

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA DUARTE DOS SANTOS

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PROMOVENDO SUBSÍDIOS PARA A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

SÃO PAULO

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA DUARTE DOS SANTOS

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PROMOVENDO SUBSÍDIOS PARA A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à
Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência
parcial para obtenção do diploma de Pedagogo da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação
da Prof.^a Dr.^a Maria Anita Viviani Martins.

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio comercial ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Santos, Camila Duarte dos

A trajetória da História de Formação de Professores, promovendo subsídios para a importância da Formação Continuada na Educação contemporânea./ Camila Duarte dos Santos. – 2017. São Paulo

112f

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Anita Viviani Martins.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC – SP)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA DUARTE DOS SANTOS

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PROMOVENDO SUBSIDIOS PARA A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Assinatura: _____

1º Examinador: _____

Assinatura: _____

2º Examinador: Prof.^a Dr.^a _____

Assinatura: _____

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

SÃO PAULO

2017

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, no qual me deu forças para chegar aqui, aos meus pais Adriana e Cicero que me apoiam nos momentos mais difíceis e incentivando meu crescimento profissional e pessoal assim como todos que me ajudaram na conclusão desse trabalho, contribuindo para meu enriquecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida e por me oportunizar realizar o curso em uma universidade bem reconhecida e me direcionar em todo momento me ajudando a concluir o mesmo agora.

A minha família, em especial a Adriana e ao Cicero meus pais, por me incentivar a todo o momento, me dando oportunidade de crescer e dando forças para continuar lutando, me ajudando a não perder nenhuma aula e me lembrando de que a luta é grande e que a recompensa é maior ainda.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e a FUDASP por me conceder a Bolsas de Estudos, que me deu a chance de mudar minha realidade, fazendo parte de uma Universidade bem renomada, na qual dispôs de ótimos educadores, me transmitindo uma ótima base, na qual sei que vou ter qualificação para realizar um ótimo trabalho na área da educação, me fazendo perceber o quanto é importante lutar por uma educação de qualidade.

A Prof.^a Dr.^a Maria Anita Viviani Martins, que me orientou com muita paciência apontando meus erros e acertos, qualificando meu trabalho e me direcionando pelo o melhor caminho.

A minha melhor amiga Raniele Gonçalves que compreendeu que essa fase da minha vida precisava de uma atenção maior e por isso muitas vezes estive ausente para acompanhar suas vitórias.

As minha amigas, da PUC-SP que me deram apoio e suporte quando eu pensava em desistir do curso. Em especial a Gabriela Carolina, que me apoiou nessa última fase.

A Professora Francilene Vieira, da escola CEU EMEF JARDIM ELIANA, que me apoiou durante todo o processo, me dando a oportunidade de trabalhar em conjunto tendo a experiência do trabalho pedagógico na realidade da escola pública.

Enfim, sou grata por cada pessoa que fez parte dessa etapa ajudando no meu crescimento pessoal e profissional.

“Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...”. (IMBERNÓN, 2011, P.7)

Francisco Imbernón

“Dessa forma consideramos que a formação deve contemplar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal, um quadro conceitual de produção de saberes, um repertório sobre o conteúdo específico a ser ensinado, bem como o conhecimento pedagógico do conteúdo.” (NOFFS; FELDMANN, 2013, P.21)

Prof.^a Dr.^a Neide de Aquino Noffs

Prof.^a Dr.^a Marina Graziela Feldmann

“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”

Nelson Mandela

RESUMO

SANTOS, C. D. **A trajetória da História de Formação de Professores, promovendo subsídios para a importância da Formação Continuada na Educação contemporânea.** 2017. 112f. Monografia (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho destaca a importância da formação continuada para os professores e a necessidade da atualidade nesta formação para conseguirem acompanhar as transformações da sociedade, que atualmente possui grande interferência da tecnologia no ambiente escolar. Para isso precisamos transformar a escola, pois temos alunos dessa nova geração, estudando em uma escola ainda com características arcaicas que, por exemplo, avalia o aluno pelo o conhecimento teórico que é adquirido em classe. Precisamos urgentemente realizar transformações nas metodologias de ensino, e para essa transformação, o professor precisa realizar formação para poder compreender essa nova concepção de educação que tem como objetivo a aprendizagem significativa dos alunos. Nossas escolas ainda possuem o modelo pedagógico que direciona o ensino conteudista que obriga os alunos decorar conteúdos para conseguir passar em um vestibular, no qual é julgado como competente ou incompetente. Hoje, o ensino precisa ser transformado, fazendo o aluno aprender fazendo, o educador atual precisa ter competências para fazer com que o aluno não seja acomodado e sim torna-lo em um ser crítico e pesquisador. Assim é abordada a trajetória histórica para a compreensão da formação docente, nisso apresentando os avanços e declínios da educação, chegando até a questão educacional atual na formação inicial, mostrando como o conhecimento oriundo da universidade deve servir de base para a trajetória profissional, mas que a formação continuada ainda é essencial para acompanhar as demandas da sociedade e das crianças, acabando com a concepção de que o professor é dono de verdades absolutas. Por fim é abordada a questão da formação continuada e a mesma realizada em serviço, onde é o *locus* essencial para a realização da mesma já que permite a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe.

Palavras Chave: História da Educação; Formação Inicial e Continuada, Transformações, Sociedade e Formação Continuada em Serviço.

ABSTRACT

SANTOS, C. D. The trajectory of the History of Teacher Training, promoting subsidies for the importance of Continuing Education in contemporary education.

2017. 112f. Monografia (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present study comes to bring the importance of continuing education for teachers whom fail to follow the transformations of society, that currently has great interference of technology in the school environment, for this we need to transform the school, because the students of this new generation, studying in a school that still have the archaic characteristics that assesses the student by the theoretical knowledge that is acquired in class, we urgently need perform transformations in teaching methodologies, and for this transformation the teachers need training to be able to understand this new conception of education that has as its goal the meaningful learning of students. Our schools still have the pedagogical model that directs the teaching content which obliges the students memorize content and requires them to take an entrance exam, to get into college, in which the judges students as competent and incompetent. Today the teaching needs to be transformed, making the student learn by doing, the current educator must have powers to ensure that the student is not accommodated, but is a questioner and researcher. This is addressed by the historical trajectory for the understanding of teacher training, presenting the advances and declines of education, reaching up to the current educational issue in initial training, showing how the knowledge from the university must serve as a basis for the professional life to come, but that the continuing formation is still essential to keep up with the demands of society and of the children, ending with the idea that the teachers and owner of absolute truths. Finally approached the issue of continued education and the same held in service, where is the locus is essential for the achievement of the same since it allows reflection on top of pedagogical practices developed in class.

Keywords: History of Education; initial and continuous training, transformations, Society and continuous education in service.

LISTA DE FÍGURAS

Figura 1 – Fundação de São Paulo - Primeira Missa no local do Colégio São Paulo, atual Pátio do Colégio. Antônio Parreiras Fonte: Wikipédia	21
Figura 2 - Diferença de Plano de Estudo. Fonte: História da Educação Brasileira – A Organização Escolar. Maria Luisa Santos Ribeiro, 1998.	22
Figura 3 Organização do Sistema Escolar	54
Figura 4 Matriz Organizacional do tema Currículo – Fonte: Secretária Municipal de São Paulo/ Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo Subsídios 3 – CEU FOR. 2014	87
Figura 5 - Aspectos Constitutivos da formação centrada na escola. Fonte Isaneide Domingues, O Coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola, Elaborada a partir da síntese dos dados da pesquisa e do referencial teórico. 2014	88

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ACSTT - Advisory Council for the Suplly and training of teachers

Art. - Artigo

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU – FOR- Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

DOT- Diretoria de Orientação Técnica

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

JEIF- Jornada Especial Integral de Formação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Orgs. - Organizadores

PEA - Plano Especial de Ação

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME - Secretária Municipal da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTRIBUINDO PARA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	18
1.1 BRASIL COLÔNIA – PERÍODO JESUÍTICO E POMBALINO (1500 – 1759/ 1759 - 1822)	19
1.2. BRASIL IMPÉRIO (1822- 1889).....	31
1.3. PRIMEIRA REPÚBLICA E ERA VARGAS (1889 – 1930/ 1930-1943)	41
1.4. BREVE RELATO SOBRE A DITADURA MILITAR DE 1964 E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO NO FINAL DO SÉCULO XX. 54	
2 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E SUAS TRANSFORMAÇÕES.	57
3. FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE É E SUA IMPORTÂNCIA.	72
3.1. A importância da formação em serviço e o CEU-FOR, sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de ensino de São Paulo.	80
a) Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios 3 – CEU – FOR Sistema de Formação dos Educadores da rede municipal de ensino de São Paulo.	84
b) Formação dos professores em serviço no município de São Paulo.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92
ANEXO I - Portaria nº 4.289 (DOC 31/07/2014, página 19).....	97
ANEXO II - Portaria nº 4.290 (DOC de 31/07/2014, páginas 19 e 20)	105

INTRODUÇÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

A partir de conversas, reflexões e da experiência como estagiária, foi observada a necessidade do professor participar de um processo de educação continuada, devido a observação de educadores que não se adequam ao novo processo educativo, ajudando no fracasso escolar por não se ajustar as transformações da sociedade que tem grade interferência na escola.

Espera-se conhecer com mais propriedade as diretrizes do currículo da formação inicial e como se desenvolve o processo de formação continuada. A história do professor vai servir de base para compreender o processo de formação e o porquê da formação.

