.

Como podemos observar a abrangência dos processos formativos, em virtude dessa variedade, a atual Lei específica disciplina só o processo formativo que ocorre nas escolas, ou seja, em instituições de ensino e pesquisas.

De acordo com a legislação, a formação de profissionais da educação tem como objetivo de atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando características de cada fase do desenvolvimento e seus fundamentos, uma associação entre a teoria e prática, até mesmo a capacitação em serviço, com o devido aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras modalidades.

Já para a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, é admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, enquanto para o nível médio prevê a modalidade normal.

A lei explicita os objetivos que devem ser norteadores na formação dos profissionais em educação no Brasil; as especialidades do exercício da profissão dos docentes bem como o alcance dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, são alguns dos requisitos necessários.

Para tanto, a formação dos profissionais da educação tem como fundamentos, a presença sólida da formação básica, propiciando o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de competência de trabalho à associação entre teoria e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades.

Os institutos de educação de ensino superior manteriam o curso de formação de professores para a educação básica, inclusive o curso normal superior, que será destinado à formação de docentes para a educação infantil, para as primeiras séries do ensino fundamental, e também para os portadores de diploma de educação superior em pedagogia que queiram se dedicar a educação básica, bem como o programa de educação continuada para diversos níveis de profissionais.

Portanto os profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, poderão fazer um curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da formação a base comum nacional. Contudo a formação de docentes, exceto para a educação superior, incluirá práticas de ensino de no mínimo de 300 horas.

O texto de Lei especifica como está assegurado o profissional de educação, no sentido que trata do aperfeiçoamento continuado, inclusive com a formação de licenciamento periódico e remuneração, conforme o piso salarial; assim como a progressão funcional que é baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho, um período reservado a títulos, planejamentos e avaliação, incluindo a carga horária e as condições adequadas de trabalho.

A ideia da constituição de uma política nacional global de valorização e profissionalização docente ressalta:

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (Freitas, 2007; p. 43).

Nesse sentido, a elaboração dos planos de carreira, assim como, políticas que favoreçam a valorização docente representam o anseio dos profissionais do magistério público há décadas. Dessa maneira, o olhar sobre as políticas implica pensar em “governo da educação”, como afirma Tedesco (2010, p. 20). Mas, ao analisar as ações do PDE são constatadas condições que viabilizam a formação e a profissionalização, de acordo com

Freitas (2007) que aponta indícios da permanência de condições de degradação e a falta de profissionalização no magistério que vigoram desde o início da docência no Brasil.

Portanto, após examinar outros aspectos ligados à profissão docente, como a falta de valorização social, os fatores que geram satisfação e insatisfação profissional, segundo Vaillant (2006), são divididos em quatro grupos de fatores-chave para pensar políticas docentes a fim de atrair e manter bons professores: valorização social; entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira; formação inicial e continuada de qualidade; avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar.

Assim, a valorização do professor está ligada não apenas a sua formação, mas também com as condições de trabalho dessa classe, uma vez que as instituições públicas de ensino também necessitam de investimento na sua estrutura e na implementação de instrumentos pedagógicos, bem como a definição de um piso salarial que contemplem as necessidades da categoria (Santos, 2008).

Nessa perspectiva, a ANFOPE⁶ “defende uma política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada” (ANFOPE, 2001).

A formação docente contribui para a visão que a sociedade possui do professor, ou seja, qual a concepção do profissional que lida com a formação de cidadãos que irão interagir na sociedade. Pimenta (1999) afirma que:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (p.15)

Nesse sentido, a formação docente caracteriza o profissional docente também como um ator social que, além de considerar o seu papel na formação escolar e social dos alunos

⁶ Associação nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE)

nos planos científicos e pedagógicos, também se caracteriza como um profissional que necessita de condições favoráveis para o desenvolvimento de sua atividade educativa.

O art. 2º, no inciso VIII do decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 determina:

A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Nesse sentido, as determinações legais proporcionaram, não apenas a base legal para o exercício do magistério, mas também a valorização do profissional docente no contexto político social, bem como a responsabilidade da ação educativa, proporcionando uma maior autonomia, dando-lhe a incumbência de resolver problemas locais e trabalhar de forma coletiva e cooperativa, segundo Assunção e Oliveira (2009).

No que concerne às características centrais das reformas na formação docente, o Decreto nº 6.755/2009 estabelece que a consecução do cumprimento dos objetivos da Política deve se dar por meio: (1) da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que devem ter por base o regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF e os Municípios; (2) de ações e programas específicos do Ministério da Educação (art. 4º).

Com isso, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à formação docente são compostos por representantes das instituições públicas de ensino superior, por representantes do MEC, da Secretaria de Estado de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a representação do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (BRASIL, 2009, art. 4º, §1º, incisos I-VIII). Os Fóruns têm como principal atribuição formular, acompanhar e promover a revisão periódica de planos estratégicos voltados para o avanço da formação docente no âmbito do Estado (Brasil, 2009a, art. 4º, §1º e §6º).

Dessa forma, percebe-se que a situação educacional hoje exige que o docente trabalhe com um conhecimento em que se encontra em constante construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais,

com base neste novo contexto a compreensão do desenvolvimento do trabalho docente deve superar ou minimizar o contexto atual.

Luckesi (2014), em seu artigo “Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar”, considera que:

Assim sendo, a formação de educadores deve, a meu ver, estar situada nesse seio teórico (“aprender a ser”). Precisamos de formar educadores que, para si mesmos e para os outros, sejam capazes de cuidar de si, de conviver com os outros e de ter a posse do conhecimento científico e profissional de sua área de atuação. (Luckesi, 2014, p.1).

Para Feldmann (2005), o papel do docente é a mediação entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno. E esse processo de mediação só será possível através de uma formação docente pautada em princípios interativos, tomando como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional.

Nessa perspectiva, é interessante perceber ainda que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente. (Sacristan, 2000, p. 45).

Ao analisarmos o papel do docente na educação, percebe-se que tanto a visão do profissional docente, quanto a prática pedagógica passaram por muitos conceitos ideológicos, e que o profissional docente necessita de uma adaptação às novas exigências da sociedade e de uma formação adequada para o bom desempenho da sua prática educativa. Nóvoa (2007) acrescenta:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor. (Nóvoa, 2007, p.12)

A formação profissional docente deve merecer atenção especial nas políticas públicas porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (Vaillant, 2006).

III. 6 - ANÁLISE DO IMPACTO DAS LEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO NO ESTATUTO DO DISTRITO FEDERAL

As políticas públicas que regulamentam e implementam a formação docente foram implantadas, progressivamente, por meio de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931. A Educação no Brasil acompanhou o desenvolvimento da modernização da sociedade “afirmando-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia” (Silva, 2004, p. 31).

Assim o impacto dessas leis na formação profissional docente, ocorre de acordo com as requisições e exigências sociais e políticas, tanto internas quanto externas, quando consideramos as exigências dos fundos monetários os quais o Brasil possui acordos. Devido esse processo, são atuadas ações, que visam o desenvolvimento social e econômico brasileiro, que requer a profissionalização dos indivíduos, bem como a expansão da escolarização. Conforme destaca Silva (2004), passou-se a:

[...] reivindicar do Estado ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos. Além disso, segmentos da sociedade civil também reivindicaram a expansão das oportunidades educacionais. Por exemplo, desde o início do século XX o operariado defendia a redução da jornada de trabalho para, dentre outras, possibilitar o acesso da classe trabalhadora à educação e às classes médias como forma de ascensão social. (p.31).

No DF-RJ, a Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada por Anísio Teixeira em 1935, teve como marco a escola de professores que se constituiu em um espaço de experimentação, testes de novos métodos, teorias e de estudos da criança e do adolescente, tendo como objetivo contribuir para a constituição de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras e, assim, participar da construção de uma nova cultura profissional docente (Vidal, 2001).

Nesse contexto, a Escola de professores foi um projeto de grande valia para a formação de educadores do Distrito Federal - RJ, mas o projeto não conseguiu expandir devido à extinção da UDF em 1939.

Dessa forma, o Distrito Federal, no que diz respeito à formação docente nas redes públicas, segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), artigo 67, no qual determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

A EAPE é um dos órgãos de formação continuada de professores no DF que procura contemplar os docentes locais com cursos de atualização e aperfeiçoamento. Segundo Mizukami (2002), os profissionais da área da educação necessitam de base de conhecimentos científicos dentro da área de atuação, englobando os conhecimentos da profissão relacionados à docência e os instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento, e a base de conhecimentos pela experiência, pela qual o professor passa a conhecer as maneiras adequadas para a sua atuação dentro da sala de aula.

Nóvoa (1995) acrescenta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (p.25)

Portanto a formação docente no DF procura contemplar as determinações da atual LDB, propondo por meio de órgãos públicos como a EAPE, ou por órgãos conveniados a formação docente através de cursos que contemplem as necessidades dos trabalhadores em educação, em consonância com as determinações legais “devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal” (Brasil, 1999c, p. 133).

A formação continuada no DF é determinada no plano de carreira, conforme especificada no seguinte quadro:

Quadro 07 - Plano de carreira docente do DF

Professor da Educação Básica	Titular cargo da carreira do Magistério Público com atribuições nas funções de magistério e nas atividades pedagógicas.
Qualificação	Aproveitamento do servidor em enfoque à formação continuada e ao desenvolvimento na carreira
Progressão funcional	Progressão Vertical – mudança de padrão, considerando o tempo de serviço na carreira do Magistério Público ou na formação continuada e cumprir o interstício de 365 dias de efetivo exercício no mesmo padrão de formação continuada mediante requerimento do servidor. Progressão Horizontal - passagem da etapa considerando-se as alterações na sua habilitação.
Vencimento	Inicia com o primeiro padrão da carreira do Magistério Público, conforme a carga horaria e a habilitação do servidor.
Renumeração	O valor mensal recebido pelo servidor, na forma da Lei Complementar nº 840 em 23 de dezembro de 2011, sendo observado o regime trabalhista a habilitação do servidor.
Estrutura Carreira Magistério	I Professor de educação básica II Pedagogo – orientador educacional São organizados em padrões, etapas e vencimentos na forma da tabela definida, sendo observado o regime de trabalho, habilitação do servidor, e as datas de vigências nelas específicas.
Ingresso	Exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa II.
Formação continuada	Programa de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino. São oferecidas pela EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizadas no horário de trabalho do servidor. Onde fica o afastamento para estudo no mínimo 1% dos servidores ativos para o curso de Mestrado e doutorado.

Fonte: Lei 5.105 de 2013; p. 5-6-7.

Os recursos financeiros necessários para o investimento na formação docente no DF provem de recursos do próprio estado, e recursos repassados pela União, cabendo de início, destacar que, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997.

O fundo contábil de âmbito estadual, que abrangia todos os Estados brasileiros e o DF, composto basicamente por recursos provenientes do próprio estado e de seus municípios, é originário de fontes pré-existentes e já vinculadas à educação, por força de determinações constitucionais. À semelhança dos fundos de participação dos estados e dos municípios, os recursos do Fundef eram automaticamente repassados aos estados e municípios, de acordo

com a distribuição proporcional de matrículas do ensino fundamental nas respectivas redes de ensino de cada unidade federada.

Esses recursos poderiam ser complementados com parcelas provenientes da esfera federal, caso o montante não atingisse o valor mínimo a ser investido por aluno/ano estipulado pela União (BRASIL. MEC, 1998). O mecanismo de financiamento do Fundef visava a assegurar os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras.

Em 2010, o DF, os 26 estados e seus 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. A partir dessa adesão, são elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

Em julho de 2011, ocorreu a IV Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente⁷ onde foram aprovadas as diretrizes para elaboração do Plano Estratégico de Formação de Professores do DF, propondo cursos de formação em nível de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado em linhas de pesquisa que foquem saberes docentes ofertados pela UnB.

⁷ ATA da IV Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Brasília, 04 de julho de 2011

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

IV. 1 - CATEGORIZAÇÃO REFLEXIVA DOS DADOS

Os resultados foram obtidos por meio das entrevistas feitas aos professores, privilegiadamente na perspectiva sob sua formação profissional, a partir das seguintes categorias: A qualificação/avaliação do seu processo de escolarização; as principais motivações que conduziram à escolha da profissão; as principais dificuldades do cotidiano escolar; o professor atuante em regência de classe, qual o caminho para melhor formação do professor; as ações que mobilizam os docentes frente aos desafios da sociedade.

Considerando quatro argumentos de resposta é possível perceber que, de fato, não existem diferenciações significativas ou algum tipo de resposta comum levando em conta o gênero, tempo de docência, escolaridade e idade.

Tabela 01 - Perfil do Professor - Gênero Feminino

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 13: “[...] vejo como total desvalorização profissional em todos os sentidos: baixa remuneração, pouco investimento na formação continuada, falta de apoio e material para o desenvolvimento pedagógico”. Professor 03: “[...]acho que o fato de não termos muitos incentivos na carreira, deixa a todos desestimulados. Como professores, também, precisamos de desafios. E a maioria sabe que na verdade tanto faz”. Professor 01: “[...] a remuneração baixa, comparada ao nível de formação que possuímos na SEDF. A formação continuada centralizada ao espaço físico da EAPE. não há uma perspectiva de ascensão concreta na carreira e a sociedade atual, não valoriza adequadamente ao professor”.	Avalia a sua valorização/ formação na profissão docente.	03

Nas falas explanadas acima, percebe-se um descontentamento que abrange todos os gêneros, porém as mulheres intensificam esses desafios encontrados na educação resultando em um olhar negativo da profissão docente, apontando a desvalorização financeira como um dos fatores relevantes.

O professor 26 declara que:

[...] as condições de trabalho são precárias. Falta inclusive papel, equipamento obsoleto e avariados. Salas de aulas lotadas. A formação só

é possível se realizada por conta do professor. A remuneração está bem abaixo do esperado, uma vez que o professor é um dos mais importantes, pois forma vários tipos de profissionais.

Neste sentido, o professor enfatiza o desprestígio social sofrido interferindo na motivação para o exercício de sua função.

A desvalorização do professor se dá pela falta de reconhecimento do trabalho; muitas vezes, de baixos salários, ambientes de trabalhos inadequados sem um regime de progressão vertical ou horizontal, da perda da recompensa simbólica que transcorre do exercício profissional, dos benefícios individuais, como melhores salários, progressão funcional, verificando, pois, uma perda de sua autonomia na atuação profissional.

Oliveira (2000) comenta sobre a importância da formação inicial e continuada em outras dimensões,

Diante dos resultados, os professores necessitam de maiores investimentos na formação inicial ou continuada, em variáveis que envolvam motivação, simpatia, compreensão, sentido de humor, amizade, entre outras, não apenas investimento na profissionalização, mas também na personalização dos docentes (Oliveira 2000 c, p. 61).

Alguns professores atribuem um caráter de provisoriedade à profissão escolhida, já há os que colocam o magistério como escolha pessoal e afirmam ter satisfação no que realizam.

Tabela 02 - Perfil em relação - gênero masculino

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 19: “[...] as dificuldades para buscar formação continuada ainda é deficiente. Poucos conseguem liberação para estudos”.	Avalia a sua valorização/ formação na profissão docente	03
Professor 25: “[...] apesar de satisfeito com a situação atual, acredito que poderia ser bem melhor do que é, pois o investimento que fiz para alcançar o patamar que tenho hoje foi bastante alto”.		
Professor 20: “[...] avalio como péssima. , exige alto grau de dedicação e estudo deveria valorizar mais o profissional tanto na remuneração, como condições de trabalho”.		

O professor 19 expõe sobre a formação continuada a respeito de poucas vagas em aperfeiçoamento, tornando a capacitação profissional algo restrito.

As más condições de trabalho dos educadores têm sido abordadas por ambos os gêneros, contudo os professores do gênero masculino não comentam sobre os seus desânimos e frustrações no decorrer da sua caminhada docente. Ao contrário, os professores 21 e 25 comentam em suas opiniões que possuem consciência das dificuldades, mas se encontram satisfeitos com a profissão.

Professor 14 descreve que “[...] atualmente vivemos uma crise na educação, mas a minha realização profissional vai além dessas questões”. Por mais que a educação brasileira esteja passando por uma crise: de remuneração, benefícios da profissão, formação continuada, falta de estruturas, estabilidade financeira, entre outros. Contudo a esperança de uma educação igualitária e qualificada para todos é o que motiva alguns professores.

Por outro lado, ele agrega em suas palavras o seu amor pela profissão, denotando a sua vocação e força de vontade para prosseguir em meios aos problemas encontrados.

Professor 21 diz que, “embora tenhamos dificuldades e falta de estruturas, consigo enxergar no meio dessas dificuldades uma esperança e almejo melhorias na educação”. O mesmo tem um grau de satisfação positiva, se mostra consciente e convicto da sua escolha e muito motivado na melhoria da educação.

Como ressalva Ann Lieberman, a coragem de começar:

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais os alunos têm melhores resultados. (Lieberman, 1999, p. 10)

O processo de formação continuada necessita de um olhar mais adjunto de todos os envolvidos: educadores, alunos, governo e comunidade. Sendo esta a fórmula mais adequada para a melhoria da educação no país.