Proponho neste trabalho aprofundar esse assunto que desperta interesse na busca de uma educação melhor, com qualidade e significado para os alunos. Buscando ajudar os profissionais terem encantamento pela a educação.

O mesmo vai sanar muitas dúvidas, porém que vai iniciar outros questionamentos ainda maiores.

Percebo que a formação continuada pode ajudar o professor recém-formado a ser um profissional mais seguro e ajudar o educador com mais experiência a rever sua prática para possibilitar o melhor para as nossas crianças, que precisam de um escola com foco maior nelas e não no educador.

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 de magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
(Brasil,1996 – Lei de Diretrizes e Bases)

Refletindo sobre o artigo cima é possível compreender melhor a necessidade reformulação do curso de licenciatura e divulgar aos professores a necessidade da formação continuada para alcançar os objetivos escolares.

Segundo Imbernón (2011), se a educação dos seres humanos se tornou mais complexa, deverá acontecer o mesmo com a profissão docente, por isso mais uma vez é preciso reforçar a ideia da formação continuada. Quando fazemos continuação continuada para melhorar nossa prática docente não estudamos apenas como foco no aumento de salário, o foco é ajudar na compreender da sala de aula que é transformada diariamente com a ação da sociedade.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2011, pg. 14)

A área da educação no Brasil é muito desvalorizada, podemos ver o desprestígio pela profissão pela trajetória que se dá a educação no Brasil os próprios educadores desmotivam os futuros profissionais da educação. Com a qualificação que a formação continuada proporciona é possível alcançar o reencantamento da educação e ressignificar a identidade do professor trazendo a motivação para os professores, pois professor sem motivação é sala não tem produção significativa.

Segundo Imbernón, 2011 a profissão docente necessita abandonar a concepção que existia no século XIX que tinha como fundamento a mera transmissão de conhecimento acadêmico. Assim podemos repensar na escola como aquela em qual o aluno é o próprio autor do seu conhecimento e não em um aluno que apenas decora conteúdos para prova e depois esquece.

O paradigma da educação atual o professor passa a ser orientador de estudo do processo de aprendizagem, despertando nos alunos a curiosidade e a motivação, fazendo que a tarefa de aprender seja cada vez mais significativa.

De acordo com a publicação Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, SME/DOT, 2015 a formação inicial dos professores deve ser assegurada pela a formação continuada em serviço, que vem tratar das dificuldades que rodam o cotidiano do professor e que precisam de um tratamento com temas que ajudem a refletir sobre a suas ações, pois não vai ser apenas um agrupamento de procedimentos e técnicas, vai ser tratados valores e atitudes; Vai se trabalhar como foco na ação reflexão e ação novamente, em que o professor vai poder produzir sua própria solução de problemas e que atenda a real necessidade desse profissional, isto é possibilitar que os seus conhecimentos se ampliem e que assim possam refletir sobre suas ações e práticas, redimensionando assim sua atuação para que de fato o trabalho educativo se efetive, garantindo a nosso propósito maior que é de qualidade de atendimento, aprendizado e desenvolvimento das crianças.

No primeiro capítulo será abordada a questão da história da educação com foco na formação do educador, passando pelos os jesuítas, a reforma pombalina, o Brasil Império, a República e os dias atuais para assim compreender o sistema de formação inicial que é apoiado pela LDB e a constituição de 88.

Já no segundo capítulo temos a reflexão sobre a formação inicial e como ela se dá sua importância para formulação da base que sustenta a realização do trabalho qualitativo na área educacional, tendo como foco o aluno do século XXI que é rodeado por um grande acervo de informação e tecnologia, não se encaixando na concepção antiga da educação.

Por fim o último capítulo aborda a formação continuada e sua importância para a atualização do trabalho educativo que ajuda acompanhar as transformações da sociedade que influencia na questão educativa, nesse terceiro capítulo também é abordado a formação continuada oferecida no sistema municipal de educação, o CEU – FOR, sistema de formação continuada proposto pelo o Programa Mais Educação São Paulo que sugere que a formação continuada seja realizada em JEIF.

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTRIBUINDO PARA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire, 1996.

Somos bombardeados diariamente por discussões sobre a educação em vários setores sociais, muitas vezes por setores que constroem seu discurso por meio de opiniões baseadas no senso comum, em que julgam seu aprendizado suficiente para fazer apontamentos sobre o ensino brasileiro, que precisa urgentemente de atenção do Estado para que possa evoluir e fazer que realmente a educação seja um meio para se alcançar o desenvolvimento social, político, cultural e econômico.

A educação é o fator de desenvolvimento da cidadania, e nos encontramos ainda em uma condição excludente em que quem tem acesso a ensino de qualidade é a minoria da população, a qual pertencente à classe social alta que consegue custear a escolas particulares, que em maior parte tem o domínio sobre a qualidade de instrução.

Percorremos a História da Educação brasileira, apresentando a evolução e a criação de escolas para compreender e relacionar com o processo de formação dos professores no Brasil. Entendemos que precisamos realizar trajeto para captar que hoje precisamos mais que um professor leigo para oferecer possibilidade de conhecimento.

Assim ressaltamos nesse primeiro capítulo como a história da educação tem influência no contexto atual, pois a mesma ajuda na compreensão da organização escolar brasileira.

A educação é o fator de desenvolvimento da cidadania, sendo um direito de todos e dever do estado oferecê-la com qualidade. Quando exercemos a educação criamos possibilidades para a construção do conhecimento, fazendo com que o aluno possa construir seu próprio processo. Esse processo nos edifica e nos torna mais consciente da nossa ação como educador.

Sabemos que trabalhar nessa área atualmente vem sendo um grande desafio devido a condições precárias em as escolas vem enfrentando com falta de recursos materiais e falta de formação qualificada dentro de um contexto que não é favorável a uma educação de qualidade.

Existe uma elitização do ensino há muito tempo e esse tipo de questão histórica nos ajuda a assimilar porque muitas práticas da pedagogia tradicional ainda são enraizadas em nossas ações em classe, mesmo que ela sendo modificada aos poucos no Brasil, já que a educação de qualidade que seria quesito de prioridade para o estado não é cumprida.

Através dessa inicial reflexão podemos discorrer sobre cada período para poder captar como a sociedade e a organização escolar foi se materializando e formando o conceito de educação e de professor ao longo desses anos, em que se transformaram ao longo dos anos.

1.1 BRASIL COLÔNIA – PERÍODO JESUÍTICO E POMBALINO (1500 – 1759/ 1759 - 1822)

Para compreendermos a situação da organização escola no Brasil Colonial, precisamos contextualizar o descobrimento do Brasil para alcançar nosso propósito, que tem como foco criar uma linha do tempo sobre como foi a formação de professores ao longo dos tempos, especialmente aqui no Brasil.

No descobrimento do Brasil com a chegada dos portugueses, a vida na Colônia se transforma, pois a formação social brasileira se deu devido à interação dos interesses internos com os interesses externos, o objetivo era o lucro, onde essa era a maior função dos colonos, pois o Brasil possui muitas riquezas e que era de grande importância para Portugal que queria garantia acumulação de capitais, para ter uma passagem do capitalismo mercantil para um capitalismo industrial. Podemos ver como esse objetivo era bem claro para Portugal:

[...]o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitana.

No entanto, para que a empresa funcionasse, estes lucros não poderiam se concentrar exclusivamente nos grupos externos citados.

Uma parte, pequena, é certo, deveria permanecer na Colônia com a camada que dirigia internamente a atividade produtiva. (RIBEIRO, 1998, p.19)

Quando os colonizadores viram que a ocupação não era tão simples e por se tratar de uma terra vasta, muito começaram a se interessar por povoar a terra e fazer cultivo das mesmas, assim começou a ocorrer o esgotamento do pau-brasil, invasão de outros povos o que assustavam os colonos, visto que ainda existia a possibilidade de existência de ouro. Quando começou de fato o povoamento dos portugueses no Brasil, mais especificamente quando a burguesia mercantil começou a administrar as terras ocorreu que os indígenas tiveram de fato uma mudança em sua rotina, pois se a burguesia comanda alguém precisa trabalhar. Os índios foram os primeiros que os colonos tentaram escravizar e não obtiveram sucesso o que levaram os colonizadores a trazer os negros para a mão de obra barata, porém mesmo assim eles continuavam tentando tornar os índios mais dóceis, por isso começou o processo de “escolarização” a eles. Foi uma época muito marcada pelo autoritarismo típico da religião institucionalizada.

Segundo Ribeiro, 1998, p.18 D. João III elabora uma política referente à catequização dos índios na Colônia e devido a isso vem ao Brasil, Tomé de Souza, o primeiro Governador Geral. Que traz consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas para cumprir os Regimentos impostos, agradando Portugal e aos Colonos que são chefiados por Manoel da Nobrega, em que o mesmo e um dos Padres trago na missão.

De acordo com Ghiraldelli (2009, p.24): “Eles foram nossos primeiros professores”, pois a educação brasileira só ocorreu oficialmente quando efetuou-se o fim do regime de capitanias hereditárias (1532 à 1549).

Os jesuítas chegam ao Brasil, após a política ditada por D. João III que se refere à conversão dos indígenas à fé católica que vai se dar por meio da catequese junto com a instrução do ler e escrever. Introduzindo na educação do Brasil, a Educação Colonial consolidando o ensino público na Colônia.

O catequizar se destaca dentro do Regimento imposto por D. João III, da seguinte forma:

[..]dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento

indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...] (MATTOS, 1958, p.31apud RIBEIRO, 1998).