Tabela 03 - Professores por tempo de docência - 00 a 05 anos.

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 16: “na sala de aula me deparo com a desmotivação do aluno, além é claro das possibilidades de trabalho”. Professor 21: “as questões estruturais, a falta de apoio dos familiares e a apatia do estado”.	Dificuldades encontradas no cotidiano escolar.	2

Os professores em início de carreira têm uma visão das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, alegam que a falta de infraestruturas é um problema da maioria das escolas públicas.

O professor nº 31 relata “Que o maior desafio é o interesse por parte dos alunos e a perspectiva sócia afetiva (...) vulnerabilidade e pouca participação das famílias em lidar com questões escolares dos filhos”.

Muitos alunos apresentam dificuldades na compreensão, com resistência e desinteresse em realizar qualquer tipo de ação referente á aprendizagem. O professor, sendo mediador do conhecimento, busca em sua formação continuada manter-se atualizado, principalmente buscando métodos e formas de estimular os discentes.

Quando o professor 21 denota as questões governamentais, depara-se com uma situação comum no DF, a falta de interesse por parte do Estado em estabelecer políticas públicas que favoreçam a educação de forma geral, como também viabilize pontos significativos entre a educação e suas questões peculiares. Desta forma os professores enxergam em suas práticas influências reais do descaso do governo em relação à educação.

Neste contexto, percebe-se que as falas dos professores manifestam uma visão concreta dos docentes de início de carreira, identificando as questões de participação da família, a desmotivação dos alunos e o desinteresse do governo pela educação.

Estes dados chamam atenção da posição do professor em relação a sua formação inicial e os novos desafios que enfrentam na prática pedagógica, reafirmando a importância da formação continuada em busca de novos conhecimentos que proporcionem soluções para vencer estes desafios.

Tabela 04 – Professores por tempo de docência - 06 a 10 anos.

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 8: “As questões de estrutura física, falta de tecnologia, o aluno precisa mudar sua visão quanto ao ambiente escolar”.	Dificuldades encontradas no cotidiano escolar.	3
Professor 26: “Falta de interesse no aprendizado e estrutura física precária do ambiente escolar”.		
Professor 27: “[...] Estrutura física em péssimas condições”.		

Os problemas de estruturas físicas são uma realidade constante ao se falar em educação pública no DF, o que leva o professor de carreira inicial a projetar sonhos que, com o tempo de trabalho se tornam frustrados, causando desestímulo, tanto do docente como do discente.

Pode- se observar a seguir: Uma das maiores dificuldades da profissão é a total falta de apoio e investimento na educação. (Professor 27)

Levando em consideração a fala do professor 27, observa-se que as idealizações do professor, de início de carreira, não são compatíveis com a realidade encontrada nas escolas públicas, limitando o professor de exercer sua função de forma efetiva e prazerosa, como consequência, o ensino-aprendizagem fica engessado no método tradicional.

Na atual conjuntura da comunidade avaliada, observou-se que a família delega a responsabilidade de educar seus filhos para os docentes, levando os mesmos a um desgaste físico, psicológico, emocional e social, e como consequência ao desvio da função.

O argumento acima pode ser reforçado com as falas dos professores 16 e 31 respectivamente: “[...] Falta de interesse por parte não só dos alunos, mas também das famílias destes”. “[...] a maior dificuldade é a falta da família no acompanhamento dos alunos.”

Antônio Novóia (2013) aponta alguns fatores que prejudicam os educadores nos últimos tempos, como afastamento da sociedade/ família das escolas. “Houve um tempo em que eram próximas, mas à medida que as exigências à escola e ao professor foram aumentando, essas duas esferas foram se distanciando”.

Essa transferência de responsabilidade para as escolas quanto à formação moral, emocional e intelectual de seus filhos é justificada pelos pais ou responsáveis pela falta de

tempo devido à jornada de trabalho ampliada, por falta de renda ou por trabalhar fora de casa em virtude da desintegração da família, por motivos de separação dos pais e abandono dos mesmos.

Tabela 05 - Professores por tempo de docência - 11 a 15 anos

Fala	Definição da categoria	Frequência
<p>Professor 28: “diversos problemas em atendimento em uma comunidade com múltiplas carências profissionais com personalidade distintas. Cada caso deve ser tratado com diálogo e paciência.”.</p> <p>Professor 25: “Falta de interesse no aprendizado e estrutura física precária do ambiente escolar”.</p> <p>Professor 24: “[...] descaso do governo com a Educação [...] os alunos são protagonistas da sua aprendizagem.”.</p>	Dificuldades encontradas no cotidiano escolar.	3

Com relação às falas dos professores, com tempo de docência de 11 a 15 anos, verifica-se que têm as mesmas dificuldades encontradas pelos professores de início de carreira.

São muitas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. O professor 25 analisa as questões relacionadas ao espaço escolar, considerando a sua importância da infraestrutura, que precisa ser adequada para uma boa educação, e descreve claramente alguns dos problemas e dificuldades encontrados no contexto escolar.

De acordo com Vital Didonete (2006), o espaço físico interfere na realização de atividade para a aprendizagem, pois deve trazer interesse, prazer, sentimentos, e alegria enfim, ser um espaço pedagógico.

O professor nº 28 destaca a importância da família com suas diversidades em âmbitos econômicos e sociais que refletem dentro da escola.

Como narra Silvano em seus comentários sobre a responsabilidade da família:

[...] a família responsável pela sobrevivência física psíquica das crianças construindo-se o primeiro grupo de mediação do indivíduo onde acontecem os primeiros aprendizados dos hábitos, costumes da cultura e socialização perimíria. Devemos, portanto destaca a importância participação da

instituição escolar no desenvolvimento e a formação do ser humano. (Silvano, 2005, p. 53).

Aqui no DF, como em todo o Brasil, a cada governo ocorrem mudanças bruscas nas políticas públicas na educação.

O professor 24 menciona o desprezo à educação, onde não existe uma continuidade dos programas pedagógicos nas ações de políticas públicas.

As instituições do DF, de acordo com os relatos, apresentam-se com as dificuldades físicas e pedagógicas trazendo à formação do professor uma fragilidade na execução do seu trabalho no cotidiano escolar.

Tabela 06 - Professores por tempo de docência - 16 a + 20 anos.

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 23: [...] “falta de estrutura física, falta de tecnologia, salas de aulas cheias; falta de interesse dos alunos”.	Dificuldades encontradas no cotidiano escolar.	3
Professor 02: “[...] As maiores dificuldades são as estruturas das escolas e a falta de interesse dos alunos [...]”.		
Professor 29 “[...] A falta de apoio pedagógico, a indisciplina e o desinteresse dos alunos”.		

Os professores de final de carreira citados na tabela acima abordaram uma questão relevante vivida no cotidiano dos mesmos, sendo que a opinião, em sua maioria, é consensual dentre os entrevistados.

Observa-se que as falas dos professores de início e fim de carreira assemelham-se nas dificuldades apresentadas no cotidiano escolar. O professor sente-se desamparado dentro do ambiente escolar, por consequência da falta de condições físicas, estruturais e pedagógicas para trabalhar, conseqüentemente, o rendimento e a qualidade do seu trabalho tendem a diminuir, causando queda na sua produtividade e isso fragiliza a aprendizagem do aluno.

Conclui-se que as limitações apresentadas decorrem com o tempo de carreira docente. É notório perceber, nesse contexto, que os impasses estruturais, administrativos e pedagógicos apresentados nas escolas sofrem com a falta de políticas públicas eficazes para que os processos educativos aproveitem as novas tecnologias, e os serviços oferecidos tenham qualidade. É relevante se pensar em novos paradigmas educacionais, onde se reestruture o

modelo escolar atual e se leve em conta as limitações e o bem-estar tanto do professor quanto do aluno.

Segundo Nóvoa (1992, p. 26), “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Nesse ponto de vista, o investimento, o planejamento e as experiências significativas devem ser um encorajamento da profissionalização.

Sobre a nessa perspectiva Goodson (2007) comenta:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática. (p. 71)

O autor enfatiza que a profissionalização do docente, no processo de formação continuada, ressalta que o desenvolvimento de habilidades, e como também as novas tecnologias são componentes em que o professor vem buscando em proporcionar outros significados na aprendizagem dos alunos.

Tabela 07 – Formação dos professores – somente graduação

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 06 “[...] quando os conteúdos ministrados podem ser aplicados [...] você consegue tornar aquilo “real” de alguma maneira”.	Boa formação/ formação eficaz.	3
Professor 31: “[...] a formação na qual a prática e teoria estejam entrelaçadas, professores preparados, conteúdos atualizados, diversidades de recursos, métodos atrativos, empenho e dedicação dos formados [...] realizar um curso de especialização, porém enfrente desafios da carga horários pesados e baixos salários”.		
Professor 08: “[...] o professor não pode parar. Ele deve se atualizar com frequência, acompanhando os acontecimentos da atualidade. Fora que ele deve sempre procurar aprender e dominar o seu próprio conteúdo, sua própria disciplina. E claro se dedicar à pós-graduação, mestrado, doutorado”.		

Os professores comentam em suas falas sobre as necessidades de uma especialização, mas apresentam alguns desafios.

A formação inicial do professor do ensino fundamental do DF é a graduação, que geralmente tem sido alvo de muitos estudos. Os professores entrevistados necessitam de uma formação contínua, e vislumbram a necessidade de uma pós, mestrado e doutorado.

O professor 31 afirma o seu desejo em realizar uma especialização, contudo ele lida com as dificuldades do cotidiano profissional, que, em sua opinião, são os baixos salários e carga horária de 40 horas ou para alguns professores 60 horas.

Em meio à crise do profissionalismo docente, percebe-se a necessidade de uma política de valorização dos professores, demonstrada na maioria das falas dos docentes, não somente nestes critérios, mas em todas as entrevistas.

Nestas perspectivas, os professores 06 e 31 abordaram a formação continuada e a sua eficácia através de atividades práticas que atendam a realidade do professor em relação ao aluno, a escola e a sociedade.

Lima (2001), afirma que a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

Sendo assim, a complexidade de elementos que transpassam a questão da formação continuada é numerosa e está associada ao andamento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente, ultrapassando a aprendizagem do conteúdo de sala, a formação dos professores, a busca além dos aspectos estruturais, como também toda ação pedagógica no ambiente escolar.

Tabela 08 – Formação dos professores – Com especialização

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 12: “Que agregue teoria e prática [...] Solucionar problemas existentes em sala de aula”.	Boa formação/ formação eficaz.	3
Professor 30: “Aquele que não esteja distante da prática”. [...] Acho notória a formação continuada à distância, tenho experiência”.		
Professor 10: “Aquele que vivencia as experiências, traz para a realidade prática”.		

Analisando os relatos dos professores em relação à suas formações, pode-se perceber que é de suma importância a vinculação da teoria com a prática, pois sem essa dicotomia a realidade escolar fica desprovida de aprendizagem significativa, acarretando prejuízo, principalmente, aos docentes.

O professor 30 enfatiza uma questão muito importante na formação continuada à distância, que vem sendo utilizada também como meio de capacitação do professor.

A educação a distância tem um conceito baseado no decreto nº 2.494 de 10 fevereiro de 1998 que regulamenta o art. nº 80 da lei nº 9.394/96, como:

Uma forma de ensino que possibilita alta aprendizagem com a medição de recurso didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isolados ou combinados, é veiculados em diversos meios de comunicação.

O professor na formação continuada a distância organiza seu tempo para preparar as atividades, facilitando o aprimoramento da sua qualificação profissional, o que torna uma alternativa positiva para a educação.

Segundo as respostas analisadas dos entrevistados a maioria dos professores estudou em escola pública, o que leva a acreditar ainda na qualidade do ensino público. Pode ser observado nas falas a seguir:

Professor 23: “O meu processo de formação foi todo em escola pública, com um ensino de aprendizagem muito bom. O impacto em minha profissão foi muito grande, por ter tido uma boa formação que me ajuda muito na minha área de atuação”.

Professor 16: “Minha escolarização foi realizada em parte na esfera pública e em parte na privada, e tem tudo a ver com minha profissão”.

Observamos que a relação entre a opinião destes dois docentes sugere semelhança, pois além de serem formados em instituições públicas, esse histórico os levou a escolherem a profissão.

Os estudantes universitários de licenciatura são atraídos a realizar concurso público na SEDF, por alguns motivos. Dentre eles está a estabilidade financeira, o melhor salário da categoria no Brasil, além de acreditarem que podem mudar a história da educação pública, mesmo diante das adversidades.

Pode ser observado na fala do professor 29 a seguir:

Foi a questão financeira (a possibilidade de um emprego) e a estabilidade que a aprovação em um concurso na área, prometia. Posteriormente e já atuando como professora veio o gosto pela profissão.

A graduação com a carga horária atual de estágios é insuficiente para o preparo do professor para lidar com as divergências da realidade escolar. Na formação continuada, os cursos oferecidos pela EAPE – SEEDF tem um número de vagas insuficientes para a demanda dos docentes. Por mais que haja interesse por parte dos professores em realizá-los, vários fatores levam a não participação dos mesmos. Podemos citar como empecilhos, a distância, o horário dos cursos, o cansaço físico e o peso da carga de trabalho mobilizado pela insatisfação.

Deste modo os professores que estão sempre se qualificando nas questões de diversidades, como a prática de inclusão social e de integração social, são levados a uma construção de novas práticas e método de trabalhos diferente e simultâneo. (Novóia 2007)

Tabela 09 - Professores por idade - 25 a 30 anos

Fala	Definição da categoria	Frequência
Professor 17: “[...] para que haja qualidade no ensino, é preciso que haja investimento na educação”. Professor 06: “[...] conscientizar o professor que a sua especialização e adaptação as novas técnicas, visto que no séc. XXI com a internet as formas de ensino precisam ser diferentes, torna-se seu trabalho melhor e mais eficaz”. Professor 20: “[...] permitir o uso das tecnologias ou conseguir o uso da mesma, no ensino desenvolvendo as atividades”.	Formação do professor e a qualidade do ensino público.	03

De acordo com as respostas em destaque, percebe-se a necessidade de melhoria nas políticas públicas de formação do professor, sendo crucial para estabelecer novas formas metodológicas no percurso de ensino.

O professor 06 enfatiza a conscientização em sua formação continuada para a apropriação das novas tecnologias. Sabe-se que as novas tecnologias da informação denotam novidades estratégicas na educação, influenciando em uma nova formação e postura do educador.

Na formação continuada do professor, as novas tecnologias servem como mediadoras de ensino e aprendizagem, exigindo um novo perfil do docente para usar adequadamente as novas tecnologias. De outro modo as novas tecnologias são como desafios que têm revolucionado a vida da sociedade e das escolas. (Cavalcante, 2008)

Mas, como escreve Olga Pombo (1999):

[...] se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, as entoações, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino (Olga Pombo, 1999; p.2).

Devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõe em atingir (Luiz Paulo, 2002, p. 21).

Ainda sobre o tema, o professor 31 destaca:

A necessidade de cursos de qualidade que exijam parâmetros que possam ser mensurados realmente, currículos atualizados e professores qualificados que ministrem o curso. A maioria do ensino público exige participação de toda a comunidade efetivamente... Além de políticas publicas que ofereçam condições para boa infraestrutura e recursos matérias e humanos, oferecendo formação para os educandos.

Demo (1994) comenta que a formação continuada proporciona a pesquisa desafiando conhecimento adquirido e, para o professor, a decodificação e a teorização das práticas.

Percebe-se que existem vários desafios por parte dos docentes e observamos isto nas falas dos professores em seguida:

O professor 14 fala sobre [...] “a formação que valorize a realidade dos docentes”; o professor 05 comenta [...] “sobre melhores salários e condições em sala de aula”; o professor 16 relata sobre [...] “a boa formação profissional e condições adequadas de trabalho”.

A melhoria das condições de trabalho e elevação dos estados sociais e econômicos dos professores constitui-se em elementos fundamentais de formação (Nóvoa, 1992). Desta forma

os componentes da profissionalização docente precisam ter ações correlacionadas entre instituições formativas e instituições contratantes, lutando pela valorização dos professores.

O fraco processo de formação, as péssimas condições de trabalho e baixos salários, como também o pouco reconhecimento ao trabalho dos docentes, são problemas reincidentes nas falas dos profissionais, que logo culmina uma crise de identidade profissional, afastando-os da profissão.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência em uma mudança de paradigma devendo se transpor o modelo dominante em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma que é da profissionalização no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional (Revista reflexão e ação 2012 volume 20, n 1 pag. 17).

É importante observar que as medidas tomadas para o desenvolvimento da profissão do docente se fazem necessárias para o bom desempenho das atividades.

Tabela 10 - Professores por idade - 31 a 40 anos

Fala	Definição da categoria	Frequência
<p>Professor 16: “[...] se faz com incentivos concretos. O oferecimento de cursos que atendam á todos os docentes e não apenas alguns. [...] esses cursos deveriam ser feitos anualmente. Tantos cursos com novas abordagens, bem como, cursos de reciclagem em diversas áreas. A qualidade do ensino se faz tão somente com investimentos em material didático, estrutura física e aperfeiçoamento dos professores”.</p> <p>Professor 30: “[...] para cumprir a função docente, o professor deve estar sempre atualizado com as didáticas específicas sobre os conceitos a serem ensinados e ter conhecimento claro da forma como os alunos aprendem. E isso é conseguido com a formação continuada”.</p> <p>Professor 27: “[...] conscientizar os mesmos da importância dos cursos, que a sociedade muda, os alunos mudam de perfil e nos temos que acompanhar essas mudanças, e sempre temos o que aprender, ninguém sabe tudo. [...] o ensino público é importante, que todos (governo, professores, família e comunidade) os envolvidos neste processo entenda e cumpra o seu papel.”.</p>	<p>Formação do professor e a qualidade do ensino público.</p>	<p>03</p>

Com relação à fala dos professores acima, tornar-se evidente a necessidade da conscientização do professor no processo de formação continuada enfatizando a prática.

O professor 16 afirma a sua dificuldade de encontrar cursos que atendam a todos os docentes e que possuam novas abordagens, sendo que a oferta de cursos não condiz com a quantidade de professores.

O professor 27 ressalta um ponto fundamental para a formação docente, vislumbrando a modernização da educação. Neste processo o professor tem um papel de acompanhar as mudanças e sempre estar em constante aprendizado. Em seu comentário, o professor aponta que o sistema educacional é desorganizado, no que diz respeito à escola, tanto no aspecto material quanto no administrativo, sendo um fator de sofrimento sobre a relação institucional.

O professor 08 fala que:

[...] a formação dos professores é boa, em geral boa. A questão é que muitos não conseguem colocar na prática aquilo que aprendem, forçam o aluno a ter aulas no formato tradicional/antigo... Fazendo isso, as aulas ficam desinteressantes e eles não têm vontade/motivação para estarem em sala. O ensino público deveria ser reciclado, acompanhando o estilo de vida dessas gerações.

O professor no comentário acima, como profissional, tem a necessidade de passar por um processo de atualização que demanda de uma didática eficiente, como com tecnologias avançadas, a fim de levar a motivação dos alunos em questão.

Tabela 11 - Professores por idade - 41 a +50 anos

Fala	Definição da categoria	Frequência
<p>Professor 17: “[...] para que haja qualidade no ensino, é preciso que haja investimento na educação”.</p> <p>Professor 06: “[...] conscientizar o professor que a sua especialização e adaptação as novas técnicas, visto que no séc. XXI com a internet as formas de ensino precisam ser diferentes, torna-se seu trabalho melhor e mais eficaz”.</p> <p>Professor 20: “[...] permitir o uso das tecnologias ou conseguir o uso da mesma, no ensino desenvolvendo as atividades”.</p>	Formação do professor e a qualidade do ensino público.	03

Nos comentários dos professores sobre a qualidade de ensino, especialmente em Samambaia, há uma necessidade de um maior investimento do Governo em infraestrutura básica.

O Professor 13 com 18 anos de docência menciona “Não tenho incentivo para esta formação continuada. Cursos sem práticas alguma e o desânimo em relação à profissão”.

Com isto, a valorização do profissional de educação marca a discussão da formação continuada como um fator importante porque o descrédito social em relação ao professor acentua a fragilidade da categoria a cada dia no meio da sociedade, onde a falta de estruturas e políticas públicas, levam a mudar de profissão.

O professor 23 alega que está desanimado e se sentindo desestimulado para investir na formação continuada. “Com muitos anos de profissão já me sinto experiente, às vezes, leio algo atual na internet, mas não frequento mais cursos de atualização”.

Como podemos observar na análise do material, revela a angústia que envolve o sentimento da profissão docente. Os professores com mais tempo de regência de classe, podem ter sido influenciados por um movimento histórico onde o professor não era visto como mediador de conhecimento, e sim como mero reprodutor de atividades, não sendo necessária a reflexão da prática pedagógica.

Afirma Perrenoud (1999) que:

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc. - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades (p.21).

É um grande desafio para o professor investir em sua formação continuada. Acredita-se que os docentes com mais tempo de trabalho têm uma resistência ocasionada pelo desânimo da profissão, com salas superlotadas e baixa remuneração.

VI. 2. - FORMAÇÃO DOCENTE

Neste tópico, pretende-se apresentar e analisar os dados ao longo do estudo, procurando fazer uma leitura na íntegra dos mesmos, em alinhamento com os objetivos da investigação.

Assim, para melhor compreensão, vamos analisar os dados recolhidos pelas entrevistas (vide anexos) com cinco professores (A, B, C, D e E) que atuam na escola pública, os quais relatam suas experiências cotidianas e os obstáculos à formação continuada. Seus depoimentos mostram o quanto é necessário a tomada de decisões, no sentido de melhorar suas condições de trabalho ou de formação, de investimentos.

Tardif (2000) comenta que, na atual conjuntura social, o movimento do profissionalismo busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor.

Tardif ainda relata que o objetivo da profissionalização do professor tem sido exatamente o de conseguir desenvolver e implantar a autonomia, a competência e a responsabilidade dentro da sua atuação profissional.

Como afirma Nóvoa (1999):

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas atuais da profissão docente (p.6).

Ao analisar os depoimentos, percebe-se que o desenvolvimento da formação docente nas escolas públicas ocorreu lentamente, mas procurou contemplar as necessidades da categoria, assim também foram apresentadas algumas questões sobre a política de investimento nas escolas do DF.

Nesse sentido, tanto a teoria desenvolvida na formação docente, quanto à prática do dia a dia devem estar paralelamente igualadas, uma vez que os materiais pedagógicos

constituem os instrumentos com os quais os docentes constroem sua prática pedagógica apontada como fator fundamental ao aprendizado significativo e qualitativo do aluno.

Quando entrevistado o professor (A), em seu depoimento, destacou que chegou a lecionar para “séries iniciais” sem sua formação superior, como também afirmou possuir a formação de tecnólogo em contabilidade, chegando a lecionar em classes multisseriadas do município de Camacho, do Estado de MG (zona rural). Portanto, “sem uma formação específica com domínio intuitivo”, foram as suas “primeiras experiências profissionais”.

Sendo assim o professor leigo que se adapta aos imprevistos da profissão, percebe que a falta de conhecimentos profissionais leva a uma maior exigência em saber e discernir as novas situações encontradas, como também, compreender os problemas e as dificuldades e organizar as metas para alcançar os objetivos desejados.

Portanto, esse professor vivenciou todas as “mudanças” que as leis ofereceram, pois até pouco tempo nos interiores do país, qualquer pessoa que tivesse um pouco de formação poderia ser professor. “As reformas de ensino” foram avanços conquistados, embora as leis não atendam todas as necessidades da Educação no Distrito Federal.

Abordando a questão da prática e teoria nos cursos de formação continuada, o professor C enfatiza que em sua experiência em regência de classe a formação continuada oferecida pelo Distrito Federal não é satisfatória, pois os cursos oferecidos pela EAPE não atendem a realidade da prática. O docente afirma que houve muitos avanços nas leis, mas a formação do professor mesmo nas universidades, não preparam para as ações pedagógicas do cotidiano.

Tardif (2000) ressalta:

[...] que tanto as bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte uma a formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoforma-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (p. 7).

Desse modo, a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira, sendo essencial para complementar os conhecimentos técnicos e científicos.

Em uma nova perspectiva, o professor (D), que tomou posse em 2007, relata em seu depoimento que a formação acadêmica deve ter em vista um sujeito crítico, além de outras qualificações, necessita de habilidades para desenvolver competências significativas. Diante da Lei de 9.394/96 a formação acadêmica não é suficiente para garantir um bom sucesso profissional. Cabe ressaltar que a atual lei veio assegurar a valorização dos profissionais de educação.

O professor (E) tornou-se efetivo no ano de 2015 na Secretaria de Educação do DF, e observou que a LDB não atende as suas perspectivas, pois não se cumpre em sua íntegra. O educador considera esta Lei muito satisfatória, porém alega que a formação continuada de professores no DF não ocorre em sua totalidade, não alcançando as necessidades das diversas regiões administrativas. Sendo realizados diversos cursos desconectados da realidade da escola. Portanto, sabe-se que a nova lei afirma que os sistemas de ensino promoverão cursos de aperfeiçoamento profissionais, porém depende de políticas públicas.

O professor em destaque aborda em suas palavras as várias mudanças das leis que regeram a educação do DF, vivenciadas em sala de aula. De modo geral, os profissionais docentes são desvalorizados pela falta de estímulo, pelo desprestígio profissional e, por consequência, o abandono da profissão, tendo em vista que na educação do Distrito Federal, a cada mudança de governo, mudam-se as políticas públicas sem levar em conta o progresso da educação.

Sampaio 2004 relata que a preocupação de humanização do ensino como uma propriedade, ao afirmar que: “A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, a realização humana, social e ambiental”. Estas perspectivas de formação do docente esta intensamente relacionada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e aluno, como também o aprender e o ensinar são dinâmicos e interativos hoje em dia. (Sampaio, 2004; p.34)

Outro pensamento no trecho citado diz respeito à valorização dos docentes. Dentre esses elementos que promovem a valorização do profissional de educação onde os mesmos possam ter condições apropriadas de exercer a sua profissão de modo satisfatório, com tudo isto leva a buscar suas pautas de lutas de reivindicações, pois o pensamento continua o mesmo, que a educação poderá ser feita de qualquer maneira.

Tendo por base a Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo nº 206, inciso V, sobre a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, e sendo enfatizado também na LDB nº 9.394/96, registra um passo importante para a valorização docente, o que se percebe na prática é que estas leis são vagas e deixam brechas para que políticos não atuem no sentido de mudar essa situação.

Oliveira (2007) ressalva que os problemas na educação são tão marcantes que os professores, ao longo de sua jornada de trabalho, vão adquirindo funções e papéis que, muitas vezes, não são seus, assumindo mais compromisso, faltando tempo para a formação continuada e mais uma demanda de trabalho. Sendo assim, com somente uma mudança nas condições de trabalho dos professores para se mudar o ensino.

Ainda de acordo com os relatos dos entrevistados, percebe-se nas falas sobre condições de trabalho, o sentimento de valorização, mas o fato de ter uns pequenos avanços como ter acompanhamento, material de suporte didático, programas de apoio, os mesmos já se sentem no processo de valorização.

A questão levantada pelo depoimento evidencia que as políticas públicas de formação teórica devem acompanhar um contínuo investimento na qualidade estrutural das escolas públicas.

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (Saviani, 2003, p. 35).

Durante essa formação ficamos maravilhados com o que acontece em outros países e discutimos formas de implementar em nossa realidade, mas quando chegamos ao nosso ambiente de trabalho nos deparamos com escolas sem infraestrutura e alunos totalmente desmotivados e o único instrumento que nos disponibilizam é o livro didático, quando tem

para todos os alunos, giz ou canetão e o nosso velho amigo o quadro negro, quando este não está depredado pelos alunos.

Os docentes ainda afirmam que existem boas propostas de formação continuada, entretanto não existem vagas suficientes para o número de interessados. Porém “A origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional.” (Goodson, 2007, p. 72) e o que isto nos leva ao “estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas como aspectos que têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. (Goodson, 2007, p. 72).

Portanto podemos observar que todos os professores em seus depoimentos discorrem sobre suas trajetórias árduas e longas experiências, seus anseios por mudanças nas instituições de ensino, competindo-lhes mais participação.

De acordo com os depoimentos, a análise do desenvolvimento da formação docente ocorreu lentamente, mas procurou contemplar as necessidades da categoria, sendo que também foram apresentadas algumas questões sobre a política de investimento nas escolas públicas da cidade de Samambaia do Distrito Federal.

Nesse sentido, tanto a teoria desenvolvida na formação docente quanto à prática do dia a dia na sua atuação devem estar paralelamente igualadas, uma vez que os materiais pedagógicos constituem os instrumentos com os quais os docentes constroem sua prática pedagógica.

Então as leis são importantes para a formação docente, mas o investimento na qualidade de infraestrutura escolar deve estar atrelado ao desenvolvimento da formação docente.

IV. 3 – CONCLUSÕES DAS ANÁLISES

As implicações obtidas na pesquisa tiveram como parâmetros os quadros 0.1 (perfil dos participantes) e 0.2 (características gerais dos participantes) em que professores do 5º ao 9º ano foram submetidos a entrevistas manuscritas, respondendo as questões propostas por intermédio do qual se obteve os dados dos resultados que serão a seguir apresentados.

Vale lembrar que as questões indicadas nas entrevistas tiveram como proposta a investigação de formação dos professores, sendo estabelecido como questões de partida o problema de investigação constante na problematização que foram: quais as perspectivas do professor no sistema educacional brasileiro e do Distrito Federal no contexto das leis de sua formação? Como o estudo comparado das leis e a necessidade de formação continuada podem contribuir para o processo de formação dos professores da rede pública de Samambaia?

É importante ressaltar que o conjunto de entrevista mostra uma grande semelhança, no que tange a situação dos docentes, com relação à prática de como lidam com as frustrações diante da fragilidade da profissão.

Portanto, das informações relatadas nos roteiros das entrevistas, extraíram-se elementos que possibilitaram compreender e interpretar as informações que permitiram estabelecer um elo entre o enquadramento teórico e as questões de partida, a metodologia utilizada no estudo e a análise das respostas obtidas. Tudo isso permitiu alcançar a essência da investigação que é a perspectiva da formação do professor na cidade de Samambaia.

Conforme a análise apresentada no quadro 02 - Características dos participantes, Tabela 1, a diferença de pensamento encontrada em relação ao perfil do gênero constatou-se que a mulher faz mais críticas, lamentando da baixa remuneração, sentem-se desvalorizadas em todos os sentidos, devido extensa jornada de trabalho, sentem-se desestimuladas por falta de infraestruturas, salas de aula lotadas, etc. Tais descontentamentos refletem em suas práticas diárias.

São contraditórias as falas dos professores dos gêneros masculinos e femininos nos quais todos reconhecem as dificuldades na valorização e formação do docente, contudo, os professores do gênero masculino encaram a realidade de maneira mais positiva, não apresentando em suas palavras o desânimo.

Nas situações relatadas no contexto profissional ao longo da análise, percebemos que essa amostragem dos participantes, longe de ter um comportamento idealizado ou homogêneo, apresenta um espelho produtor que se reflete em ações cujo desdobramento remete aos sintomas de profissionais, com o surgimento de sintomas psicológicos; essas ações de insatisfação são apresentadas nas entrevistas.

Ainda outras dificuldades encontradas, no início de carreira da docência, são aquelas exclusivas de que acabaram de ingressar no magistério, dificuldades comuns aos professores das escolas públicas. Observa-se que tais dificuldades têm a se acentuar quando vividas por professores iniciantes, os quais se deparam com alunos desmotivados, e problemas de infraestrutura.

Observou-se que o professor mais jovem na carreira de docência, sente-se desiludido e desanimado, em face dos desafios reais de trabalho, que se distancia dos atuais prescritos para uma educação de qualidade. O educador com mais de 10 anos de docência sente que este reconhecimento não ocorre necessariamente no cotidiano da sala de aula, mas que ele se faz presente na posteridade, uma vez que o reconhecimento do aluno ocorre, muitas vezes, quando este já deixa a escola.

Com o passar dos tempos, o mal estar se instalou a partir do momento em que o professor teve dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos e a indiferença desses em relação à evolução e a ausência de condições nas escolas para uma educação de qualidade. Com tudo isso, essas dificuldades que fazem parte de sua vida, não o exime de organizar e almejar uma educação de qualidade, bem equipada em todos os aspectos estruturais.

Essas disparidades observadas nas expectativas dos professores participantes da pesquisa diferem-se entre as representações sobre os alunos com os quais trabalhariam: um aluno voltado para a aprendizagem, obediência e respeito; acompanhado e apoiado pela família. Portanto a realidade na sua maioria tem como características o desânimo, desinteresse, desrespeito e ausência da família. Conclui-se que os professores em todos os períodos da docência se queixam dos alunos, principalmente, da falta de reconhecimento pelo trabalho, sendo, essa, uma das queixas mais relacionadas pelos professores em relação a sua vivência no âmbito profissional.

Conforme citado na discussão dos resultados, a vivência do sofrimento é expressa pelos seus sentimentos de angústia e o acúmulo desses sentimentos, em que alguns casos podem desencadear doenças relacionadas com a situação de trabalho.

Nesse sentido, abordar os Programas de Formação continuada em sua elaboração e desenvolvimento nas diferentes esferas administrativas, é pertinente, tendo em vista sua relevância nestes aspectos que abrangem o levantamento de dados e de seleção de

participantes na pesquisa, até na forma e configuração que eles tiveram no processo de instituição de políticas públicas de formação de professores.

No ambiente formal em relação às instituições, os professores e os demais colegas, se queixam dos órgãos governamentais com sentimento de desesperança, frustrações e desilusões quanto às mudanças nas políticas educacionais.

Portanto, o processo de reformas do ensino brasileiro em seus diversos instrumentos de políticas públicas, tem na Lei Nº 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – sua maior expressão. Em decorrência desse processo, o documento evidencia que, em vários pareceres, análises, críticas e sugestões em relação ao seu conteúdo, já apontavam para a necessidade de uma política de implementação da proposta mais consistente para Formação de Professores.