Dentro deste contexto que temos a organização escolar que começou a se dar formalmente por meio da chegada dos jesuítas, em que é ligada com a política colonizadora dos portugueses, pois os colonos não conseguem fazer a instrução sem os padres devido a ser um povo que se encontra em um estágio mais primitivo e que não chega a realizar a escolarização. O aprendizado manual se dá pela participação nas atividades tribais, que era passado de geração em geração e que de acordo com a filosofia indígena era o suficiente para sua formação. Assim o maior foco da escolarização é para a camada senhoril, filhos de colonos e proprietários de terra.

São criadas as primeiras escolas das primeiras letras hoje conhecida como alfabetização e também criam as escolas para formação de sacerdotes.

Manoel de Nobrega ao chegar em São Paulo funda o Colégio São Paulo na aldeia Piratinga que seria o marco inicial da futura cidade de São Paulo.



**Figura 1 – Fundação de São Paulo - Primeira Missa no local do Colégio São Paulo, atual Pátio do Colégio.
Antônio Parreiras Fonte: Wikipédia**

O trabalho de Nobrega na educação foi de total pioneirismo, instituindo a instrução e a catequese aos índios que era o fundamental para a Colônia. O Padre também se encarregou de criar escolas de ordenação, que foram frequentadas pelos os filhos das famílias que eram proprietárias de terras.

Segundo Ghiraldelli (2009, p.25): “Manoel de Nóbrega forjou um Plano de Ensino adaptado ao nosso país segundo o que ele entendia que era a sua missão.”.

Durante 200 anos esse foi o sistema de ensino que dominou a Colônia em que os jesuítas fundaram muitas escolas com a formação voltada para o religioso, após um tempo o plano de ensino foi alterado para o sistema do Ratio Studiorum (Ordem dos Estudos) da Companhia de Jesus, na qual o objetivo desse novo sistema era de “formação integral” do homem cristão.

Abaixo podemos ver uma imagem comparando os dois sistemas de ensino:

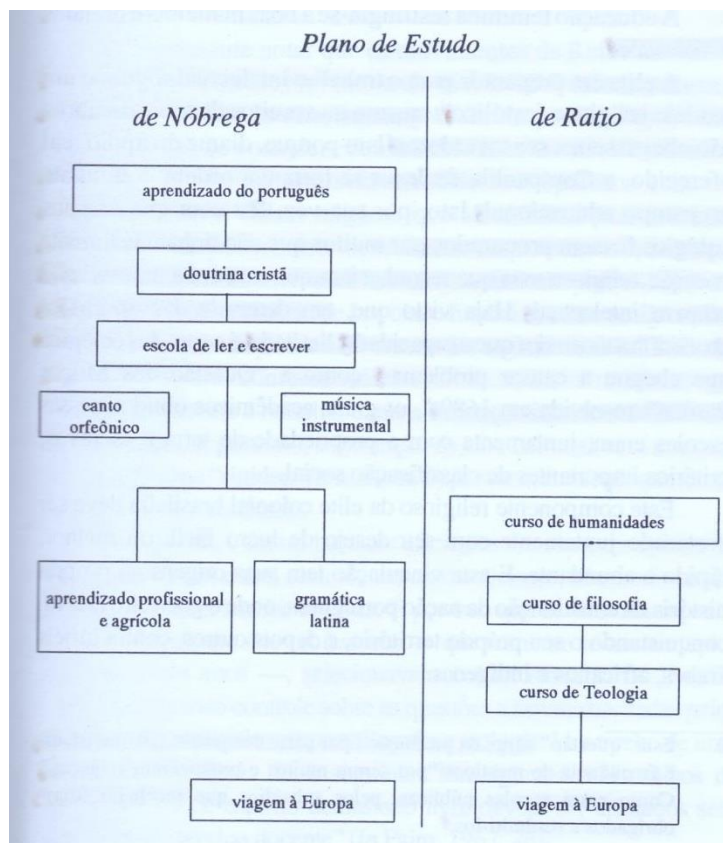


Figura 2 - Diferença de Plano de Estudo. Fonte: História da Educação Brasileira – A Organização Escolar. Maria Luisa Santos Ribeiro, 1998.

Observando o primeiro plano educacional que foi elaborado por Nóbrega vê-se que o propósito de catequizar e instruir os indígenas, a meta imposta pelo o Regimento, mas ao passar dos tempos foi visível à necessidade de ter os filhos de colonos nessa perspectiva de educação, pois a educação só era proferida pelos os jesuítas, declarados os únicos educadores de profissão. Esse plano era executado com diversidade, atendendo a todos os interesses e capacidades. Já em 1556 o plano de Nóbrega começou a passar por sérios problemas já que começou a se estabelecer as “Constituições da Companhia de Jesus” na qual foram excluídas as etapas iniciais do ensino que se

entendia pelo aprendizado de português, a doutrina cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico, musica instrumental. Aprendizado profissional e agrícola e gramática latina.

A educação oferecida pela Companhia de Jesus, que foi oficializada em 1540 dando autoridade sobre o ensino, faz parte do contexto da contra reforma, e eles ficam bem restritos ao processo de alfabetização devido a uma ordem de Portugal de não criar universidades Jesuíticas na Colônia, pois a metrópole tinha receio do avanço intelectual e com isso a conquista pela emancipação, fato que prejudicaria Portugal, pois seus interesses na Colônia eram apenas em lucrar.

O ensino dirigido pelos os Jesuítas sob a orientação do Ratio Studiorum (Organização e Plano de estudos da Companhia de Jesus) é uma educação voltada para os elementos da cultura europeia, que trazia as ideias e cultura da Europa. Além do ensino da língua, que era apenas ensinado a ler e escrever deveriam dar conta de três aspectos essenciais que normalizam e resumem toda a educação sendo eles: preceitos, erudição e estilo.

Com os índios o foco maior é na catequese, que se dava pela escolástica definindo a pessoa humana pela memória, a vontade e a inteligência e pelo humanismo, trazendo os valores da Fé, conteúdo relacionado à arte, ao homem, ao conhecimento de mundo até então, e a cultura.

Dentro desse novo contexto de ensino as famílias proprietárias eram responsáveis pelo o ensino das primeiras letras, pois nos colégios o importante mesmo era o foco na catequese.

Os índios e os negros não possuíam esse tipo de educação que visava edificar o homem, pois instruir só cabia á Elite colonial (pequena nobreza e seus descendentes), pois eles poderiam servir para a articulação entre a metrópole e a Colônia. Os índios em si eram apenas catequizados para servir de mão de obra, que era um grande interesse da Companhia de Jesus, os Jesuítas, já que o movimento da Reforma Protestante (Reforma Religiosa) estava tirando muitos adeptos do Catolicismo, impossibilitando o avanço desse novo pensamento.

Quem aprendia mais do que ler e escreve era a elite filhos dos colonos, pois eles serão instruídos para se tornar sacerdotes gratuitamente, isso devido a uma obrigação, por isso tinham uma educação mais rica em saberes, um trabalho intelectual que seguia

um modelo religioso e de rigidez de pensamento, mesmo eles não se tornando sacerdotes, estudando posteriormente em Coimbra, para estudar mais a fundo sua vocação, sendo ela médica, professor ou advogado, pois entendiam que era esta a via para o preparo intelectual.

A educação tinha um olhar mais religioso, mostrando a realidade e como a interpretar, assim a filosofia e a teologia era voltada aos pensamentos da Igreja e tinha como função afastar as influências que eram nocivas à conversão ao catolicismo.

Já os negros, índios e mestiços aprendiam sobre o trabalho manual e as mulheres aprendiam mais sobre o trabalho domésticos e boas maneiras, na qual não havia escolas para elas.

Os Jesuítas tinham um pensamento no qual os professores só estavam preparados para exercer a docência quando completavam seus 30 anos de idades, e mesmo assim quem escolhia as literaturas e indicavam a metodologia eram os jesuítas, que tinham um controle sobre as ações e livros a serem trabalhos em classe, para que assim afasta as outras orientações religiosas e o espírito científico que nasceu com o Iluminismo.

E neste contexto quem tem o controle sob a educação não é o Estado Português e sim a Igreja, que começa adquirir bens e escravos para seus colégios, na qual constituem um sistema de educação que é expandido por toda Colônia.

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o Ratio Studiorum a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p.93 apud LOMBARDI; SAVIANI, NASCIMENTO (orgs.), 2006)

A decadência do período jesuítico se deu pelas condições econômicas sociais que já não estavam favorecendo ao desenvolvimento de Portugal que estava em busca de capital suficiente para a transição da etapa mercantil para a industrial. Porém a

Metrópole não estava alcançando esse objetivo, em verdade quem alcançou foi a Inglaterra que foi bastante beneficiada pelos os lucros das Colônias de Portugal, especificamente a partir do século XVII, como diz Maria Luisa Santos Ribeiro:

Com o Tratado de Methwen (1703), o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra) (RIBEIRO, 1998, p. 29)

Podemos dizer que a decadência de Portugal, de fato ocorreu quando o mesmo saiu arruinado da dominação espanhola, mantendo uma nação pobre, sem capitais, quase despovoado e com uma falta de mão de obra em crescimento, mantendo-se em uma posição de um país agrícola.

Essa economia afetou principalmente o modelo de educação presente, pois até a educação de elite não estava mais sendo tratada como uma prioridade ou com cuidado.

Dentro desse contexto era preciso tirar mais proveito da Colônia com as atividades desenvolvidas, em que a situação em que se encontrava a coroa portuguesa e a coroa espanhola estavam se agravando, colocado em risco a posse do Brasil.

Portugal colocou sua Colônia em risco quando teve uma participação compulsória em uma guerra que não lhe convinha, podendo perder a sociedade comercial com os holandeses.

Mesmo dentro das más escolhas de Portugal, o Brasil estava se revelando em um surpreendente desenvolvimento econômico e social no início do século XVIII. Estava se iniciando o ciclo da mineração, com aumento populacional para o sudeste do país, ainda mais com imigração portuguesa depois da derrota econômica que acontecia na metrópole, fazendo que surgissem novas atividades econômicas para nossa Colônia.

De acordo Maria Elizabete Xavier, podemos verificar como estava se formando a nossa sociedade:

Com o desenvolvimento do comércio interno cresciam a vida urbana e as atividades administrativas da Colônia, gerando uma camada média

que, ainda que quantitativamente incipiente, teria um papel político a representar, em curto espaço de tempo.

As mais significativas insurreições contra a Coroa viriam exatamente da insatisfação dessa camada social, impossibilitada de responder à exploração metropolitana que atingia em cheio. Posteriormente, constituiria um significativo celeiro de letrados contraditoriamente contestados, insatisfeitos, mas frequentemente cooptados e eficientes defensores da ordem vigente. (XAVIER, 1994,p.51)

As reformas pombalinas acontecem quando ocorre o descompasso entre o desenvolvimento colonial e a decadência metropolitana, desencadeando as medidas de emergência para recuperar Portugal através da superexploração da Colônia, que era ação mascarada em tentar reerguer a metrópole por estratégias culturais e educacionais.

Assim, Marquês de Pombal, ministro do Rei D. José I, implanta uma série de reformas para que o País e suas Colônias se adaptassem as transformações econômicas, culturais e políticas, atingido os setores econômicos, administrativos e educacionais.

De acordo com Xavier (1994, p.52): “As medidas pombalinas acirraram os monopólios, multiplicaram os impostos, esvaziaram o aparelho administrativo local dos “nativos” da Colônia, como se consideravam agora os outrora “heroicos compatriotas a serviço do Império Lusitano no além-mar”.”.

Em questão educativa, o Brasil passa por muitas transformações, em vista que Pombal quer trazer a iluminismo para Portugal e suas Colônias já que o movimento estava se difundido por toda a Europa.

A primeira ação que ocorreu devido à educação foi com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, pois estavam sendo detentora do poder econômico e não estava repassando esse valor ao governo, tinham uma educação voltada a ordem religiosa e não voltada para os interesses do país e a rigidez de pensamento o que pombal rejeitava, destruindo assim o sistema de ensino implantado.

Mesmo com a expulsão não foi cortado o laço com as igrejas e nem a influência dela sobre a educação.

Lá e cá, novas ordens religiosas passaram a conduzir a vida espiritual da população, e mesmo a educacional. Foi o caso dos padres da Ordem do Oratório, que assumiram o controle da Universidade de Coimbra, representando a faceta “iluminista” de um catolicismo mais

modernos e de um ensino de conteúdo e didática mais atualizados.
(XAVIER, 1994, p.53)

Com a expulsão, Portugal começa a assumir a responsabilidade pela a educação, querendo acabar com o sistema que valorizava o abstrato e a crença e pensar uma formação voltada o conhecimento mais prático possível, para formar o homem para os negócios, o aperfeiçoando para o novo tempo visando o futuro dos negócios.

Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. (SECO, p.5 in LOMBARDI; SAVIANI, NASCIMENTO(orgs.), 2006)

Em questão de pensamento que influencia a perspectiva educacional podemos ver como o iluminismo mudou o ensino como cita Maria Elizabete Xavier:

Embora a Metrópole portuguesa só abrisse perspectivas para a penetração de um iluminismo contido, científico na aparência, já que permaneceria submetido à tradicional cultura da imitação, memorização e erudição literária, não se pode negar que esse momento incrementou o ensino público português. E isso se deu tanto no nível de ensino elementar como no médio, onde passou a ser formar uma burocracia administrativa mais moderna e eficiente.
(XAVIER, 1994, p.51).

Mas no ensino médio e superior foi introduzido o estudo das línguas modernas, históricos e geográficos, ciências físicas e naturais que alargou os horizontes para a formação desses “novos homens” que tem a perspectiva de nobre negociante que ia se despertar pela a instrução, para que houvesse uma recuperação na economia.

No Brasil, foi implantado um sistema de ensino com Aulas Régias, sendo administrado por professores leigos que não possuíam subsidio pedagógico, aulas avulsas em disciplinas, que foi sustenta pelos os Subsídios Literários, um novo imposto colonial que só foi criado treze anos depois do de decreto em 1772, que era o recurso que garantia a remuneração dos professores.

“Os professores primários ou os que assumiram a regência das aulas de Primeiras Letras eram todos sem formação específica, um pessoal improvisado.”
(MARTINS, 2005, p. 19)

Esse tipo de aula tinha como objetivo de suprir as disciplinas que eram oferecidas nos extintos Colégios, por meio dessa aula, até a parcela reduzida da Colônia conseguia acesso a uma boa educação.

Segundo Martins (1981), a expulsão dos jesuítas acarretou em uma série de consequências como o corte da educação pública e a escassez de professores, devido a falta de recursos materiais e a dificuldade de realizar o recrutamento dos mesmos.

Para cuidar das admissões dos professores, a Metrópole criou um cargo de Diretor Geral de Estudos, que seria o responsável por administrar os concursos de cargos para professores régios, para as diferentes disciplinas, devido a essa nova estratégia demorou bastante tempo para que de fato programassem essas aulas, pois precisou de muito tempo para se obter a licença para a docência, assim quem ficou com o encargo da educação foram os professores formados pelos jesuítas mesmo com a expulsão dos padres da Colônia.

Assim, fica evidenciado que as “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. (RIBEIRO, 1998, p.35)

Junto com essa nova formação surge novos pensamentos e um deles era a proposta de emancipação política.

A situação causada pela Reforma Pombalina começa se alterar quando vem ao Brasil o Príncipe Regente português, d. João, acompanhado de sua família e da corte sob a guarda inglesa, depois de uma invasão em Portugal em 1807 pelas tropas francesas sob o comando de Napoleão Bonaparte, obrigando o príncipe a decretar a “abertura dos portos” mesmo de caráter temporário, mas que nunca vai ser revogada de fato em 1808, instalando a sede do Governo no Brasil.

Esse gesto simbolizava o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro, apesar da intenção metropolitana de que fosse solução transitória. Em outras palavras, era a independência econômica que o Brasil conquistava em relação a Portugal, com a ajuda de uma potência protetora e supostamente aliada. (XAVIER, 1994, p.54)

A instalação imediata do governo português na Colônia obrigou que houvesse uma reorganização administrativa com a nomeação dos titulares dos ministérios, como o Rio de Janeiro foi a sede a coroa portuguesa essa instalação modificou a cultura e a educação no município, porém que já significava um grande avanço na vida do país, pois estava alcançando a formação de suas lideranças intelectuais e políticas.

Dentro desse contexto essa mudança da vida cotidiana impulsionou a necessidade de suprir as deficiências da Colônia para uma instalação satisfatória da administração do Reino. Esse impulso ajudou na criação de novos cursos e instituições culturais e educacionais, nessa realidade foram criados os seguintes órgãos:

- Imprensa Régia (13/05/1808)
- Biblioteca Pública (1810, aberta ao público em 1814)
- Jardim Botânico do Rio (1810)
- Museu Nacional (1818)

Com a imprensa circula no mesmo ano o primeiro Jornal (A gazeta do Rio) e em 1812 a primeira Revista (As Variações ou Ensaio de Literatura) e em 1813 a primeira revista carioca (O Patriota), que ajudou na difusão de ideias políticas entre as elites do Brasil.

Dentro do campo educacional foram criados os primeiros cursos superiores, para a formação de um pessoal mais diversificado, representando a inauguração do nível superior no Brasil. As escolas criadas foram:

- Academia Real da Marinha (1808)
- Academia Real Militar (1810), mudando de nome em 1858 para Escola Central, depois em 1874 em Escola Politécnica e atualmente Escola Nacional de Engenharia, que formava engenheiros, oficiais e militares.
- Curso de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809) dentro do Hospital Militar, como foco em formar médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército.
- Cursos de Formação de Técnicos para a área de economia, agricultura e indústria, com os cursos de economia criado em 1808, agricultura com estudos de botânica e jardim botânico em 1812, química estudando geologia, química industrial e mineralogia em 1817.

Em 1821 um grupo chefiado por D. João VI, é obrigado a voltar para Portugal, devido a Revolução Constitucionalista iniciada na cidade do Porto, que visava uma liberação dos regimes, um fortalecimento das coroas, em detrimento do absolutismo real, esse fato ajuda também ao aceleração da emancipação político, pensamento que já estava em processo antes da chegada da família real com as aberturas dos portos.

Brasil passava por um processo de crise do antigo sistema colonial que é marcada pelas rebeliões de emancipação entre elas Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana que começam a questionar o pacto colonial, um medo muito presente na Metrópole, fazendo que a educação numa levasse ao pensamento de autonomia.