As políticas pedagógicas na SEEDF são direcionadas aos professores com o objetivo de organizar o processo pedagógico, porém, os mesmos ao enfrentar na prática os desdobramentos e as consequências das decisões legais, rejeitam as medidas e são obrigados seguir imposições.

Com os impactos da reforma educacional no trabalho dos docentes, Ciavatta (2003) comenta que “os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças, humilhados nas suas condições de vidas e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (p.115).

Está presente em toda vida profissional do professor esse manifesto de um sofrimento em relação às determinações dos órgãos governamentais. Eles sentem-se desvalorizados, frustrados, desiludidos, impotentes e adotam como estratégias de defesa, a camuflagem, aparentando uma característica de normalidade.

É interessante ressaltar que, para que a Lei seja cumprida, o governo, as instituições educacionais, os docentes, discentes e a família devem trabalhar em conjunto, a fim de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

Cabe também ao governo, garantir que a Lei seja efetivamente cumprida em todo o território nacional, para que se mantenha um padrão mínimo de qualidade de ensino. Assim, deve criar mecanismos que permitam aos docentes ter acesso à formação continuada,

garantindo que seja assegurado o período reservado aos estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho (o que acontece no DF, mas em muitos Estados esse direito não é assegurado), e, principalmente, o piso salarial e a garantia de condições adequadas de trabalho, o que não acontece em muitos locais, tanto aqui no Distrito Federal quanto em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou a investigar a formação do professor na cidade de Samambaia/DF, assim como também seus anseios profissionais. Neste contexto, buscou-se comparar e analisar a formação do professor, de acordo com a legislação vigente, como também, denotar as primeiras leis que legalizaram a formação docente no Brasil. Contudo, à medida que o tempo passa, as necessidades da educação nacional se transformam logo em um resultado sofrido pela LDB que não acompanhou a essas modificações, atribuindo assim, algumas falhas e imprecisões na redação legislativa de cada reforma. Procurou-se averiguar os avanços favoráveis e a formação continuada dos educadores do ensino fundamental, regentes da Secretaria de Educação do DF.

Observando que as questões relacionadas à problematização do estudo, as contribuições para a formação do docente sob a perspectiva evolutiva das leis brasileiras são as seguintes: Quais as perspectivas do professor no sistema educacional brasileiro e do Distrito Federal no contexto das leis de sua formação? Como o estudo comparado das leis e a necessidade de formação continuada podem contribuir para o processo de formação dos professores da rede pública de Samambaia?

A lei nº 4.024/61 relaciona-se com a urgência de se constituir um único olhar ideológico sobre a questão educacional. Por outro lado, para contemplar as questões do ensino primário e médio, foi indispensável uma nova reforma, instituída pela lei nº 5.692/71. A Lei nº 9.934/96, aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora proponha novidades, não provocou ativo acesso a uma educação de qualidade para uma significativa parte da população, que fica afastada também de outras ações sociais.

O processo de formação deve estar articulado a partir da prática, a qual se torna o centro da aprendizagem. É preciso possibilitar uma articulação entre situações vividas e as teorias, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria. Neste contexto, buscou-se nesta pesquisa comparar e analisar a formação do professor de acordo com a legislação vigente e a concepção do professor das escolas de Samambaia, e sobre a formação continuada, assim como também, denotando as primeiras leis que legalizaram a formação docente no Brasil.

Muitos são os desafios acerca da formação continuada dos profissionais de educação no país. Procura-se averiguar os avanços favoráveis à formação continuada dos educadores do ensino fundamental da cidade de Samambaia, regentes da Secretaria de Educação do DF.

A problemática da formação de professores adquire, no momento atual, especial relevância e destaque para todos. A busca da construção de uma educação de qualidade, comprometida com a formação para cidadania, exige necessariamente repensar a formação dos professores. De acordo com o objetivo deste estudo, de analisar como os docentes visualizam o processo de formação de professores, percebe-se a valorização da prática educacional e profissional no cotidiano.

Gerenciando tais conceitos, detecta-se que no DF os educadores em seus depoimentos não estão satisfeitos com a formação continuada que a EAPE oferece, pois acham os cursos obsoletos e, às vezes, fora da realidade, esperando uma maior colaboração com o EAPE, organizando mesas redondas para conversar sobre os principais assuntos que os professores queriam encontrar nos cursos.

Os docentes entrevistados trouxeram aspectos importantes a respeito da formação profissional. Percebeu-se que havia certa decepção por parte dos professores no sentido de que esperavam mais dos cursos que foram feitos.

Acredita-se que a formação do professor é um processo que não se concretiza de uma só vez. Esses depoimentos evidenciam que, na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um espaço rico para formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido e faz descobertas. Essa formação continuada dos professores deve permear prática e teoria.

O processo de formação do professor seja de construção de sua identidade, autonomia, autoestima e/ou capacidade para elaborar questões pessoais e coletivas, precisa ser sensibilizado e internalizado, com o auxílio dos outros, para que este processo possa continuar sendo permanentemente ressignificado. Pensa-se em um professor reflexivo que, no contexto atual, entra em contato diariamente com a sua prática e estabelece um encontro com as mais diversas produções humanas, disponíveis no mundo que o cerca, visando a sua formação cultural.

As reflexões sobre as leituras e os depoimentos dos professores indicam que a formação continuada de professores, oferecida pela SEEDF, não tem atendido as necessidades dos docentes, pois a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinarem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho.

Na categoria das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, os professores de forma geral questionaram sobre as péssimas condições físicas e sociais da educação, influenciando de maneira negativa na questão de formação permanente.

As respostas sobre a prática do professor estão aliadas a sua concepção de teoria e prática que deveriam ser destacadas e priorizadas nos cursos de capacitação continuada.

A formação do educador está diretamente ligada à formação do cidadão. Pensar em uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania, como sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos e participantes, está voltado diretamente para a formação dos educadores como cidadãos de direitos e deveres.

BIBLIOGRAFIAS

AGUIAR, Márcia A. “Institutos superiores de educação na nova LDB”. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1994.

ALBERT, V. Manual de Historia Oral. 2º edição Rio de Janeiro (RJ) FGV. 2004.

ALMEIDA, L. S., & FREIRE, T. (2008). Metodologia da investigação em Psicologia e Educação. 5a Ed. Braga: Psiquilíbrios Edições.

ANFOPE. Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

ARAÚJO, J. G.A educação superior no Distrito Federal: 1991- 2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA: Educação Superior Brasileira 1991-2004. Brasília: INEP, 2006, p.21-94.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12, 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estratégicas para la educacion: examen del Banco Mundial. Washington DC: Banco Mundial, 1996.

BARDIN, I. Análise de conteúdo, São Paulo: Edições 70, 2008.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1998). Qualitative research in education: An introduction to theory and methods (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

_____. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Lei n  4.024/61. Acesso em 10, outubro de 2013. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 16 de maio de 2014.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto n  66.600 de 20 de maio de 1970, Brasília, DF, 14 ago. 1970.

BRASIL. CONFERÊNCIA Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala N nio 27 e 28 de Setembro de 2007 O regresso dos professores Ant nio Nóvoa Universidade de Lisboa.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Acesso em 27, dezembro, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao.htm>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Acesso em 25, fevereiro, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto nº 2.207 art. 52 em 15 abril de 1997. Acesso em 14, junho, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto 2.264/ 97. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm

BRASIL. Constituição (1988). Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Acesso em 16, de dez. 2012. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Constituição (1988). Lei n.º 4.024, de 20/12/61 (1ªLDB), modificada pelas leis n.º 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto- lei n.º464/69; 5.692, de 11/08/71 e 7.044, de 18/10/82. 9. São Paulo (SP). Decreto n.º40.437/95, de 21/11/95, tendo por fundamento o Parecer CEE n.º 674, aprovado em 08/11/95. 10 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 61. 11ibid., art. 62.viço “12.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937). Acesso em 22, março, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 12 de maio 2014.

BRASIL. Decreto 171 de 07/03/1962. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_norma=196. Acesso em 11 de março de 2013.

BRASIL. Decreto nº 11.291 25 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.brasilia.df.gov.br>. Acesso em 23 maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 48 de 28 de março de 1961. Disponível em http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_norma=55.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm.

BRASIL. Emenda. Acesso em 15, maio, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm.

BRASIL. Exposição de Motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura, Brasília; DF, 30 mar.1971. Brasil, Relatório do grupo de trabalho, instituído pelo Decreto nº 66.600 de maio de 1970, Brasília, DF, 14 de ago.1970.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 23 de abril de 2016.

BRASIL. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=74206. Acesso em 12 abril 2014.

BRASIL. Lei no 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm. Acesso em 11 de agosto 2015.

BRASIL. Lei nº. 692/71. Acesso em 10, outubro, 2013. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 10 de abril de 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, art67. Acesso em 10, outubro, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10/10/13.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1998. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Diário Oficial da União. DOU. 2009a. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf. Acesso em 13. mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999c. p.177.

BRASIL. Padrões mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar, Fundo de Fortalecimento da escola, Fundescola. MEC/2006. Escrito por Coordenação de Comunicação Social da Capes | Publicado: Sexta, 06 Dezembro 2013 11:35 | Última atualização: Quarta, 21 Maio 2014 20:33.

BRASIL. Portaria nº 06, de 03 de fevereiro de 2011. Diário Oficial do Distrito Federal ANO XLIII Nº 25 BRASÍLIA-DF, 4 DE FEVEREIRO DE 2011. Acesso em 11, maio, 2015. Disponível em http://www.ensinopublico.pro.br/portaria_n%C2BA_06_de_03_de_fevereiro_de_2011.pdf.

BRASIL. Resolução de 02 de setembro de 1988 no diário. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos-leis/1988-a-1965>.

BRASIL Decreto nº 48.297, de 17 de Junho de 1960. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48297-17-junho-1960-87661-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL Decreto nº 43, de 28 de março de 1961. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:decreto:1961-03-28:43>

CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. Revista Ciência & Educação. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em 20 de dez. de 2014.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. A educação frente às novas tecnologias: perspectivas e desafios. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp> 149. Acesso em novembro de 2015.

CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. CODO, Wanderley. Educação: COHEN, Louis and Manion, Lawrence 1989 – Research methods in Education, London: Routledge p.47 a 69.

COHEN, Louis and MANION, Lawrence 1989 – Research methods in Education, London: Routledge p.47 a 69.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. GERALDI, J. W. Educação Continuada: A política da descontinuidade. Revista Educação & Sociedade, Ano XX, nº 68. Dezembro/1999.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO PLANALTO CENTRAL. Distribuição especial da renda no Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2002.

COTRIM, G. História Global: Brasil e Geral. São Paulo: Saraiva 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In. Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez, v. 23, p.169-201, 2002.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: 2009

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade: Capinas Papyrus, 1994.

DIDONET, VITAL. Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, RS, ano IV, nº 10, 2006.

Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069 de 13 de julho de 1990
www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acessado em 12 de outubro de 2014.

FALSARELLA, A. M. Professor? Professores. Rev. Presença pedagógica. v. 11, n. 66, nov/dez, 2005.

FELDMANN, Marina Graziela. (Org). Educação e mídias interativas: formando professores. São Paulo: EDUC, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educ. Soc, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124 dezembro 2003.

_____. As novas políticas de formação dos educadores. In. Formação do educador, Educação, demandas sociais e utopias. Ijuí. Editora Unijuí. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. A educação contra a Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.1984.

_____. Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____.Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, A S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. Nº 3, v. 35, p. 20-29, mai.-jun. 1995.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 63-78.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica – 2010. INEP, Brasília, 2011.

JOSSO, M. C. A experiências de vida e formação. Trad. José Claudio, Júlia Ferreira. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 21-40.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neo-beralismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia, pedagogos para quê?. São Paulo: Cortez, 2000. mec/seq. Parâmetros Curriculares Nacionais, Rio de Janeiro: DP & A, 2000 – Vol. 1- 10. mec/seq. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, Vol. I - III.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIEBERMAN, Ann (1999). “Real-life view: An interview with Ann Lieberman”, Journal of Staff Development, 20 (4)

LIMA, Maria Socorro Lucena. A Formação Continuada do professor nos e descaminho do desenvolvimento profissional. (tese de Doutorado) São Paulo: Faculdades de educação. USP, 2001.p.30.

LUCKESI, C. C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. Disponível em www.luckesi.com.br. Acessado em 12 de outubro de 2014.

LUDKE, Menga. Marli, E. D. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C, B, O ensino superior privado no Distrito Federal, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, N.102, p.157-186, nov.1997.

MELLO, G. N. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, L. P. L (og). Novas Tecnologias na Educação Reflexões sobre a Prática, p.21, ano 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2002.

NAJLA, Passos 2014. Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792> acesso: 02.01.2016

NOGUEIRA, M. L. L.; OLIVEIRA, S. G. Formando professores a distância – uma experiência do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo8.pdf> acesso em 30 de nov. 2014.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas Universidade de Lisboa 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970219990001000029.

_____. Vidas de Professores. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org.), Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, nº 4, p. 109-139.

_____. A formação contínua entre a pessoa professor e a organização-escola. Inovação, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

_____. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora; Lisboa: Educa, 1991.

_____. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Publicado pelo Sindicato de professores de São Paulo, Janeiro/ 2007. “Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia”, Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999.

_____. Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. Site de notícias Terra (2013). Educação. Lei que transformou forma de ensino no País completa 50 anos. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/lei-que-transformou-forma-de-ensino-no-pais-completa-50-nos,846b1a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>.

OLIVEIRA, B. J. H., Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. Psicologia, Educação e Cultura, IV (2000), P45-63.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, Nº 99, maio/ago 2007, p. 335-375.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PEREIRA, E. W; MAGALHAES, F.H; ROCHA, L: M. F, COUTINHO, L; HENRIQUE, C. M. N; MENDONÇA, A.W; MORAES, R. A. (Orgs.). Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Portugal: Publicações Dom Quixote. Disponível em: Portal Brasil. <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. acesso 21/02/2016

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil, In. Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez, v. 23, p.109-136, 2002.

POMBO Olga, “Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia”, Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999.

PRADA, L. E. A. Formação continuada. Disponível em: www.scielo.com.br acesso em 02 de dez. de 2014.

PRODANOV, C. C. e Ernani C. F. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz, v.20, nº01, p.09. ano 2012.

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO 2012 VOLUME 20 N 01 PAG. 17. Acesso em 20, setembro, 2015. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/archive>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. História da Educação no Brasil. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. História da educação no Brasil. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTAN, J. G. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNON, F. (org.). A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Dulce Moreira. A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2004.

SANTIS, Maria Lúcia de Oliveira. Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas na década de 80, Dissertação de Mestrado defendida na faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em março de 2002.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. Conversas impenitentes sobre a gestão na educação. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. Revista da ANDE. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 5-14, 1988.

_____. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: autores associados. 2004.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Educação: do censo à consciência filosófica. 13 ed. Campinas, S.Paulo. Autores Associados, 2000.

SHÖN, Donald A. A Nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000

SILVA, A. F. da. Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). 2004. 388. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA. C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: Historia e Identidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

SILVANO, Elenir de Aguiar Família e Escola disponível em 01/1272015 ano 2005, p.53.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo á iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In. SILVA, M.A; & SILVA, R.A. (Orgs). A ideia de universidade: rumos e desafios. Brasília: Líber Editora, 2006, p. 139-178.

SOUSA, José Vieira. Políticas de Educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília. Liber livro Ed. Ltda. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação [en línea] 2000, (014):[fecha de consulta: 28 de julho de 2008] Disponible en: HYPERLINK "<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501405>" <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501405>> ISSN 1413-

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____.Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13.

TEDESCO, J. C. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Alauda Anaya, 1995. TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IIEP, 2010.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. 5. Ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1994.

_____.O manifesto dos pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

TRUJILLO FERRARI, A. Metodologia da ciência. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica. Revista Educación, n. 340, p. 117-140, 2006.

VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). O legado educacional do século XX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VIDAL, D. G. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. Teachers and teaching: Theory and Practice, v. 1, n. 2, p. 153- 172, 1995.

ANEXO 01

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Educação – IE.
Mestrado em Ciências da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, _____ abaixo assinado (a), li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Alda Maria Avelino Leal, como doação, o direito de uso de minhas informações pessoais, envolvendo meu processo de aprendizagem de História da Educação, assim como minhas crenças e estratégias empregadas durante o processo de estudo da referida língua, para fins de pesquisa acadêmica para titulação de mestrado junto a Universidade de Lisboa/Portugal. Os dados que forneci foram obtidos através dos questionários fechados, durante as coordenações do segundo semestre de 2015 nas instituições públicas, as respostas feitas pelo professor _____ e pelo pesquisador, cópia de redações e avaliações finais escritas fornecidas pela instituição supracitada.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado (a) de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, ___/___/_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa.

ANEXO 02

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Educação – IE.
Mestrado em Ciências da Educação

TERMO DE AUTORIZACAO INSTITUIÇÕES DE ENSINO.

Eu, _____, abaixo assinada, diretor pedagógico responsável pela escola _____, autorizo a professora e colega Alda Maria Avelino Leal a participar das coordenações individuais, na escola nos dias de segunda e terça-feira, das 14h15 às 16hs, para fins de coleta de dados para pesquisa de mestrado da Universidade de Lisboa, durante os meses de outubro e novembro de 2015.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado (a) de que tanto os professores quanto a instituição terão a identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Diretor pedagógico (a)

Brasília, de 2015.

ANEXO 03

CONTEXTO DE PESQUISA

Este levantamento foi realizado no segundo semestre de 2015 nas escolas da cidade de Samambaia a fim de obter dados para que pudessem ser adotadas medidas pedagógicas e administrativas direcionadas ao perfil dos professores. Na ocasião, a regional de samambaia e composta de 2.544 professores. Destes 581 são professores de ensino fundamental com a amostragem foi de 33 professores, totalizando 5,68% de voluntários. Os dados foram cedidos pela regional de ensino corroborando as informações neste relatório.

GÊNERO

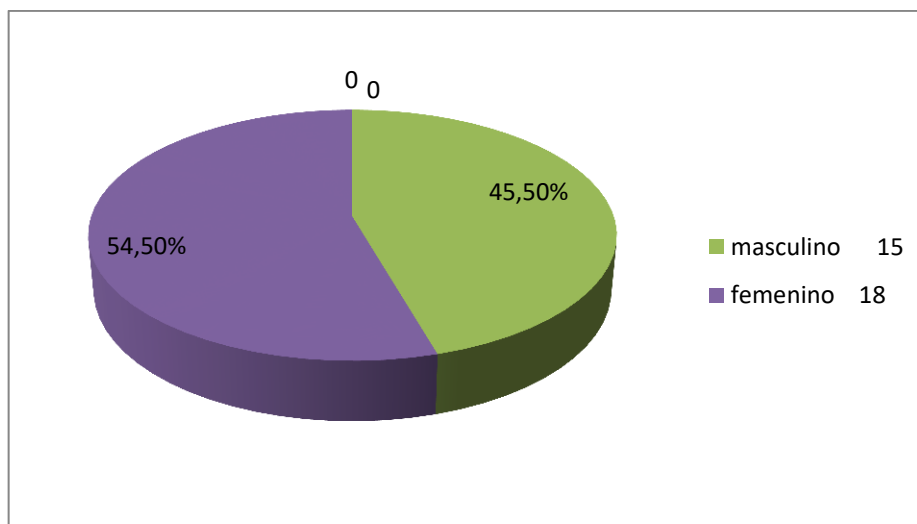


FIGURA ANEXO 1.1 – GÊNERO

TEMPO DE DOCÊNCIA

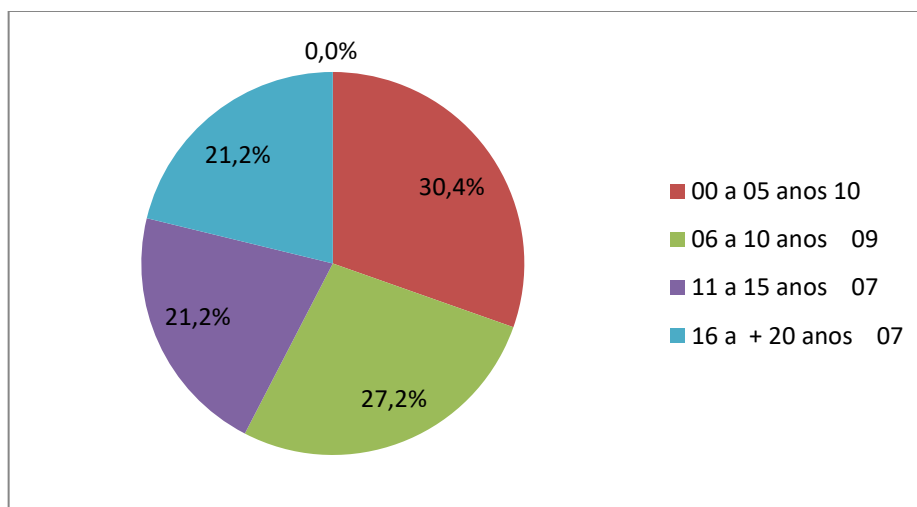
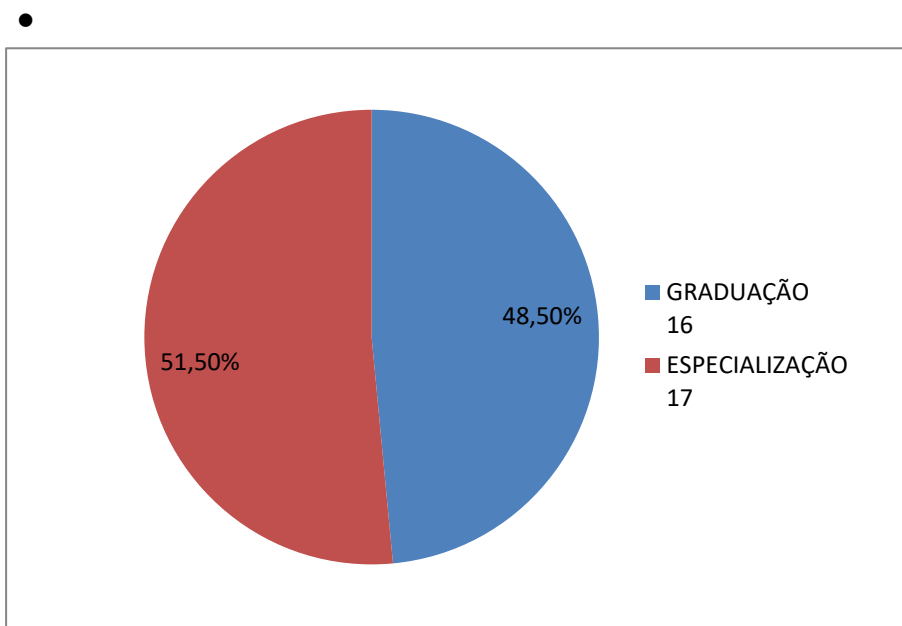


FIGURA ANEXO 1.2 – TEMPO DE DOCÊNCIA

FORMAÇÃO ACADÊMICA



FORMAÇÃO CONTINUADA

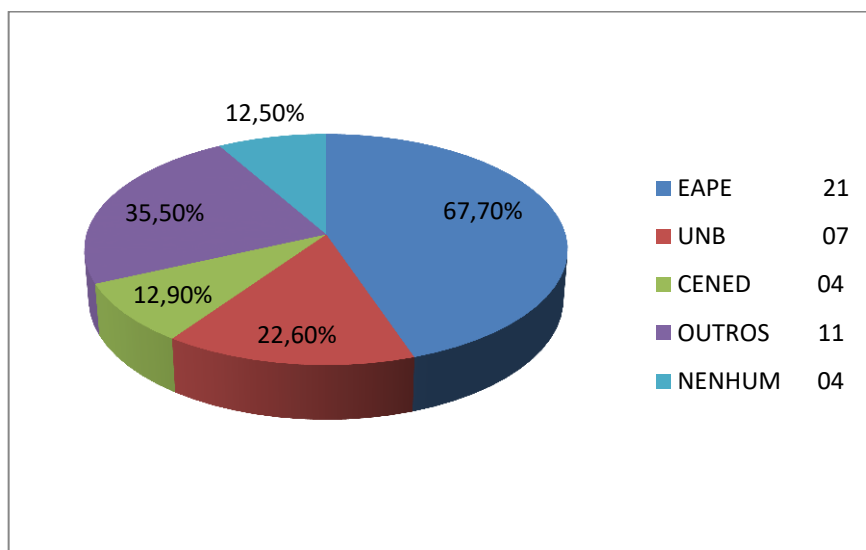


FIGURA ANEXO 1.4 – FORMAÇÃO CONTINUADA

INSTITUIÇÃO

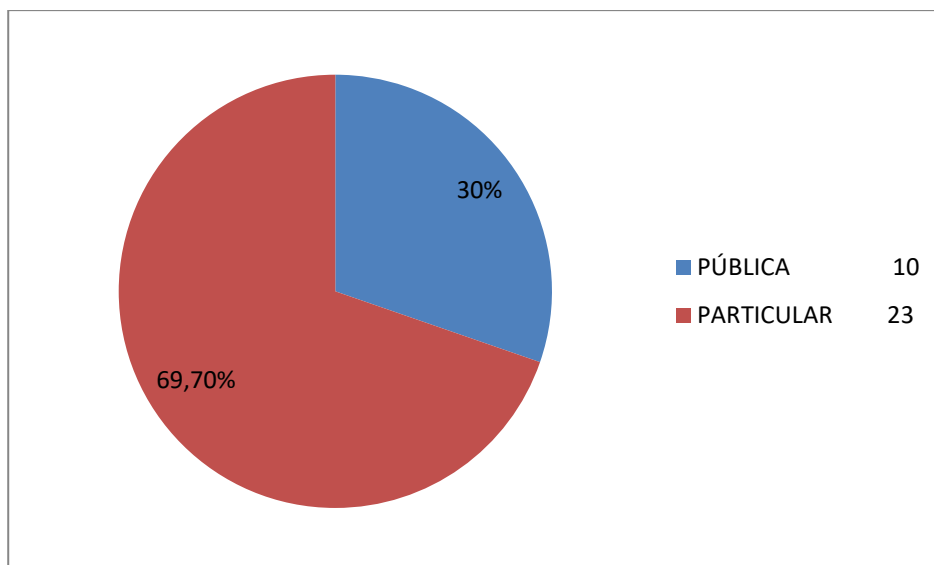


FIGURA ANEXO 1.5 – INSTITUIÇÕES

FAIXA ETÁRIA

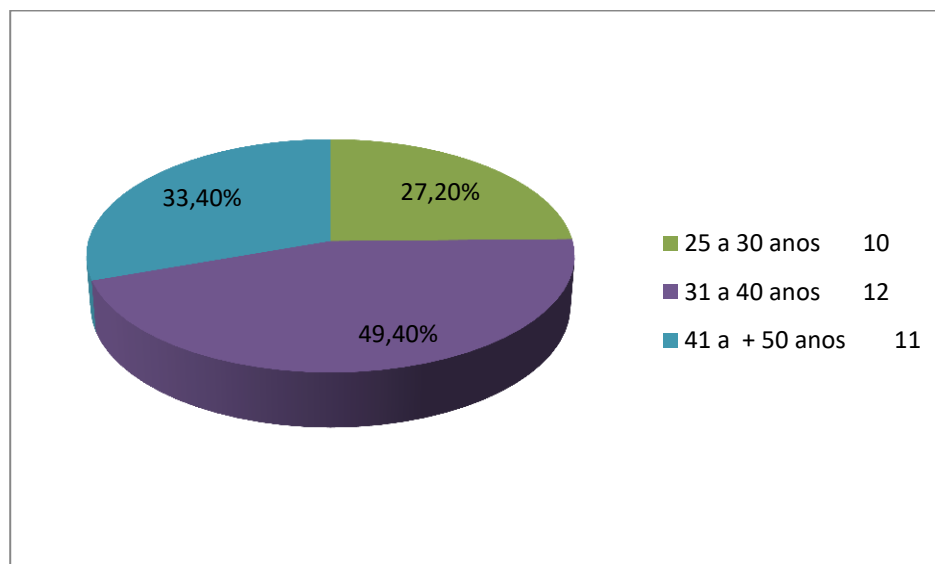


FIGURA ANEXO 1.6 – FAIXA ETÁRIA

ANEXO 04

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?
- 2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?
- 3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza como resolve os desafios?
- 4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?
- 5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?
- 6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?
- 7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?
- 8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?
- 9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.
- 10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

Entrevistado Professor 01

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 11 a 15 anos

1-Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – O meu processo de escolarização foi fundamental para a minha atuação docente. Vivenciar a escola pública como aluna depois como docente amplia a percepção dos vários contextos que vivenciamos em nossa profissão.

Ressalto ainda, a importância do curso magistério nesse meu percurso.

2- Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – A principal motivação, na época, era o mercado de trabalho. A possibilidade eminente de pertencer ao quadro da Fundação Educacional, atual Secretaria de Educação.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utilizam como resolve os desafios?

R – A principal estratégia para solucionar os desafios na GPAV é o trabalho coletivo e colaborativo.

As dificuldades e os desafios são bem versificados, desde solicitações do MPDFT e o Conselho Tutelar por vagas a encaminhamentos de alunos estrangeiros para as UES.

4- Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou? Qual a instituição que ministrou o curso?)

R – Particpei de diversos cursos, especialmente os ofertados pela EAPE e pela UNB. Grande parte com foco na alfabetização e no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo à sua carreira docente?

R – A formação continuada consiste no aprimoramento da formação inicial, auxiliando na atuação profissional. É um “renovar” ou “reinterar” da prática pedagógica.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – A formação que possui referencial teórico aliado à prática pedagógica reflexiva. Uma formação que busquei além de identificação das falhas, que prime por direcionar a soluções para uma ação educativa de qualidade em todos os aspectos.

7- Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R – Investimento na formação inicial, reorganização os modelos vigentes que formam “educadores teóricos”, que infelizmente não conseguem realizar transposição didática do que aprender no meio acadêmico e aperfeiçoamento na formação continuada.

Tais aspectos aliados a uma política pública de valorização da educação pública da escola pública e do magistério público.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R – Ainda estou refletindo sobre os impactos que o plano de carreira trouxe a nossa categoria, contrapondo o que está previsto e o que efetivamente está sendo vivenciado na prática.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – A remuneração está baixa, comparada ao nível de formação que possuímos na SEEDF. A formação continuada centralizada ao aspecto físico da EAPE (poderiam ser criados pólos para a formação). Não há uma perspectiva de ascensão concreta na carreira e a sociedade atual, não valoriza adequadamente o professor.

10- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R – os próprios desafios enfrentados na rotina docente deveriam ser agentes mobilizadores da formação continuada.

Entrevistado Professor 02

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 16 a +20 anos

1- Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Como o processo de escolarização que tive foi muito bom e estimulante, o impacto em minha profissão foi muito grande. Acabei me tornando professora.

2- Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - A maior motivação que tive foi a professora de português de 5ª ao 8ª série que tanto demonstrou seu conhecimento e carinho pelos alunos. Fez com que eu sonhasse em transmitir os mesmos conhecimentos aos meus alunos.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utilizam como resolve os desafios?

R – as maiores dificuldades são com as estruturas da escola e falta de interesse dos alunos. Levamos muitas vezes o próprio material para lecionar na escola. E em relação aos alunos, tenhamos mostrar a importância do conhecimento para ele.

4- Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou? Qual a instituição que ministrou o curso?)

R - Participei de muitos cursos, fóruns, especializações. Ministrados pela SEEDF, UNB, Isaac Newton, CENED e IBE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - A formação me trouxe mais conhecimento e trocas de informações com outros colegas. Trazendo experiências para o dia a dia.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – aquela que faz com que o estudante tenha sede e interesse em aprender.

7- Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R – Fazendo com que a estrutura da escola funcione e o professor se sinta valorizado, sendo respeitado pelos alunos, o interesse em melhorar sua formação para com que melhore o ensino público.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Jornada ampliada e a incorporação da TIDEM.

9- Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – nossa careira tem o pior salario condizente com a formação, sem chances de ascensão na carreira, o que faz com que o docente fique desanimado e insatisfeito com o trabalho.

10- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Acredito que as ações que discutem questões de gênero e racismo devem mobilizar os docentes na atualidade. Conscientizando a sociedade e desmitificando preconceitos.

Entrevistado Professor 03

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 16 a + 20 anos

1- Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Meu processo de escolarização foi fundamental para a minha formação, uma vez escolhi o magistério. Mas considero que a formação em si deveria ser melhor preparar mais para a sala aula em si.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – sim. Na época era uma carga horaria mais tranquila. Oferecia condições de acompanhar a família. Tempo de trabalho, pois chegaria à aposentadoria mais cedo que em outras profissões.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza como resolve os desafios?

R - Hoje acho que as questões de violências escolares são as maiores. Sem deixar de citar as questões de infraestrutura nas escolas, falta de valorização do professor pela sociedade de maneira geral e principalmente dos governantes.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou? Qual a instituição que ministrou o curso?)

R – alguns cursos de formação continuada como currículo, avaliação e também de pós-graduação em ciências humanas e suas tecnologias que é a minha área em gestão escolar.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo à sua carreira docente?

R - Foram importantes essas formações principalmente porque passei 8 anos como diretora da escola então ajudaram bastante na minha gestão.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – aquela capaz de transformar não só aquele que participa da formação mais que reverbera em todos que o formando tem contato.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Uma formação voltada para o dia a dia desse professor que abordasse a fazer pedagógico da sala de aula. Voltada para as demandas do dia a dia do professor.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R – infelizmente o atual plano de carreira não contempla professores que oferecem décadas de trabalho no magistério. Ainda somos a categoria pior renumeração dentre as de nível superior.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – acho que o fato de não termos muito incentivos na carreira, deixando todos desestimulados. Como professores também precisaram de desafios. E a maioria sabe que na verdade tanto faz.

10- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Uma formação mínima dentro da carreira e também a valorização da efetiva da carreira.

Entrevistado Professor 05

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – o processo foi muito bom. A qualidade da faculdade fez a diferença na hora de entrar no mercado de trabalho.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – Salário elevado e ser funcionário público. Estudar para outro concurso na área de auditoria.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Estou fora de sala de aula.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou)? Qual a instituição que ministrou o curso?