Acima, como vimos, a abertura de portos foi um passo para a independência, pois rompia o pacto colonial, já não existia o monopólio, até por que em 1810 Portugal assina um tratado onde perde o monopólio do comércio brasileiro e com a partida de D. João VI esse processo ajuda para o acontecimento em 7 de setembro de 1822, que se fez devido a acordos políticos de interesse da camada média/classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu.

Com a autonomia conquistada na independência se fez obrigatório uma Constituição, que foi inspirado na Constituição francesa de 1791.

No campo educacional, Ribeiro no mostra como foi o novo regime escolar.

Quanto à educação, estava presente a ideia de um “sistema nacional de educação” em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional. É assim que em seu art.250 declara: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (SILVA, 1969, p.192 apud RIBEIRO, 1998, p.45).

Dentro de novo sistema a educação brasileira e assim como os seus educadores passam novamente por nova adaptação, nos ajudando a compreender esse processo de mudança.

Conseguimos ver no processo de colonização do Brasil os nossos professores foram de início os Jesuítas que iniciam com Nobrega que teve um pensamento no aprender a ler e escrever, na língua portuguesa, doutrina cristã e aprendizado profissional. Depois vimos que com a Companhia de Jesus aplicando o sistema de Ratio

abandonando o método de nobreza e fazendo um sistema pensado na fonte de mais adeptos ao catolicismo, formando seus próprios professores, com a sua didática para não deixar que a influência da contra reforma abalasse os sistemas educacionais na Colônia. A seguir a Reforma Pombalina que expulsa os Padres trazendo um sistema baseado no “iluminismo” deixando de fora todo o estudo ligado à autonomia, trazendo um novo sistema para a escolha de docentes, mas que devido ao processo lento dos concursos, foi preciso usar os professores formados pelos os jesuítas com um pensamento totalmente diferente, focado no nobre negociante.

1.2. BRASIL IMPÉRIO (1822- 1889)

Podemos observar que muitos fatores econômicos levaram a Independência do Brasil em 1822, entre os fatores podemos citar a ruptura do pacto colonial, as transformações culturais, o capitalismo industrial e a Constituição de 1823 que foi outorgada em 1824.

Na Constituição tinha um tópico específico para a área da educação, inspirando a criação do Sistema Nacional da Instrução Pública, que era em verdade o Sistema Nacional de Educação, em que em todo Império deveria possuir escola de ensino elementar, secundário e superior, porém devido a constituinte federal não ser promulgada alguns objetivos não foram executados, devido à dissolução da assembleia, causando retrocesso na estruturação da educação no Império.

O país havia chegado à emancipação política destituído de qualquer forma organizada de educação escolar. Saíra do Período Colonial com algumas poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, e como algumas escolas de nível superior, criadas na fase joanina. (XAVIER, 1994, p.60).

Nos debates realizados pela a Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 foi observada a discordância entre os dois projetos ditos emergenciais que foram apresentados pela Comissão de Instrução Pública. Um deles o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, o qual mostrava o descaso com qualquer medida governamental em relação ao ensino elementar até a criação da “doutrina educacional nacional” que só evoluiu com as elites intelectuais. Já o segundo projeto que era de Criação de Universidades, propondo a criação de duas faculdades.

A partir dos debates já é possível verificar o descaso com a educação popular, a preocupação era em manter o sistema de desigualdade para garantir e desenvolver um sistema de educação de elite, deixando claro qual eram os objetivos a serem alcançados.

Junto com os debates foram dadas oportunidades de escolas de cunho particulares, religiosos ou leigos de oferecer a educação de ensino secundário, verificando uma grade expansão da presença da iniciativa privada na educação.

Mesmo não sendo instituída a Constituição manteve algumas ideias sobre o ensino, sendo elas: o princípio da liberdade de ensino sem restrições e a intenção de uma instrução primária gratuita, o Estado deveria fornecer o ensino elementar gratuito para todos os cidadãos, pois todos deveriam ao menos saber ler e escrever. Embora na prática existisse uma divergência entre os objetivos e as necessidades reais.

Um sintoma disso foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”, pela Lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e de escolas, e é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional. (GHIRALDELLI, 2009, P.28,29)

Esse método é a sugestão do Projeto Januário da Cunha Barbosa, a primeira proposta de uma possível criação de escolas elementares no Brasil que foi apresentada no Parlamento Nacional em 1826. Essa proposta apresenta a ideia de educação como dever do estado, a necessária graduação do processo educativo e a distribuição nacional das escolas dos diferentes graus, seu resultado legal foi expresso no Decreto de 15 de outubro de 1827, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946.

O método Lancaster, de monitoria e ensino mútuo foi aplicado na Inglaterra para atender as exigências de expansão rápida do ensino público e a necessidade da industrialização que foi aplicado no Brasil. Foi um método que supriu a escassez dos professores, dando aos alunos mais velhos a atribuição de transmitir conhecimento e tarefas aos alunos mais novos.

Esse decreto também mostra o que seria ensinado, os princípios da doutrina da religião católica e apostólica romana, e da moral cristã, dando preferência aos temas a Constituição do Império e História do Brasil, no ensino de leitura, as quatro operações básicas, as noções gerais de geometria prática e gramática portuguesa. Também estabelecia que os professores fossem definidos pelos os presidentes da província e que se eles não tivessem a formação necessária deveriam providenciar a devida preparação em curto prazo e por suas próprias custas.

Já para as meninas, o ensino era dado em casa e o aprendizado se dava pelas as prendas domesticas, já que não se pensava em uma educação para elas.

Na Inglaterra foi um método muito bem-sucedido, já no Brasil demonstrava a desmotivação do Estado agroexportador e escravocrata em garantir um mínimo de condição para um bom funcionamento das escolas públicas, que era comprometer-se em oferecer uma formação adequada de professores e uma boa remuneração.

De fato esse decreto deixa claro que a preocupação era com a sofisticação do ensino, não de garantir o cumprimento da lei mostrando que no Império vai existir uma preocupação excessiva com o Ensino superior e um maior descaso com o Ensino Elementar e Secundário.

Esse mesmo decreto transformava o ensino elementar em Escolas de Primeiras Letras mostrando que o objetivo era a sofisticação do ensino, porém não dando as condições necessárias para a boa implantação da escola, muitos relatórios mostram o abandono da instrução pública elementar pelo o Estado.

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos

professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. (NASCIMENTO, p.2 in LOMBARDI; SAVIANI, NASCIMENTO (orgs.), 2006).

O Projeto Januário da Cunha Barbosa, expresso no Decreto de 15 de Outubro de 1827, determina no Artigo I as chamadas Escolas das Primeiras Letras, escolas de alfabetização, nas províncias de todo o Império, já o Artigo XI do decreto Januário da Cunha Barbosa, fala sobre as escolas de meninas que só existiam nas cidades mais populosas, deixando clara a desigualdade de gênero.

Podemos ver como a educação não foi pensada em atender a todos consolidando um ensino de qualidade de educação, identificamos também que o ensino que ocorria dentro do Império era um ensino elitista e propedêutico. Elitista, devido a ser um acesso à educação aos filhos dos nobres e donos de propriedades, e propedêutico porque foi focado no interesse de preparar a pessoa para o Ensino Superior.

Esse ensino preocupado com o Ensino Superior tinha um foco maior da Coroa Portuguesa, pois quando eles chegaram aqui no Brasil, não havia nada e era preciso formar pessoas competentes para ajudá-la a preencher o quadro administrativo e político, devido a isso que são criadas as faculdades, pois elas eram realizadas mais em Coimbra ou em Évora, criando os dois primeiros cursos jurídicos do Brasil, uma em São Paulo no Largo de São Francisco, atual curso da USP e em Recife a Escola de Recife, porém quem tinha acesso a esse ensino como sempre a classe nobre do Brasil, na qual entendemos como filho de nobres e proprietários de terra como dita acima.

Em 1834 temos o Ato Adicional Diogo de Feijó, conferindo as províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios e promove-la, excluindo, porém de sua competência as universidades, causando uma dualidade no ensino, pois o poder central se responsabilizava pelo o ensino superior que era o foco deles, já às províncias foi designada a incumbência de regular e promover o Ensino Elementar e Secundário.

Também foi designada para as províncias as diretrizes e funcionamento de suas escolas, deixando o estado totalmente livre das responsabilidades.

Esse ato causou muito prejuízo à educação, pois nas províncias não tinham recursos nem recolhimento de tributação, impossibilitado uma criação de uma rede de ensino organizada, fazendo que as iniciativas privadas comecem a tomar conta do controle e organização das escolas, acentuando mais uma vez o caráter classista da Educação.

Os colégios em si vão se tornar cursos preparatórios para o ensino superior evidenciando o ensino propedêutico, mas isso só ocorre porque existe uma pressão em que os filhos da classe dominante para seus filhos conseguirem ingressar no ensino superior, que é regulamentada pelo o poder central e podemos dizer que é uma realidade vivida até os hoje.

E a educação popular por sua vez, novamente é abandonada por não estar centrada no poder central, pois as escolas não possuíam estrutura e nem planejamento.

Sobre o ensino secundário ele foi dividido em aulas avulsas e dispersas, menos nos seminários e colégios religiosos, e também não havia uma articulação entre o ensino elementar e secundário, não existindo uma unidade de progressão.

A procura pelo ensino secundário era muito alto devido o ingresso no ensino superior ser muito rígido fazendo que os exames preparatórios controlassem o domínio sobre o conhecimento considerados básicos de cada curso, eram dispensados desses exames aqueles que frequentaram o Colégio padrão D. Pedro II.

Já o ensino elementar é quase abandonado. As famílias eram as responsáveis pelo ensino do ler e escrever e as operações básicas, transmitindo de forma bem tradicional senhorial, por meio de mestres.

Porém, temos a questão de uma pseudo-centralização, pois mesmo o poder central dirigindo atenção apenas para o ensino superior eles criam em 1837 o Colégio D. Pedro II que é o único colégio sobre a responsabilidade do poder central, que também serve de modelo para os liceus (as escolas eram chamadas de liceus). As províncias precisavam se adequar ao programa do Colégio D. Pedro II que era o colégio modelo, assim os liceus precisavam dos mesmos livros didáticos e o mesmo planejamento, gerando cada vez mais o aumento da desigualdade, pois as províncias não possuíam condição de atender a as expectativas do colégio modelo, pois com esse colégio foi que apareceram os primeiros currículos nas províncias.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, onde funcionava o Seminário de São Joaquim. O Colégio Pedro II fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados nessa época colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos. O colégio de Pedro II era frequentado pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era considerado uma escola modelo para as demais no país.” (NASCIMENTO, p.2 in LOMBARDI; SAVIANI, NASCIMENTO(orgs.) , 2006).

O ensino realizado no Colégio D. Pedro II refletia a vontade de se estar em dia com a cultura europeia, era uma escola que já era predominada por um ensino informativo e enciclopédico.

Já na questão de professores e sua formação era defendido por lei que existiam professores para meninos e professoras para as meninas. As escolas passam por sérias dificuldades em encontrar pessoas qualificadas em exercer o magistério, não havia amparo necessário para o profissional, fazendo que a carreira não ganhasse prestígio, desmotivando os profissionais atuantes e não motivando as novas gerações, o que fazia que não ocorresse um aprimoramento constante. Junto com o problema de se expandir as escolas de primeiras letras estavam se encontrando também a questão de formação de professores no Brasil.

Para atender as demandas de professores nas escolas de instrução de primeiras letras são criadas as escolas normais no Brasil. Em 1835 surge a primeira em Niterói, no ano seguinte (1836) na Bahia, em 1845 no Ceará e por ultimo em São Paulo (1846), visando uma melhoria da preparação do pessoal para exercer a docência, são escolas de nível secundário realizando a formação em dois anos, que atendia a preocupação de controle ideologia da elite de se ter uma uniformização do ensino, assim a formação deveria ser homogênea para os candidatos aos concursos de magistério.

Toda expansão do ensino e o funcionamento dependia das escolas normais, pois eram as únicas a oferecer um ensino para o magistério já que não (se) existiam cursos superiores dedicados a esse tipo de ensinamento.

Mais tarde no período republicano é cobrada com prioridade a criação de um Instituto Superior de Educação, que se concretiza na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Mesmo com a expansão das escolas, muitas delas fecharam devido à desmotivação causada a profissão, não tendo alunos nas escolas para preencher o quadro suficiente para se oferecer o curso. De fato o curso só conseguiu se estabilizar no período republicano, pois focaram em um conteúdo específico para a preparação técnico-pedagógica.

Já em meados de 1850, a educação começa a ser apontada como uma boa época de férteis realizações, mas em sua maioria restrita ao município da Corte, mas é uma época onde o Império pode se consolidar, ainda mais com o fim do tráfico de escravos, umas das realizações foram:

[...] criação da inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégios de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes(1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comercio da Corte. (RIBEIRO, 1998, P.55).

Em 1860 acontecem debates sobre o ensino brasileiro, tentando imprimir um viés liberal, na tentativa de ser igual nos Estados Unidos e Europa, defendendo novidades pedagógicas, defendendo as ideias de liberdade, liberdade de ensino, liberdade de consciência e liberdade de propostas pedagógicas.

Assim, com essas novas propostas começam a ser questionada a presença da Igreja, já que em 1842 os jesuítas começaram a voltar ao Brasil, e do Estado nas formulações das políticas educacionais, pois eles tornaram a educação mais rígida e inflexível.

Com o decreto Reforma Leôncio de Carvalho, considerado o inovador do ensino, em 19 de abril de 1879, que alguns princípios propostos por ele tiveram que ser aprovados pelo o Legislativo, aprovação que não chegou a acontecer, porém muitas das

ideias dele foram difundidas e começaram a ser realizadas no Império. Leôncio via que a educação não estava suficientemente preparada para ser um instrumento forte para a preparação de bons profissionais, assim ele entendia que tinha muito a ser feito ainda para impulsionar a educação. As medidas por ele tomadas eram de liberdade de ensino, deixando que cada um decidisse qual era o método mais adequado para sua aula sem a fiscalização do Estado, liberdade de frequência, dando a liberdade dos alunos dos níveis secundários e superiores estudarem da forma que quisessem, fazendo que a escola ser mais severa nos exames, liberdade de credo religioso, possibilitando a criação de escolas protestantes e positivista, mostrando que a educação e o Estados deveriam ser laicos,

A implantação da tendência positivista que pretende superar o ensino humanista do ensino e implantar uma tendência mais positivista que tenha um olhar mais dedicado para a sociedade e a necessidade das mesmas.

Essas escolas eram ainda limitadas pelas restrições quanto à veiculação de opiniões e crenças. A religião católica, pela Constituição Imperial, era a religião do Estado. Isso obrigava os professores públicos a prestar juramento à fé católica e proibia às escolas privadas defender princípios contrários a essa religião. (XAVIER, 1994, p. 90)

Foi observado também que ocorreu o ensino feminino em nível secundário pelas iniciativas particulares e a matrícula de escravos nas escolas, as mulheres por muitas vezes eram subordinadas e a maioria dessa faixa era analfabeta, apenas algumas que possuíam alguma instrução de primeiras letras que era tradicionalmente ensinada pelas famílias junto com aprendizado de prendas domésticas e de boas maneiras, sofriam muito, devido ao fato de serem marginalizadas assim as mulheres da camada popular nem pensavam em frequentar a escola.

As escolas normais trouxeram uma grande melhora para a educação, porém passavam por muitas instabilidades. Em São Paulo enfrentaram muitas dificuldades, falavam muito de um tema e muito superficialmente de outros, o que causava uma instabilidade no ensino. O que dificultava também era que os cursos eram ministrados no período noturno e o fato de não terem aulas práticas não garantia a profissionalização e causando o mau preparo dos professores. A escola chegou a fechar e abrir por três vezes se estabilizando em 1880, mesmo ano que abre a escola oficial no Rio de Janeiro.

Começa um grande e importante crescimento das camadas sociais, com o avanço da industrialização, intensificando o processo de urbanização e deterioração da produção do campo. Nesse contexto os rumos da educação são configurados levando a busca insistente da formação superior para alcançar a ascensão social por todos os segmentos da população, possibilitando o acesso.

[...] verificava-se um processo migratório no interior das províncias, das zonas rurais para as supostamente promissoras zonas urbanas. Por isso é que as cidades, além de comerciantes, empresários e trabalhadores livres, abrigavam uma população de desocupados, que crescia desvinculada das atividades econômicas novas e tradicionais. (XAVIER, 1994, p.88)

Com essa realidade observou a discussão em torno da educação, para que a mesma pudesse promover um ensino técnico profissional. É possível observar que são ideias de um pensamento de sociedades industriais, em que se era preciso de uma mão-de-obra mais preparada e escolarizada, assim se iniciam os discursos e ações para acabar com o analfabetismo que mesmo na República ainda era muito alto, que mais tarde seria de requisito para se alcançar o direito a cidadania.

O interesse de cursar o ensino Superior e para ocupar cargos que estavam com carência de pessoa qualificada para ocupar cargo nos quadros administrativos do Estado.

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país. Alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). Identificando o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial. (NASCIMENTO, p.2 in LOMBARDI; SAVIANI, NASCIMENTO (orgs.), 2006).

Podemos verificar que após a reforma de 1879 a situação brasileira se altera levando a um novo pensamento, que era tomada como referência uma pedagogia de

países mais avançados, em que a reforma foi vista como a do século, pois estava elevando a educação e a sociedade a uma nova realidade social, pois estavam cada vez mais sendo prestigiadas pelas elites brasileiras, justificando que o país se encontra numa condição de miséria devido à falta de educação popular.

A Escola Normal Oficial do capital do Império foi criada na última década do período, tomando uma direção totalmente diferente do que se pretendia em comparação as outras que se estabeleciam nas províncias. Acompanhando as discussões em torno da reforma constitucional, se concretizando em 1881, na Lei Saraiva, desenvolvendo um preconceito e discriminação social ao analfabetismo, pois o Brasil apresentava uma taxa vergonhosa de analfabetos, que era considerado sinal de incompetência, dando pretexto para se fazer uma gestão mais democrática.

Um movimento militar com o econômico começou a ficar insatisfeito com a política econômica do Império, que já não estava mais conseguindo acompanhar as modernizações ocorridas com a expansão da economia.

Existindo uma relativa urbanização do nosso país começaram movimentos de construção de um novo regime, este no qual seria mais adepto às necessidades da sociedade no momento, junto com a grande virada do século que era uma grande expectativa.

Identificamos no Império uma turbulência no quesito voltado a educação, os professores passam por muitas dificuldades e desmotivação, gerando uma falta de professores nas escolas, mas também faz com que criassem as escolas normais, já que a formação não estava sendo o suficiente para levar os alunos a alcançar o ensino superior com efetivo aprendizado para se passar dentro dos exames e assim atingir a tão sonhada ascensão social.