Aproximadamente uns 10 cursos, SEBI, UNB, EAPE, CENEU, FORTUIM etc.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - A possibilidade de atuar de forma mais eficiente.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – aquela que transmite conhecimento útil para a execução das tarefas do dia a dia.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Melhores salários e condições de aula. A criação da faculdade da educação do DF (faculdade corporativa).

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - A incorporação da TIDEM.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – condição precária e instável.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Deixarem de em o aluno com despejo e desdém

Entrevistado Professor 06

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – Teve um bom processo de escolarização isso me ajuda na hora de planejar minhas aulas e principalmente avaliar meus alunos, buscando olhar o todo e não só a atividade fim.

Seriada e continuada, porém fraca. Professores despreparados ou mal remunerados transpassam isso para o aluno.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Precisava de um curso que desse rápido retorno e o escolhido encaixava-se nesse papel.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza como resolve os desafios?

R – a falta de comprometimento da família aliada ao documento dos alunos. Tento procurar estratégias informações diferentes para apresentar.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou? Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Eu comecei agora a carreira magistério. Ainda não fiz cursos.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Ainda não fiz cursos. Comecei a carreira há um mês.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Quando os conteúdos ministrados podem ser aplicados. Você conseguiu tornar aquilo “real” de alguma maneira.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Conscientizar o professor que a sua especialização e adaptação as novas técnicas, visto que no século XXI como a internet as formas de ensino precisam ser diferentes, torna o trabalho melhor e mais eficaz.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - A jornada ampliada e a formação continuada, e o direito ao remanejamento.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – eu comecei há um mês, ainda não tenho parâmetros concretos, mas algumas reclamações são recorrentes como o descaso com o nosso salário, escolas sucateadas dificultando assim nosso trabalho.

10- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Diminuir a distancia entre aluno e professor, com o objetivo de tornar aprendizagem concreta e real.

Entrevistado Professor 08

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Eu sempre estudei em escolas públicas. É claro que não era tão boa quanto uma escola particular, mas eu me dedicava muito. Eu tentava absorver cada conteúdo e agarrar cada oportunidade. Hoje procuro ser uma professora melhor que os meus professores.

Mesmo em escola pública, vejo os meus alunos como se estivessem estudando em uma escola privada. Quero ensinar tudo a eles, para poderem competir de igual pra igual.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – a profissão nunca me atraiu muito para falar a verdade. A sociedade fala muito mal do professor, mas um belo dia resolvi tentar. Meus professores da faculdade falavam que eu tinha talento, que seria uma boa professora. Quando experimentei, adorei. É uma profissão muito digna e aprendemos muito convivendo com docentes e discentes.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R – as questões de estrutura física, da falta de tecnologia para que os professores tornem suas aulas mais atraentes (não há número suficiente para todos utilizarem), o aluno precisa mudar a sua visão quanto ao ambiente escolar (precisa de muito estímulo/motivação). Tento trazer a eles o conteúdo sempre de uma forma mais dinâmica, divertida e interessante. É uma geração diferente das anteriores e cabe ao professor se adaptar a eles e não ao contrário.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R – fiz curso de Iniciação à carreira do magistério, ProInfo e AEE todos ministrados pela EAPE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Ah! Cursos nos sempre acrescenta algo! São sempre bons! No caso do curso do Pro Info, infelizmente não conseguir trabalhar em sala de Informática, mas me ajudou bastante no meu trabalho pessoal como o uso das tecnologias. Neste curso recente AEE, eu tenho aprendido a lidar melhor com os alunos portadores de necessidades especiais. Futuramente desejo experimentar a sala de recursos.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - O professor não pode parar. Ele deve se atualizar com frequência, acompanhando os acontecimentos da atualidade. Fora que ele deve sempre procurar aprender e dominar o seu próprio conteúdo, sua própria disciplina. Há tantos níveis de formação! Pós-graduação, mestrado e doutorado.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R – a formação dos professores é, em geral, boa. A questão é que muitos não conseguem colocar na prática aquilo que aprendem, foram o aluno a ter aulas no formato tradicional/antigo (formato que infelizmente a maioria das escolas têm) fazendo isso, as aulas ficam desinteressantes e eles não tem vontade/motivação para estarem em sala. O ensino público deveria ser reciclado, acompanhando o estilo de vida dessas gerações (dinamismo).

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R – acho importante o fato de darmos aula em apenas um turno, que tenhamos horários de coordenação pedagógica para nos organizarmos e termos tempo para interagir com os colegas. (jornada ampliada), termos direito ao remanejamento interno e externo.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – o professor da SEEDF fala bastante de renumeração. Ser professor de escola particular é ganho menos e no DF temos o melhor salário do país. Eu sei que querem comparar a categoria às demais, porém não podemos dizer que é um salário ruim. A formação continuada está sempre disponível para quem deseja, o trabalho pedagógico e as possibilidades de ascensão são carentes e o nível de insatisfação é imenso.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

O estudo deve ser motivado. E a herança do ser humano e quanto mais estudo, maior liberdade de escolha para fazer o que quiser. Falta de estudo nos deixa muito limitada.

Entrevistado Professor 10

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R- Meu processo de escolarização foi positivo, contudo, o magistério foi excelente. Com certeza o impacto na minha profissão foi excelente, me deu muitas experiências aliadas a prática.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – na verdade minha mãe me incentivou muito, alegando que era uma profissão de “pobre” e ser professor. Quando iniciei a regência eu tinha 18 anos, cheia de esperança. Nossa fiquei sem encanto nenhum, a realidade não conduz com a formação.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R – me deparo com as dificuldades de cursos que trabalhem a teoria x prática. Eu para resolver esse problema sempre dialogo com os seus colegas de profissão.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R – participei de uns 15 cursos, todos ministrado pela EAPE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Trouxe muitas teorias esses cursos, na prática em sala de aula foram poucas as contribuições só me acrescentaram na progressão de carreira.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – uma formação boa é aquela que vivencia as experiências, traz para a realidade prática. Deveria ser observar a realidade.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Para a formação do professor, observar a realidade das escolas e ministrar cursos teóricos x práticas, como também, oferecer cursos de línguas. A maioria do ensino público é o reconhecimento social por parte dos governantes para a educação.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - A jornada ampliada aqui no DF, e o curso de formação continuada.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – a formação continuada é importante, porém o pouco acesso a mestrado e doutorado fica complicado. Falta teoria x prática.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - As ações de reconhecimento aos professores por parte do governo trarão mobilizações satisfatórias.

Entrevistado Professor 12

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Avaliou de forma positiva. Tive uma educação seriada e não tive idade/serie, distorcidas.

Durante minha escolarização houve motivação pela leitura, o que hoje ajuda muito durante a elaboração das aulas.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - a escolha foi feita a principio para realizar um sonho da minha mãe e pela acessibilidade do curso. Esperava colocar em pratica “tudo”! Visto na faculdade. Minha mãe foi à motivadora, em unir teoria e prática; aplicar atividades inovadoras que leve o aluno a uma aprendizagem significativa.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R – Com a violência tento mediar os conflitos e estimular os alunos ao estudo. Desmotivação dos alunos. Busco valorizar o ensino, mostrar que os estudos só uma boa alternativa para progredir na vida de forma honesta.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - em instituições privadas (CENED / Universidades) e Instituições da SEEDF / EAPE, voltados para regência de classe, inclusão, técnicas socialização nos cursos: EJA, Libras, educação infantil e series iniciais e Orientação Educacional.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - novas estratégias que melhoram a pratica da docência, o que melhoram o ensino e a aprendizagem.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – que agregue teoria a prática. Que apresente caminhos alternativos para solucionarmos os problemas existentes em sala de aula como violência e desinteresse dos alunos

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Muitas vezes o próprio público (comunidade) sinaliza o caminho que devemos seguir. Atualmente acredito que cursos com orientação para inclusão e alunos em situação de risco deveriam ser oferecidos “dentro” das regionais como por exemplo escolas polos.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Jornada ampliada; remanejamento e o piso salarial.

9 - Uma pergunta: Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - O plano de carreira está em processo de criação, mas a renumeração ainda é baixa em relação de nível superior

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Reuniões de pais, cursos que eliminem a distancia entre professor – aluno e sociedade.

Entrevistado Professor 13

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 16 a 20 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - A minha escolarização ocorrerem em uma época em que a escola era vista como o futuro da nação, e isso me motivaram a ser professora. Essa escolarização me motivou na minha jornada como educadora.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – o que me levou a escolha desta profissão foi afinidade, o gostar do que se faz. Esperava mais valorização da educação em nosso país. Sempre vi a educação como esperança de um futuro melhor. Coloquei nela todas as minhas expectativas de melhoria de vida, teve uma infância muito pobre, e a minha profissão mudou completamente o meu presente, mas infelizmente está pior a cada dia que passa.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Falta de recursos, plano de governo e de ensino invariável, promoção automática, série em ciclos. Faço o que é viável, procurando sempre levar o melhor aos educandos.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Ao longo dos 19 anos de carreira fiz muitos cursos, mais de 30. Fica inviável citá-los. Boa tarde feito na EAPE e em outras instituições como UNB, Universidade Católica, CENED entre outros.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Me trouxe novas técnicas de ensino e senso crítico de minhas práticas educativas.

6 - O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Considero uma boa formação aquela na qual o professor é preparado para lidar com as diversidades educacionais, condizente com a realidade.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Seria valorizar a educação, extinguindo a promoção automática de nossos alunos, deixando assim de produzir analfabetos funcionais, melhorando a qualidade e as condições de ensino para que o professor desempenha o seu trabalho como qualidade e não quantidade.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - A melhoria nas condições e recursos didáticos. Valorização do professor não só no âmbito financeiro, mas como profissional importante no desenvolvimento da sociedade.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - vejo como total desvalorização profissional em todos os sentidos: baixa renumeração, pouco investimento na formação continua, falta de apoio e material para o desenvolvimento pedagógico.

10- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Acredito que somente uma reforma nas Políticas Públicas de Educação. Somente haverá melhoria, a partir do momento em que a Educação seja vista como mudança na vida das pessoas, seja investida para melhoria da sociedade e não a manutenção do senso comum.

Entrevistado Professor 14

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – o meu processo de escolarização definiu a minha escola profissional, pois desde muito cedo tive contato com a leitura e conseqüentemente contato com a História.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - encantamento pela profissão e a influência de alguns professores.

3 - Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R – dificuldades macroestruturais, questões que dependem de políticas. Tenho as mãos atadas não posso melhorar a estrutura física da escola.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Estou em constante processo de formação. UFBA- Universidade Federal da Bahia; UNEB – Universidade estadual da Bahia; UNUA – Universidade Santo Amaro; IFB – Instituto Federal de Brasília.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Necessidade de atualização

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Uma formação que corresponda a realidade.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Formações que valorizem a realidade dos docentes.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R – o plano de carreira é limitado, dedica-se tão somente com questões salariais.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – atualmente vivemos uma crise de gestão na educação, mas a minha realização profissional vai além dessas questões.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Formação propostas pelos docentes que valorizam as particularidades.

Entrevistado Professor 16

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Estudei sempre em escola pública, isso me fez desenvolver valores como o respeito e a dignidade acreditam que isso se deu por eu sempre ter a amizade dos meus professores. Portanto vejo que a escola, para quem a valoriza, traz benefícios além do pedagógico, que o ser leva para a vida toda.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Minha principal motivação foi na área prática, desenhar e pintar sempre me motiva. A sala de aula eu descobri ao lecionar cursos de pinturas e desenho.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R -Na sala de aula me deparo com a desmotivação do aluno, além é claro das possibilidades de trabalho artístico.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Fiz curso na EAPE de Letramentos e multiletramentos, e outros relacionados aos deficientes. Recentemente conclui o curso do PNEM (pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - acredito que os cursos acrescentaram muito a carreira do docente, mas o que o torna um profissional de excelência é a prática /experiência.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – o doutorado, em outro contexto uma boa formação deve unir a teoria à prática, tentar ao máximo contextualizar e embasar a parte teórica.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Boa formação profissional e condições adequadas de trabalho.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Isonomia

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Avalia positivamente

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Tentar sempre contextualizar os assuntos para diminuir a evasão e estimular o prazer pelos estudos.

Entrevistado Professor 17

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Considero a minha qualificação profissional adequada. Sempre que possível, ingresso em cursos de aperfeiçoamento profissional, o que auxilia bastante nas minhas atividades na escola onde atuo.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Sempre tive paixão pela profissão, sem deixar de levar em consideração a vocação, algo fundamental. As expectativas vão mudando com o tempo e com a experiência.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Uma das maiores dificuldades da profissão é a total falta de apoio e investimentos na educação. Além disso, observo que as famílias têm se afastado do cotidiano da escola.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Fiz pelo menos cinco cursos ministrados pela EAPE em um prazo de quatro anos na SEEDF.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R – a formação continuada proporcionou a troca de experiências com demais profissionais da educação.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Uma formação eficaz é aquela que pode ter um bom aproveitamento na vida pessoal e profissional.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Para que haja qualidade no ensino, é preciso que haja investimento na educação. Os professores necessitam de tempo para cursarem a formação continuada.

8-Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Ainda estou avaliando a situação

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Precisamos de muitos progressos.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - O amor à profissão e o desejo de um futuro melhor para todos.

Entrevistado Professor 19

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 16 a + 20 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R- Ótimo! Minha formação escolar. Foi pautada em um currículo eficiente durante o ensino fundamental, o que me permitiu uma formação técnica no ensino médio como ótimo aproveitamento, no qual possibilitou minha entrada no ensino superior com facilidade.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Sim, no início era o desejo de atuar na pesquisa de compostos químicos para a indústria, mas no decorrer do curso mudei de opinião, pois achei mais importante atuar como educador.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Ter que conciliar trabalho com estudos. A vontade de melhorar na vida profissional superam as dificuldades.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Foram inúmeros todos voltados na área de conhecimento da química e educação. UFMT, UFMS, Universidade Católica- UCB.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R – maior bagagem de conteúdos que me permitiram e norma seguram com docente, ou seja, um ótimo domínio de conteúdo, o que é muito importante na carreira de magistério.

6 - O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R – primeiro estudar em instituições de tradição, e que tenha um alto nível do seu corpo docente (maior número possível de mestres e doutores). E claro, uma dedicação enorme do aluno.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - começa pela valorização dos profissionais em educação. Depois investimentos verdadeiramente significativos na educação.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Os investimentos para progressão horizontal, ainda são poucos. As diferenças salariais, entre graduados, mestres e doutores são muito pequenas.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - As dificuldades para buscam formação continuadas ainda é deficiente. Poucos conseguem liberação para estudo.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Tais ações precisam ser tomadas primeiramente pelos governos. Se não houver valorização dos profissionais da educação, não haverá melhorias.

Entrevista Professor 20

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Avalio como boa. Foi através do ensino na educação básica que escolhi minha profissão.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Foi o fascino pelo ensino e pela ciência exata. Minhas expectativas eram a valorização da profissão e o gosto de ensinar. Esperava melhores condições de trabalho e mais valorização, além dos incentivos por parte do governo.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Conciliar níveis diferentes de aprendizagem e muitas vezes não obter os resultados esperados. A falta de interesse dos alunos, preguiça deles e a falta de organização dos mesmos. Tento lidar com tudo isso ensinando os ter compromisso com os prazos e cativando o interesse pela ciência. Potencializar as dificuldades e melhorar aquilo que o aluno tem de dificuldades, através de exercícios diferentes, variados e aplicados no meio a prática.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Participei de um curso ministrado pela EAPE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Melhoram a forma de avaliar e ter um olhar mais aguçado naquilo que o aluno tem de aprendido.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquele que prepara o professor ou profissional para que continue a formação, não estacionando, mas sempre buscando ir além do óbvio.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - primeiro, integrar o DICEL, tendo um setor da secretaria voltada para isso. Segundo permitir o uso de tecnologias ou conseguir o uso da mesma, no ensino. Desenvolvendo atividades online e atividades mais voltadas pelo menos em parte, para as novas tecnologias..

8. Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Não são muitas, acho que só algumas coisas que a lei assegura como a licença prêmio (que já esta sendo tirada) e a licença pra estudo.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Avalio como péssima. Uma profissão que exige alto grau de dedicação e estudo deveria valorizar mais o profissional tanto na remuneração, como condições de trabalho.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - A cidadania, tentar formar uma consciência mais madura e sá diante dos desafios de hoje. Levara os alunos a correrem atrás daquilo que acreditam, mesmo diante das dificuldades.

Entrevistado Professor 21

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - O processo de escolarização foi de fundamental importância para a minha escola, como docente. Avalio o processo como bom ou razoável.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - A principal motivação era a de que eu poderia mudar o mundo, formar indivíduos aptos a exercer a cidadania de fato e lutar pelos seus direitos.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - As questões estruturais, a falta de apoio dos familiares e a apatia do estado.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Não lembro

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Toda capacitação gera um ganho a nós docentes, porque nos faz refletir sobre nossos atos.