No império o número de educadores leigos só aumenta, são professores que alfabetizam sem ao menos ter um processo de preparação para a compreensão de como se dá o mecanismo de Leitura e escrita.

Assim como professores leigos temos a crescente de “professores de aulas régias também chamados pelos historiadores de aulas avulsas é praticamente o primeiro tipo que surge com a expulsão dos jesuítas do Brasil.” (MARTINS, 1984, p.18)

Os professores de aulas régias eram os profissionais formados especialmente para atender a burguesia sendo formados em Direito, ou Engenharia, ou Medicina ou das Escolas Militares, sendo eles todos autodidatas.

Mesmo após a Constituição de 1823, que trouxe a ideia de expansão da Escola Primária, mas que não chegou acontecer devido à falta de verba, o professor era uma profissional ausente, os que tinham eram raríssimos devido a falta de motivação e a falta de formação, na época escolas preparatórias, e os educadores também não possuíam pagamento por seu trabalho.

A escola normal que tinha em São Paulo possuía um único professor, o mesmo oriundo da Faculdade de Direito e que acompanhou os dois anos, era uma escola dedicada apenas a homens e em vinte anos só foram formados 40 professores, já as escolas femininas as professoras eram do Seminário e deveriam ter mais de 18 anos completos, não podia se casar e não podiam realizar tarefas domésticas.

O império foi uma época de conturbada para a formação do educador primário, sendo uma função transmitida a família devia a má condição de formação, que não motivava o educando a se professor, ainda mais por não serem remunerados pela a ação de educar.

1.3.PRIMEIRA REPÚBLICA E ERA VARGAS (1889 – 1930/ 1930-1943)

A transição do Império para a República não foi um grande movimento, em verdade foi uma transformação que o Império necessitava para acompanhar a economia mundial, que afetaram muito o Brasil.

A organização do governo no período do Império atendia apenas aos interesses da camada senhorial, assim o surgimento de ideias para a proclamação da república se deu quando a camada média da sociedade começou a ter grande participação em atividades intelectuais ligadas á vida pública, começando a expressar seus interesses na participação de decisões do Governo.

O regime político do Império não agradava boa parte da população, por não atender as demandas da nova camada social, passando o sistema econômico do país de agrário para parcialmente industrializado.

A nova camada social não possuía forças suficientes para alterar o regime, precisaram de uma divisão da camada dominante, fazendo que uma das facções começasse a despertar interesse pela a modificação.

Em 15 de Novembro de 1889, o General Deodoro da Fonseca proclama a República no Brasil, com grande aceitação da população, sendo uma atividade com grande

respaldo intelectual, identifica que o melhor ao país no momento era a rearticulação do poder.

O surgimento da República brasileira ocorreu por obra de um movimento militar com apoio variado de setores sociais que lidavam com a economia cafeeira, e que estavam, então, descontentes com a política econômica do Imperador. O império não conseguiu sobreviver às modernizações que ocorreram no final do século XIX no Brasil. Por essa época, nosso país passou por uma expansão da lavoura cafeeira em conjunto com o fim do regime escravocrata e a consequente adoção do trabalho assalariado. Além disso, tivemos uma substancial remodelação material: instauramos a rede telegráfica e melhoramos os portos e as ferrovias. Junto disso, tivemos a disseminação, entre nós, de algumas ideias democráticas, trazidas por ventos políticos do exterior. A República não foi uma conquista gerada por grandes movimentos do nosso povo, mas não se pode concluir daí que ela não tenha trazido ganhos democráticos. Com ela, desapareceu o poder moderador do Imperador, tivemos o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização do poder. (GHIRALDELLI, 2009, p.32)

Não conseguimos visualizar uma mudança da ordem econômica nacional com a república, ocorreu apenas uma nova harmonização do poder. Nota-se que o país passou por uma significativa urbanização e a população que começou a querer mudanças no regime político, começaram a ocupar cargos com maior prestígio.

Na questão política adotou-se o modelo dos Estados Unidos da América, dado que era uma visão que cabia dentro do Brasil.

Sendo um regime com sistema de votação para atribuir seus Governantes. Em 1981 com a Constituição retirou o critério de renda para poder votar, mas continuou o critério da instrução, em que, quem era analfabeto não possuía capacidade intelectual para realizar uma reflexão e a construção de um pensamento significativo para conseguir eleger algum candidato, aumentando o preconceito com a população sem acesso a educação.

Mesmo com essa situação o poder público se manteve desinteressado no sistema escolar, pois quanto menos pessoas votar, mais fácil é a eleição para ocupar o cargo, fazendo uso de artifícios para conquistar o eleitor.

Dessa forma, ao que remete ao ensino elementar nada foi realizado nas primeiras décadas do regime republicano, mantendo a situação vivenciada no Império, mesmo com a grande pressão para a propagação da instrução, mantendo a dualidade do ensino.

Na Primeira República, surge dois grandes movimentos de ideias para a educação. A primeira ideia falava a respeito de aberturas de escolas e a segunda trazia um pensamento de aperfeiçoamento das escolas, com métodos e conteúdo de ensino esses movimentos é respectivamente o “entusiasmo pela a educação” e o “otimismo pedagógico”. Mas são ideias que só vão se propagar com a Primeira Guerra Mundial (1914). Até houve uma tentativa no início do período para propagar a ideia do entusiasmo, porém foi uma ação que não durou devido ao descaso.

[...] tal situação se repetiu por volta da primeira Guerra Mundial (1914-1917). Na época da Guerra e exatamente por causa dela, tal movimento se associou às preocupações das Ligas Nacionalistas, entidades que surgiram para incentivarem o patriotismo, e talvez até certo chauvinismo. As Ligas, ao se darem conta de que o país possuía centros de industrialização crescentes que pediam nova forma de vida (a guerra sempre estampa para os povos a ideia de comparação entre os países), fizeram pressão no sentido da escolarização. Por essa época ou pouco depois, em 1920, surgiu entre alguns grupos de intelectuais a ideia de “republicanização da República” Era como se, depois de duas décadas, as promessas dos governantes de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivesse sido realizada. No campo da educação havia um dado em favor dessa reclamação, em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era com se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade. (GHIRALDELLI, 2009, P. 33)

Até hoje sentimos as consequências desse descaso, deixando instituições privadas, terem o poder sobre a qualidade de ensino, reproduzindo um pensamento do início da

colonização, onde quem tem acesso à educação é apenas quem possui dinheiro para bancar essa instrução.

O governo atuou na educação através de medidas dispersas, a primeira medida foi a Reforma Benjamim Constant em 1891, direcionada ao Distrito federal que teve como princípios a laicidade do ensino, a liberdade e a gratuidade da escola primária, seguindo a orientação do texto constitucional.

O mesmo tentou fazer uma mudança no currículo, mudando de uma visão humanista para uma visão positivista e com disciplinas científicas.

Essa reforma também criou o ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. A educação era tão desvalorizada pelo o governo que não teve preocupação em dedicar um ministério para a Educação, o que fez e faz do Brasil o país não avança, pois não vê a educação como fundamento para o crescimento do país.

No novo contexto político, essa tradicional divisão de competências no âmbito educacional mantinha-se em nome de princípios como o de **federalismo** e da **autonomia** dos estados sustentava-se, portanto, em princípios de que a oligarquia cafeeira lançara mão para não ter que arcar com o ônus das regiões pobres. (XAVIER, 1994, p.105).

A reforma realizou algumas mudanças na Escola Normal, Benjamim criou o museu pedagógico (o Pedagogium) que foi um centro para impulsionar as reformas e aperfeiçoar o exercício do magistério tendo como foco em melhorar aspectos em que a educação tinha muita carência, no caso era a questão formativa dos professores, assumindo o papel de um centro nacional de controle e coordenação das atividades pedagógicas no país, abaixo podemos verificar algumas alterações no sistema:

- Mudanças que a reforma provocou no Ensino Secundário:
 - Alteração do nome Colégio D. Pedro II para Ginásio Nacional (até 1911);
 - Inserção dos estudos das Ciências: Direito, Sociologia, Economia Política e Moral;
 - Laicização do ensino público (separação do Estado com a Igreja);
 - Expansão dos colégios privados com outras orientações religiosas;
 - Novas Técnicas Educacionais;

- Aumento no tempo de formação para sete anos.
- Ensino Primário:
 - Divisão do ensino em 1º Grau (crianças de 7 a 13 anos) e 2º Grau (adolescentes de 13 a 15 anos);
 - Exigência do diploma para exercício do magistério.
- Ensino Superior:
 - Expansão do ensino superior;
 - Fim do monopólio estatal sobre o ensino superior;

Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos; com vistas ao ensino superior. Para que este aspecto fosse conseguido no ensino secundário, por exemplo, foi criado o exame de madureza, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso. A partir do 3º ano seria introduzido tempo para a revisão da matéria e no 7º, isto ocuparia a maior parte do horário. (RIBEIRO, 1994, p. 73)

É possível verificar que a reforma veio para atender as pressões por expansão e promover a modernização conforme o modelo europeu da época.

A educação primária no Império já não tinha a atenção devida do Estado e na República, apenas reproduziu a ideia de não dar prioridade para a educação primária. Devido a essa atitude do governo a dualidade do ensino aumenta junto com precariedade da educação primária, pois não pensaram na sua qualidade e na expansão para dar um fim na taxa de analfabetismo.