6- O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquela que capacita o professor a rever as suas ações no dia a dia.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R -

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - O professor valorizado será melhor para o sistema educacional.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Embora tenhamos dificuldades e falta de estrutura, consigo enxergar no meio dessas dificuldades uma esperança e almejo melhoras na educação.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Deveríamos nos mobilizar, em grupos nas redes sociais visando nos capacitar.

Entrevistado Professor 23

Faixa Etária: 41 a + 50 anos

Tempo de docência: 16 a 20 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - O meu processo de formação foi todo em escola pública, com um bom ensino de aprendizagem. O impacto em minha profissão foi muito grande, pois tive uma boa formação que me ajudou muito na minha área de atuação.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Os meus maiores incentivadores foram os meus amigos de faculdade, pois quando cursava engenharia de agrimensura na UFPI, perceberam o gosto que eu tinha de transmitir o meu conhecimento e minha paixão por cálculos.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - A maior dificuldade é a falta de estrutura física e tecnologia para que os professores tornem suas aulas mais atrativas. Salas de aula muito cheia e falta de interesse dos alunos.

Para tornar minhas aulas mais atrativas tento passar para eles o conteúdo de forma dinâmica e divertida.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?). Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Participei de vários cursos ministrados pela EAPE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Melhorou na minha didática de ensino e me trouxe grande carga de conhecimento na minha área de atuação.

6 - O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - É aquela que traz grande conhecimento para exercer a profissão de forma qualificada, transmitindo o conteúdo para que o aluno tenha um bom aprendizado.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Melhorando a estrutura física das escolas, valorização e respeito entre aluno e professor.

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Temos a jornada ampliada que nos proporciona grande interação entre os colegas e troca de conhecimentos. E a incorporação da TIDEN.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Na nossa profissão temos a pior remuneração comparada com as demais categorias de nível superior no DF, ao mesmo tempo temos o maior salário em relação aos outros estados do Brasil. A formação contínua é sempre disponível anualmente, mas com vagas insuficientes para a categoria. E o pedagógico funciona de forma precária pela falta de estrutura física.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Esclarecendo a sociedade a importância do estudo; mobilizando os pais a participarem mais da formação dos seus filhos no âmbito escolar, dando-lhes incentivo e acompanhando nas atividades extraclasses.

Entrevistado Professor 24

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 11 a 15 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Iniciei na escola pública, sendo alfabetizada em casa, pois era uma criança curiosa e encantada pelas letras. Passei por uma escola conveniada. No ensino médio, mas a maior parte do tempo de escola foi pública. Formei no curso de Biologia na Universidade estadual do Goiás. A forma de escolarização me ajudou a escolher a minha profissão, pois alfabetizei buscando conhecimento.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - desde criança fui preparada a seguir esta profissão, sendo bastante curiosa procurava aprender o nome das letras e assim fui me alfabetizando com ajuda de minha mãe. Os professores sempre foram ótimos exemplos e o principal fator que me levaram a escolher esta profissão foi o amor pela vida e pelo próximo. Quando iniciei pensava que podia mudar o mundo.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - a falta de compromisso com o estudo, o trabalho e o descaso do governo com a educação. A solução que encontro é por meio da conscientização dos próprios alunos, os quais são protagonistas da sua aprendizagem e fiscais da qualidade do ensino.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Em torno de 10 a 15 cursos, oferecidos por diversas instituições entre as quais: EAPE, FIJ, UEG, UFMG.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo à sua carreira docente?

R - Em todos os cursos realizados pude aprender técnicas de aperfeiçoamento as quais facilitaram o desenvolvimento do trabalho tanto dentro de sala quanto com as coletas de trabalho.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - A formação que é capaz de ser aplicada e cujo objetivo seja alcançado. Pois desta forma as transformações necessárias serão visíveis na sociedade

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - realização de cursos obrigatórios durante as coordenações; investimento em materiais pedagógicos; investimento em tecnologia; palestras motivacionais; profissionais que auxiliem na orientação e atendimento aos alunos e professores;

8- Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Jornada ampliada, incorporação da TIDEM.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R -

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R – Promover atividades que conscientizem os alunos, colocando desafios para que os mesmos possam exercer a cidadania em sala de aula.

Entrevistado Professor 25

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 11 a 15 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Minha escolarização foi realizada em parte na esfera pública e em parte na privada e tem tudo a ver com minha profissão.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Motivação principal: Gostar de tratar com público e expectativa principal ter a oportunidade de fazer a diferença na vida das pessoas

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza como resolve os desafios?

R - Falta de interesse por parte não só dos alunos mais também das famílias destes. Procuo trabalhar com situações do cotidiano deles para tornar as aulas mais agradáveis. Também trabalho de forma lúdica na medida do possível, saindo um pouco do tradicional.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Diversos! Cito: Matemática, Ciências e suas habilidades (EAPE), Oficinas de Matemática (EAPE), Minicursos na área de educação matemática (UNB), Minicursos na área de educação matemática (Sistema Positivo de Ensino) e ainda Especialização em Estatística pela FIJE (Faculdades Integradas de Jacarepaguá (RJ), entre outros).

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Uma esfera enorme de conhecimentos que proporcionaram habilitar-me para o que hoje desenvolvo em sala de aula.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquela que te dá requisitos necessários para desenvolver um trabalho de qualidade, assim como acredito que faço.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Melhores condições de trabalho não somente no aspecto financeiro más também no que diz respeito ao espaço usado para realização das atividades, maior valorização das esferas competentes pela parte remuneratória, assim como pela sociedade que se beneficia do nosso trabalho.

8 - Na sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Contribuições financeiras somente.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Apesar de satisfeito com a situação atual, acredito que poderia ser bem melhor do que é, pois o investimento que fiz para alcançar o patamar que tenho hoje foi bastante alto.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Devemos procurar métodos de ensino atualizados (recursos atuais tais como: informática, jogos, resolução de desafios e provas de amostragem/avaliação em escala e etc.) que possibilitem elevar ao máximo o nível dos nossos alunos e formá-los para serem cidadãos preparados para os diversos desafios que a sociedade possa apresentar, mostrando-lhes não apenas conteúdos mais também formação ética, política e a cima de tudo responsável para ultrapassarem barreiras e vencerem os diversos obstáculos que o mundo globalizado possa apresentar.

Entrevistado Professor 26

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Conheci as duas realidades, a escola pública e a particular. Obtive uma formação melhor na particular durante os anos iniciais. Os anos finais na escola pública deixaram a desejar, o que dificultou bastante o início da vida acadêmica. Dificuldade esta, contornada com o andamento do curso de licenciatura. Apesar disso, não houve um impacto negativo na minha profissão.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - A escolha da profissão não aconteceu de forma precoce e planejada. Na verdade, essa escolha foi gerada a partir da necessidade de se encontrar um trabalho estável. Primeiramente o objetivo principal seria trabalhar com pesquisas, porém, esse campo é bastante escasso no Brasil. Daí a escolha da licenciatura como segunda opção. E como o esperado, a docência surgiu como uma escolha a mais. No entanto, as expectativas eram as melhores. De poder trabalhar com os alunos de forma que estes desenvolvessem uma personalidade crítica e envolvida com os assuntos cotidianos.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - As principais dificuldades são: falta de interesse no aprendizado, por parte dos alunos, falta de acompanhamento familiar, falta de pré-requisito, oriundo das series anteriores, e também, estrutura física precária do ambiente escolar, salas de aula aquém da capacidade máxima de alunos. Apesar das dificuldades o trabalho com os alunos precisa ser realizado. Então se tenta desenvolver projetos que envolvam o aluno com o ambiente escolar, são feitas constantemente convocações aos pais para integrá-los à escola.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Apenas dois. Educação ambiental e práticas em educação ambiental. Os dois foram realizados á distância e ministrados pelo CENED.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - A escolha do curso deveu-se ao fato de já trabalhar na área de ciências. E o objetivo era a realização de atividades afins relacionadas á área. Nesse sentido o curso foi proveitoso, pois apresentou diferentes formas de trabalho na área ambiental e também um aprimoramento nesse conteúdo.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquela em que o indivíduo seja capaz de se enxergar como parte principal do processo de ensino-aprendizagem, e não um mero receptor de informações. Que seja capaz de formar um cidadão crítico e comprometido com a sociedade á sua volta. E ofereça possibilidades reais de crescimento profissional.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - A formação do professor se faz com incentivos concretos. Oferecimento de cursos que atendam á todos os docentes e não apenas alguns. Cursos esses que deveriam ser feitos anualmente. Tanto cursos com novas abordagens, bem como, cursos de reciclagem em diversas áreas. A qualidade do ensino se faz tão somente com investimentos em material didático, estrutura física e aperfeiçoamento dos professores.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - A incorporação da TIDEM, que possibilitou aos professores a estabilidade no vencimento. Os reajustes salariais que garantiram aos professores uma remuneração mais justa devido à importância da atividade exercida. A regulamentação das etapas e padrões nos quais se enquadram os professores.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Avalio como inquietante, haja vista que, as condições de trabalho são precárias. Falta inclusive papel, equipamentos obsoletos e avariados. Salas de aula lotadas. A formação só é possível se realizada por conta do professor. A remuneração está bem abaixo do esperado, uma vez que o trabalho do professor é um dos mais importantes, pois forma vários tipos de profissionais.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - A sociedade tem passado, nas últimas décadas, por transformações significativas. A liberdade de expressão e de escolhas tornou-se objeto primordial nas lutas contra o preconceito. Frente a isto, a escola e os professores devem adaptar-se às mudanças, já que sua responsabilidade social de trabalhar valores, no mundo de hoje, torna-se primordial. É necessário, que a escola esteja preparada para os novos paradigmas da sociedade e, assuma seu papel como sujeito transformador dessa sociedade.

Entrevistado Professor 27

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Estudei em escola particular do Distrito Federal e tive excelentes professores, o exemplo deles e o amor pela profissão colaboraram para que eu escolhesse ser professora. O compromisso e a dedicação que recebi deles é o que eu tento oferecer aos meus alunos.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Como a disciplina que eu leciono é Educação Física sempre acreditei que através do movimento (em todas as suas manifestações) podemos transformar a vida de muitas pessoas, desde atitudes simples como autoconfiança, poder de decisão, coordenação motora à descoberta de atletas. Acredito que a principal motivação é poder mostrar vários mundos para aqueles que estão na fase de descobertas, e a escola é um excelente instrumento para isto.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Falta de educação e de respeito dos alunos com a equipe da escola (professores, coordenadores, direção e apoio); Estrutura física em péssimas condições.

Para a primeira dificuldade deixo bem claro para os alunos que escola é local de aprendizado e que é importante seguirmos as regras, os trato com educação e respeito e espero esta mesma atitude deles, quando isto não acontece encaminho para a direção da escola.

Já na segunda dificuldade ajusto às minhas aulas às condições que temos usando a criatividade, para fazer que o aluno tenha o máximo de vivências possíveis.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

Particpei de 3 cursos; Projeto e Diagnóstico em Educação Especial – PRODEESP; Projeto Pedagógico de Treinamento e Aperfeiçoamento em Deficiência Múltipla – PRODEESP; Iniciação à Carreira Magistério/ Séries Finais - EAPE

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - A necessidade de aprender mais sobre essas áreas, uma vez que são assuntos que encontramos constantemente no cotidiano.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquela que conseguimos aplicar na prática, que nos ajuda em sala de aula.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Para melhorar a formação do professor é importante conscientizar os mesmos da importância dos cursos, que a sociedade muda, os alunos mudam seu perfil e nós temos que acompanhar essas mudanças, e sempre temos o que aprender, ninguém sabe tudo.

Para melhorar a qualidade do ensino público é importante que todos (governo, professores, família, comunidade) os envolvidos neste processo entendam e cumpra o seu papel.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Além da remuneração, a formação continuada, a manutenção da jornada ampliada, a progressão funcional.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - De um modo geral me sinto satisfeita, porém, não concordo com acomodação, temos que continuar batalhando por melhorias.

10 - Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - A formação continuada e manter-se bem informado sobre sua disciplina e as questões da atualidade, em minha opinião são as principais formas de acompanhar a sociedade e conseguir vencer esses desafios.

Entrevistado Professor 28

Faixa Etária: 31 a 40 anos

Tempo de docência: 11 a 15 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Foi uma escolarização regular em escola pública até a sétima série e em seguida na rede particular até o fim do ensino médio. A graduação foi feita em universidade pública e foi sim influenciada pela escolarização.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Afinidade com área de graduação esperava conseguir um bom emprego e avanço intelectual.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Diversos problemas em atendimento em uma comunidade com multiplicas carências e profissionais com personalidades distintas. Cada caso deve ser tratado com dialogo e paciência.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Particpei de cinco cursos de formação continuada na educação. Não recordando o nome de todas as instituições sendo a UNB, Instituto Trattoz e a EAPE.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Trouxeram uma nova visão do funcionamento e dos procedimentos da profissão, oportunizaram que conhecimentos empíricos fossem vistos com um olhar mais técnico e profundo evitando ignorâncias não supridas na graduação.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Penso que é fundamental ser feito em uma boa instituição, mas que também o formando seja muito aplicado nas disciplinas oferecidas, tendo ainda a capacidade de levar o conhecimento teórico para a prática de sua carreira.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R – A formação seria melhor, se as instituições de ensino superior levassem a realidade da escola pública para seus docentes, que por sua vez teriam que passar por estágios mais produtivos, a ponto de compreenderem a rotina total de uma escola.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - O professor tem uma maior segurança na carreira, o que possibilita maior realização profissional.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Ações educacionais promovidas através de projetos que permeiam a educação inclusiva, mas seguindo o currículo.

Entrevistado Professor 29

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 16 a 20 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R - Muito bom, tem me ajudado muito no meu dia a dia em sala de aula e fora dela. Foram muito relevantes para a minha formação profissional e pessoal também.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - Foi a questão financeira (a possibilidade de um emprego) e a estabilidade que a aprovação em um concurso na área, prometia. Posteriormente e já atuando como professora veio o gosto pela profissão.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utilizam como resolve os desafios?

R - A indisciplina, o desinteresse e a falta de apoio pedagógico. Na prática, tento administrar dentro das possibilidades a mim oferecidas. Tento buscar o interesse do aluno através de processos diferenciados no dia a dia e trabalhar pedagogicamente com o material disponibilizado.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Particpei de vários cursos de formação em minha área de formação, como os de Gramática aplicada, Produção textual em sala de aula, a Aquisição linguística, Inglês, Leitura e cidadania e outros. Muitos ministrados pela EAPE e UNB. Houve ainda, alguns cursos em outras áreas como, Libras e Ensino Especial.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo à sua carreira docente?

R - Me ajudou a buscar mais conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - Aquela que realmente prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, para uma plena cidadania e para uma satisfação pessoal na busca pelo conhecimento. Aquela que forma cidadãos críticos e pensadores capazes de contribuir para a formação do conhecimento, como um todo, em nossa sociedade.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - Estímulo diário através de recursos que possibilitem a sua prática pedagógica, incentivos, reconhecimento, melhores condições de trabalho em ambientes mais acolhedores, segurança e outros benefícios.

8 - Em sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Não vejo grandes contribuições.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.R - Insatisfatórias: carga horária extensa e cansativa, remuneração baixa e com perdas anuais, falta de recursos materiais e falta de apoio pedagógico, falta de reconhecimento.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Lutar por melhores condições de trabalho e uma postura mais respeitosa da sociedade.

Entrevistado professor 30

Faixa Etária: 41 a 50 anos

Tempo de docência: 06 a 10 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – No ensino médio, o meu processo de escolarização foi em escola pública. Com isso, como em toda escola pública, há limitações intrínsecas a ela como estruturais, métodos de ensino, avaliados, porém foi uma fase onde a profissão docente começou a despertar em me despertar interesse. A meu ver, era contagiante um professor transmitir seus conhecimentos aos seus alunos.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R - O principal motivo para ser professor foi verificar a importância dessa profissão, é esse profissional que “abre as portas” para outras profissões. Um docente provavelmente nunca será esquecido pelos seus alunos. Estes motivos fizeram com que essa seria minha profissão. Ao pensar no ato que lecionar ficava motivada em transmitir os conhecimentos de forma dinâmica e empolgante.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu quotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - As dificuldades encontradas são estruturais, indisciplina e desinteresse dos alunos e ausência dos pais e para superar essas dificuldades tento ser dinâmica e contextualizar os conceitos com a realidade dos seus alunos. Em relação a disciplina, tento manter um diálogo aberto e conscientiza-los da importância do conhecimentos.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R – fiz quatro cursos a distancia pelo centro de educação a distancia (A psicopedagogia em ação na escola; Educação e psicologia em parceria, A multidimensionalidade da relação professor – aluno e Práticas interdisciplinares na escola), um curso de formação de professores e mediadores das series finais do ensino fundamental do programa ciência em foco pela EAPE/SEEDF. Curso de pós-graduação lato sensu, em gestão e orientação pela faculdade Fênix e graduação em pedagogia pela faculdade Albert Einstein.

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - A formação continuada é de fundamental importância para qualquer profissional. E estas aprendizagens fizeram com que eu desse uma nova ressignificação a minha prática pedagógica.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - É aquela onde a formação acadêmica não esteja distante da prática, pois é nesta que o profissional vai estar inserido. Acho notória a formação continuada a distância, tenho experiência quando realizei minha pós-graduação.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R – Para bem cumprir a função docente, o professor deve estar sempre atualizado com as didáticas específicas sobre o conteúdo a serem ensinados e ter conhecimento claro da forma como os alunos aprendem. E isso é conseguido com a formação continuada.

8 - Na sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R – Superação das desigualdades, melhoria da qualidade da educação, com foco no educando, formação continuada e valorização do profissional com carreira estruturada, renumeração digna.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por ex: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R – a profissão docente, hoje sofre uma crise, pois, estamos tendo que lutar por direitos já adquiridos e isso são um processo doloroso e desestimulante. A formação continuada é desarticulada com nossa realidade e não se mostra contínua.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R – no que se refere à competência técnica-didática, o docente sempre tem que estar inovando e aperfeiçoando para se contextualizar com a realidade dos alunos porque a sociedade esta em constante evolução e um bom profissional tem que acompanhar esta realidade.

Entrevistado professor 31

Faixa Etária: 25 a 30 anos

Tempo de docência: 00 a 05 anos

1 - Como qualifica/avalia o seu processo de escolarização, e qual o seu impacto na sua profissão?

R – o meu processo de escolarização considero razoável devido a precariedade de algumas instituições escolares, falta de recursos e contexto social vulnerável.

2 - Recorda-se de quais foram as principais motivações que o (a) conduziram à escolha da profissão docente? Lembra-se de quais eram, então, as suas expectativas?

R – a possibilidade de atuar em atividades diferentes entre eles a educação escolar. Apesar da pouca experiência e insegurança, esperava desenvolver um bom trabalho dentro da perspectiva ensino aprendizagem sempre buscando trabalhar de acordo com a necessidade da turma.

3- Quais as principais dificuldades com que se depara no seu cotidiano escolar? Como é que gere estas dificuldades, que estratégias utiliza, como resolve os desafios?

R - Diante da perspectiva pedagógica maior desafio é o interesse (falta) dos alunos e perspectiva sócio afetiva: a vulnerabilidade social e pouca participação e preparo das famílias sem lidas, com questões escolares dos filhos. Para lidar com as situações do cotidiano escolar procura conhecer a comunidade escolar e desenvolver trabalho que o envolvam dentro desse contexto.

4 - Ao longo do processo de formação continuada na carreira magistério, de quantos cursos você participou (quais os cursos que frequentou?) Qual a instituição que ministrou o curso?

R - Educação física no menino infantil e especial nos anos iniciais do ensino fundamental e mediação de conflitos como ferramenta para combater a violência no ambiente escolar na EAPE. Mediação de conflitos e ensino especial (Instituto Tratos),

5- O que lhe trouxe essa formação? Em que é que essa formação acrescentou algo á sua carreira docente?

R - Maior reflexão sobre a prática pedagógica, autonomia e segurança para realizar intervenções quando necessárias. Pontos negativos vivências práticas durante os cursos.

6-O que considera uma boa formação, ou uma formação eficaz?

R - A formação na qual prática e teoria esteja entrelaçados, preparados, conteúdos atualizados, diversidade de recursos, métodos atrativos, empenho e dedicação dos formandos.

Tenho vontade de realizar um curso de especialização, porém enfrento desafios da carga horária pesada e baixos salários.

7 - Como professor atuante em regência de classe, qual seria caminho para melhorar a formação do professor e a qualidade do ensino público?

R - cursos de qualidade que exigem parâmetros que possam numerados realmente, currículos atualizados e professores qualificados. A melhoria do ensino público exige participação de data comunidade escolar e a efetiva participação e comportamento, além de praticas públicas que oferecem condições para boa infraestrutura e recursos materiais e humanos a fim de oferecer formação aos educandos.

8 - Na sua opinião, quais são as efetivas contribuições de valorização do professor no novo plano de carreira?

R - Jornada ampliada e TIDEM.

9 - Como avalia, atualmente, a sua condição na profissão docente? Por exemplo: remuneração, formação contínua, trabalho pedagógico, possibilidades de ascensão na carreira, nível de satisfação na docência, etc.

R - Avalio satisfação do ponto de vista de renumeração, formação continuada, trabalho pedagógico, no entanto do ponto de vista estrutural e de recursos avalio insatisfação por considerar que causem prejuízos ao processo de formação.

10 -- Que ações devem mobilizar os docentes frente aos desafios da sociedade, tomando como princípios de formação?

R - Realizar o planejamento pedagógico visando realizar atividades inovadoras e dentro do contexto da qual a comunidade escolar está inserida de participação de forma a ativa dos projetos propostas no PPP.

ANEXO 05

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOCENTE

1- DADOS PESSOAIS

1.1 Escola: _____ Localidade: ____

1.2 Gênero: () Masculino () Feminino

1.3 Idade: () de 25 a 30 anos () de 31 a 40 anos () de 41 a + 50 anos

1.4 Número de filhos: () nenhum () Um () Dois () Três ou mais

1.5 Estado civil: () Casada(o) () Solteira(a) () Divorciada(o) () Viúva(o) () Outro. Qual?

1.6 Meio de locomoção até o trabalho:

() Carro () Ônibus () Carona () Bicicleta () A pé () outro. Qual? ____

2- FORMAÇÃO

2.1 Nível Médio

() Magistério () Técnico. Qual? _____ () Ensino médio-básico () outro. Qual?

2.2 Graduação (tem curso de graduação?)

() Sim () Não

Em caso afirmativo, cite o curso, a Instituição e o ano de conclusão:

2.3 Pós-graduação (tem curso de pós-graduação?)

() Sim () Não

Em caso afirmativo, marque o nível e escreva a área, a Instituição, o ano de início e de conclusão

() Pós-graduação lato senso (especialização) _____

() Mestrado () Doutorado

3- DADOS PROFISSIONAIS:

3.1 Tempo de atuação no magistério:

() De 00 a 05 anos () De 6 a 10 anos

() De 11 a 15 anos () De 16 a + 20 anos

3.2 Tempo de atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental:

() De 01 a 05 anos () De 6 a 10 anos

() De 11 a 15 anos () De 16 a + 20 anos

3.3 Cargo(s) que ocupa atualmente:

- Professor(a) de séries iniciais EF Professor(a) de séries finais EF
 Pedagogo(a) ATD – Assistente Técnico de Direção
 Diretor(a) Outra função. Qual? _____

3.4 Turno(s) em que trabalha:

- Matutino Vespertino Noturno

3.5 Carga Horária Semanal

- 20 horas 40 horas 60 horas Outra. Qual? -----

3.6 Esfera(s) de atuação e vinculação profissional:

- Privada Pública municipal - __ Efetivo __ Contratado ____ Outro. Qual?
 Pública estadual - __ Efetivo __ Contratado ____ Outro. Qual? _____
 Pública federal - __ Efetivo __ Contratado ____ Outro. Qual? _____

ANEXO 06

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais

1.1. Cidade em que trabalha: Samambaia - 33

1.2. Gênero:

Fem. – 18

Masc. – 15

1.3. Idade:

25 a 30 anos - 10

31 a 40 anos - 12

41 a 50 anos - 11

1.4. Filhos

Nenhum – 12

Um – 12

Dois – 06

Três ou mais - 03

1.5. Estado civil

Casado – 25

Solteira – 05

Divorciada - 03

1.6. Veículo de locomoção

Carro – 32

Ônibus – 01

2. Formação

2.1. Nível médio

Magistério – 06

Técnico – 05

Médio-científico – 22

2.3. Graduação

Pedagogia – 03

Letras Português – 06

Educação física - 03

Matemática - 05

História – 03

Geografia – 04

Artes Plásticas – 03

Ciências Biológicas - 03

Química – 02

Ciências Contábil - 01

2.3.1. Local

Universidade particular – 23

Universidade pública – 10

2.4. Especialização Lato senso

Especialização – 17

Não tem especialização - 16

3. Dados profissionais:

3.1. Tempo de atuação no magistério

01 a 05 anos – 10

06 a 10 anos - 09

11 a 15 anos – 07

16 a + 20 anos – 07

4. Cargos que ocupa atualmente: Professor – 33

4.1 Esferas de atuação e vinculação profissional: Efetivo estatual – 33

ANEXO 07

DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES:

Alguns professores se dispuseram a falar um pouco sobre as suas experiências e o impacto das leis em suas vidas profissionais.

A

Professor A “Lecionei no ano de 1979 numa Escola Multisseriada do Município de Camacho, do Estado de MG (zona rural), onde trabalhei por 12 anos. Nesta época trabalhei uma metodologia que denomino de intuitiva, porém muito tradicional, porque foi à forma como aprendi. [...] Essas primeiras experiências profissionais me permitiram a construção de conhecimentos, crenças e valores sobre a prática escolar, tive que me virar para conseguir ensinar alunos e alunas do terceiro e quarto anos juntos numa mesma sala, sem conhecimentos pedagógicos que pudessem orientar a minha prática. [...] A seguir, tive outras experiências na cidade de Araçu no Estado do Goiás como professora de Matemática do ensino fundamental, onde tive que aprender a lecionar sozinha. Nesta época lecionei também nas cidades: Araçu, Avelinópolis, Aruanã no Ensino Médio porque há época era permitido. [...] De lá fui para Crixás trabalhar na Prefeitura e no Colégio de Ensino Médio Municipal e numa Escola de Ensino Fundamental do Estado da Cidade. Aí tive que fazer a complementação do Curso de Magistério à distância que era promovido pelo Estado de Goiás, para fazer o concurso que foi o primeiro que fiz no ano de 1988, pós-promulgação da CF/1988. [...] Após ser aprovada em concurso público, no Estado de Goiás, passei a trabalhar na Escola pública como professora de Matemática e Física, do Ensino Fundamental e Médio. Esta foi a minha primeira experiência mais expressiva da minha carreira, pois comecei a me consolidar os meus conhecimentos, pois ali aprendi a lecionar baseada na minha própria experiência como boa aluna da área de Matemática e de Física do Ensino Médio, porém de forma intuitiva para ensinar umas das disciplinas mais odiada e incompreensível para a maioria dos educandos. [...] Ali, fui consolidando minha necessidade de aprender mais, foi então que prossegui no aperfeiçoamento da minha formação e iniciei o Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). [...] Em 1992 fui trabalhar em Goiânia e lecionar Física na Rede Estadual de Ensino. Como não havia concluído o Curso Superior em Física para lecionar, no Ensino Médio, era exigido que o professor solicitasse uma autorização de Secretaria de Educação. Isto porque naquela época e ainda hoje a uma carência muito grande de professores nestas áreas (Matemática e Física). [...] Prosseguindo minha trajetória prestei concurso público para professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, neste trabalhei tanto pra a prefeitura como para o Estado; preferi ficar só na Prefeitura de Goiânia, pois o salário era melhor e as condições de trabalho também. [...] A minha trajetória como Estudante de graduação também foi muito importante para a construção dos meus conhecimentos e a consolidação da minha prática pedagógica, [...] Lecionei para o Curso de Magistério da Prefeitura de Goiânia como professora de Didática do Ensino de Ciências, onde comecei a participar das discussões sobre as Reformas do Ensino, ajudamos a elaborar as diretrizes do Plano Decenal de Educação e contribui com a área de Ciências da Natureza. [...] Por algum tempo trabalhei também na Faculdade de Educação no Projeto de Ciências denominado RIDEC- Rede Integrada para o Desenvolvimento da Educação em Ciências e consegui uma bolsa da CAPES para fazer o Mestrado em Educação da UFG. [...] Em 1997 fiz o concurso para professora de Física do Ensino Médio da Secretaria

de Educação do Distrito Federal, assumi em janeiro de 1998 onde estou até hoje, foi uma nova perspectiva na minha trajetória como educadora. [...] No ano de 1999 começou a discussão sobre a reforma do Ensino Médio e tive uma excelente oportunidade de conhecer e discutir a legislação que estava sendo colocada para proceder a reforma curricular”.

B –

Professor B, [...] “considera que com a lei 4.024/61, o Brasil passou por profundas transformações, educação tecnicista, foram estabelecidas estratégias para flexibilizar o ensino com a formação do professor normalista com o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos para serem cidadãos conscientes capazes de se desenvolver e atender suas necessidades a partir do início de sua formação inicial na Rede Básica de Ensino.[...] Na Lei 5.692/71, a Educação Compensatória, conhecida como “Ensino Profissionalizante”, foi criada a habilitação específica para o magistério destinada a transformar o curso de formação para professor em caráter profissionalizante; habilitava ao ensino das séries iniciais, até a antiga 6ª série, sem a necessidade de formação em disciplinas específicas. [...] Na década de 90, ocorreu a municipalização do ensino, que passa a ser responsabilidade dos quatro níveis (Federal, Estadual, DF e Municipal). A lei 9.394/96 estabelece a formação de professor para a Rede Básica de Ensino com curso de licenciatura e graduação em universidades e faculdades destinadas à formação de docentes na modalidade normal superior com atenção especial para formação humana de forma abrangente, envolvendo desde os espaços de convivência, passa a ver a criança como ser social que deve ser cuidada e educada de forma integrada sem detrimento do seu desenvolvimento cognitivo e emocional”.

C –

Professor C [...] “funcionário da secretária de Educação do DF, desde 1997, participou de vários momentos decisivos para a educação. Tendo a formação em pós-graduação na área de pedagogia, habilitação para lecionar em educação infantil, de 1ª ao 5ª ano. [...] Formação continuada nestes 18 anos de regência foram cursos superficiais com teoria diversas, sem coerência com a prática. Professores de alfabetização como eu, criam suas práticas e não sabem muitas vezes se está correto. [...] Enfim, a lei vigente aborda a formação continuada, mas geralmente não ocorre como deveria acontecer, sem contar que os cursos oferecidos são de poucas vagas para todo DF. [...] Quando observo as leis que antecederam a vigente, percebo que em nossa região, os avanços foram notórios. Por outro lado, o Nordeste Brasileiro sofre com a sua realidade, havendo em alguns estados “Professores leigos”.

D –

Professor D [...] “considera que, atualmente, é considerada função do professor fazer com que o aluno adquira competências para ser um sujeito crítico, atuante ativo na sociedade. Tais competências devem ser utilizadas tanto em sua vida pessoal quanto em sua vida profissional e social. Sendo assim, não basta apenas ensinar conteúdos, é necessário o desenvolvimento de um trabalho que permita ao estudante conhecer e adquirir competências que vão além daquelas que eram trabalhadas pela escola há alguns anos.[...] Para tanto, o conhecimento adquirido e trabalhado pelo professor, durante sua formação acadêmica, não é mais suficiente para lhe garantir um bom sucesso profissional. É necessário estar sempre se atualizando, buscando novas ideias, novas metodologias de trabalho, novos conhecimentos que serão necessários para que seu estudante seja um cidadão de sucesso. [...] Pela LDB, cabem ao

professor tarefas como participar da elaboração do Projeto Político Pedagógicos (PPP) da escola, elaborar e cumprir um plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para alunos com baixo rendimento, cumprir a quantidade de dias letivos e colaborar com a articulação entre escola, família e comunidade. [...] Ocorre, contudo, que nem sempre os cursos de licenciatura cumprem todas as especificações da LDB, ficando a cargo dos professores buscarem cursos de formação continuada para melhor atender a todos os estudantes, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Também é certo que nem tudo é ensinado no curso de licenciatura; é com a prática que o docente realmente “aprende” a trabalhar, a perceber as necessidades dos alunos e a melhor forma para tornar a aprendizagem do educando mais efetiva. O professor precisa estar aberto a novas práticas, ao uso de novas tecnologias, saber trabalhar com diversas áreas do conhecimento, auxiliando também no aperfeiçoamento das relações humanas. [...] Percebe-se, também, uma preocupação por parte do governo em aprimorar a formação de professores, preparando-os melhor, durante a graduação, para atuar com as pluralidades existentes em sala e com as necessidades e interesses das crianças e adolescentes desta época. Até o ano de 2003, quando concluí minha graduação, não havia, especificamente no curso de licenciatura em Química, nenhuma formação específica para o professor aprender a lidar com a inclusão em sala de aula, apesar de o curso oferecer nove disciplinas específicas do curso de pedagogia e cinco disciplinas específicas da área de Educação em Química. Atualmente, existem disciplinas específicas obrigatórias para se tratar da inclusão, inclusive a disciplina de Libras, para auxiliar o docente a trabalhar com o aluno com deficiência auditiva”. [...]

E –

Professor E, [...] “no Brasil, as correntes pedagógicas são vistas como itens de moda, servem para uma estação do ano, mas não servirá para a próxima, portanto não existe uma consistência do trabalho pedagógico”. [...] “Se olharmos atentamente os bons resultados de algumas escolas, perceberemos que isso é fruto do trabalho da comunidade escolar e não resultado de uma política pública de educação. Muito embora a LDB seja uma lei que considero muito satisfatória, temos uma escola inviabilizada de fazer o seu trabalho uma vez que a referida lei ainda não foi integralmente implantada, principalmente no quesito: Formação Continuada de Professores. [...] Pois o que nós encontramos constantemente é uma série de propostas de cursos desconectado da realidade das escolas, ou, o que pode ser ainda pior, quando tem uma formação de matriz predeterminada que tenta tratar todas as escolas como uma mesma realidade”.