No Sudeste pode-se observar uma pressão maior a questão educacional, pois era a região do Distrito Federal, que possuía grande poder de influência sobre o país devido ao setor econômico que se estabelecer pelo o ciclo do café. Esses motivos geravam pressão para o aumento do sistema de instrução pública, pois o progresso econômico precisava da instrução da sociedade para que mais pessoas pudessem trabalhar nas empresas.

O avanço alcançado pelo o Sudeste não foi o mesmo do Norte e Nordeste em que os chamados Coronéis, senhores das terras que obtinha do poder local, não via necessidade

na instrução da população, pois o trabalho realizado era de caráter manual, fazendo que a educação se tornasse quase nula nessas regiões, aumentando a taxa de analfabetos.

Essa falha na preocupação pela a educação, faz das regiões nordeste e norte serem atrasadas em questões econômicas, culturais, educacionais e políticas, pois pesam no lucro.

Esse período foi umas das décadas em que mais se produziu reformas de ensino, devido a situação econômica, político-social e pressão recebida, existia grande polêmica ao redor da legislação educacional do período, mas de fato a democratização do ensino quase não foi realizada.

Permaneceu a postura de autonomia do Estado sobre as escolas primárias e secundárias tendo ainda como modelo a escola do Distrito Federal.

A instituição do ensino de ciência na escola sofreu muitas críticas por não ser um ensino que respeitava o modelo pedagógico de Conte que foi um grande representante da corrente filosófica positivista, na qual não era recomendado o ensino de ciências antes dos catorze anos.

Em 1901, podemos ver o aparecimento do Código Eptácio Pessoa onde se verifica o aumento da parte literária com a inclusão da lógica e a exclusão da biologia, sociologia e moral, deixando clara a oscilação entre a influência humanista clássica e a influência realista/científica. Implanta-se um processo de desoficialização do ensino, proposta elaborada no segundo reinado.

Dez anos depois, em 1911 temos a Lei Orgânica, em que as reivindicações positivistas alcançaram ao clímax. A educação durante a república vivia em constante avanço e retrocesso. E com essa lei não foi diferente pois é visto como o retrocesso na questão educativa.

Essa reforma desoficializa definitivamente o ensino, através da concessão de sua plena autonomia didática e administrativa. Em outras palavras, acaba de vez com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos, tirando do Estado o controle sobre a aquisição de privilégios ocupacionais e, portanto, de privilégios político-sociais.” (XAVIER, 1994, p.111)

A visão propedêutica do ensino secundário “acabou” com a Lei que abolia a existência de um diploma com o certificado de assistência e aproveitamento, dando a responsabilidade dos exames de admissão para as faculdades.

A educação não consegue se estabelecer e se organizar, pois voltam às preocupações educacionais republicanas, na qual se visava o comprometimento com a qualidade e com o valor social do ensino superior focando na expansão para além das demandas do mercado, esquecendo-se da base do ensino.

Quatro anos depois o ensino sofre com mais uma reforma com a Reforma Carlos Maximiniano (1915) que reoficializou o ensino novamente, reformou o Ginásio Nacional novamente e conseguiu regulamentar o acesso ao ensino superior, sendo uma das reformas mais importante para o período, pois foi à reforma que manteve a equiparação em limites estreitos sendo controlada por rigorosa inspeção.

Podemos observar que a última reforma do período (1925), chamada de Reforma Rocha Vaz, se deu no momento de transição da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial. Com esse novo modelo a questão educacional foi alterada significativamente, mudando as expectativas em torno da escola fazendo que o poder público começar a olha para a questão da educação popular.

A reforma encerra com a expressão de resistência conservadora da educação, fecha o ciclo elitista que acompanhou a fase agroexportadora e liquida em definitivo a autonomia administrativa e a didática recém- concedida.

Promove também um currículo fixo das escolas superiores e aperfeiçoou o exame vestibular, em que implantou o sistema de aprovação com classificação para delimitadas vagas, estabelecendo o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino.

Como a Instrução Moral e Cívica sendo conteúdo exigido pelo o vestibular, o mesmo começou a integrar os currículos das escolas de nível primário e secundário.

“Façamos a revolução antes que o povo a faça!”, (1929). Antônio Carlos, Governador de Minas e presidente do Partido Republicano Mineiro.

Essa frase pronuncia por Antônio Carlos leva o pensamento a acontecimentos ocorridos em na década anterior e indica a orientação do movimento de outubro de 1930.

O Brasil passa por inúmeras transformações, na fase anterior a Revolução de 30, iniciando com o declínio de muitas forças, que ocorre por surgirem o aparecimento de novas forças sociais que se ascenderam devido as modificações na estrutura econômica.

Não só a camada social alta que buscavam por ascensão, o operário quis mostrar sua existência, organizando assim manifestações urbanas, começando a se expressar politicamente de forma objetiva, a insatisfação ao sistema.

Durante os anos 1917 e 1918 as greves se intensificam, gerando a primeira greve geral em São Paulo, que dura em torno de trinta dias levando o governo abandonar a cidade, mesmo com todo esse contexto os políticos continuavam em insistir que exista esta emergência popular, não compreendendo que o proletariado era uma classe definida que podia reivindicar por interesses.

Por outro lado, em 1922 é criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tem duração legal de apenas quatro meses em decorrência do estado de sítio decretado logo em seguida. (RIBEIRO, 1998, p.96).

O proletário se sente prejudicado por estar dentro de um sistema onde não pode se expressar e nem reivindicar de seus direitos, esse movimento ficou caracterizado, segundo Ribeiro (1998), como “tenentismo” que via que o regime político era bom e ajudava a todos.

O período anteriormente a 1930 é marcado por uma grande agitação, expressando a vontade de construir um novo Brasil, onde toda sociedade tivesse direitos iguais perante a lei, junto com esse movimento temos a contestação de ideias e práticas estabelecidas, havia questionamentos sobre a organização escolar e não apenas por políticos, agora os professores, aqueles que podiam ser titulados como tal, também reivindicavam por uma insuficiência do atendimento escolar elementar devido aos grandes índices de analfabetismo, destacando a ideia que a partir da população alfabetizada poderíamos colocar o Brasil no caminho de grandes nações como os Estados Unidos da América.

O que tínhamos na década dos anos 20 foi o que herdamos da educação após Primeira Guerra Mundial, o entusiasmo pela a educação e o otimismo pedagógico, no qual esse modelo era assimilado ao modelo da Escola Nova.

As reformas que ocorrem na Primeira república foram uma tentativa de implantação da escola primária integral que buscava despertar nas crianças o hábito de observação e raciocínio, no qual ajudava a despertar interesse nas conquistas da humanidade. Já as reformas no ensino médio e superior não interferiram em nada que chegasse a alterar as instituições, foi pensando em apenas despertar o espírito científico.

Mesmo dentro dessa ideia de reforma, tudo era muito limitado, pois muitas vezes eram restritas por regiões e dependiam muito da permanência dos educadores.

A “Primeira República” durou quarenta anos. Foi a época da “política do café com leite”. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (“coronéis do leite”) e em São Paulo (“barões do café”) se alternaram no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, á frente do que chamou de “Estado Novo”. (GHIRALDELLI, 2009, p.39)

Podemos dizer que a Revolução de 1930 foi um grande despertar da sociedade brasileira, pois começaram a perceber como o Brasil era atrasado em relação às sociedades desenvolvidas.

O Brasil continuou crescendo, as cidades se tornavam mais urbanas, com isso começa a crescer os setores de serviços e cada vez menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal, foi quando começou a ser exigido cada vez mais escolas.

Vargas, em 3 de novembro de 1930, trouxe ao público um plano com dezessete itens para a “reconstrução nacional”, o terceiro item era dedicado à educação que falava

sob a difusão intensiva do ensino público, com um foco maior no ensino técnico-profissional.

Ele também criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou por três gestões diferentes durante sete anos, a primeira gestão foi com Francisco Campos de 1930 a 1932, depois de Washington Pires até 1934 e por fim de Gustavo Capanema que passou pela a transição do período da República à ditadura do “Estado Novo” o qual saiu da gestão com o encerramento da mesma em 1945.

Francisco Campos ficou muito conhecido em nossa história pela reforma que instituiu em 1931 com os Decretos, os primeiros Decretos 19.850, 19.851, 19.852 criam respectivamente o Conselho Nacional de Educação, criou itens que regulamentavam e organizavam o ensino Superior em que adotou o regime universitário, e organizou a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde com o Decreto, 19.890 organizou o ensino secundário, com o Decreto 20.158 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e por fim consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o Decreto 21.241.

Fernando de Azevedo se preocupou com a política nacional de educação e escreve o Manifesto, que é assinado por vários educadores.

O governo não se restringiu aos decretos elaborados por Francisco Campos e foram além, tentaram ser provocativo com a questão da disputa das ideias pedagógicas. A Associação Brasileira de Educação era responsável pela organização, promoção e realização de congressos bastante concorridos.

Em 1932 temo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova redigido por Fernando de Azevedo, representando diversas tendências de pensamento ajudando a compor uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, na qual retratava a filosofia da educação, formulações pedagógico-didáticas e ia até as concepções de política educacional.

Todavia, apesar de à primeira vista o texto subordinar o desenvolvimento material do país à educação, logo em seguida apresenta o meio-termo ideal: as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais; e justamente aí teria pecado o país em 43 anos de República, por ter levado a cabo uma

“sucessão periódica de reforma parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema”. (GHIRALDELLI, 2009, P.42)

O manifesto fala que o mal da educação está na insuficiência de planos de governo, falta uma filosofia da educação e uma visão científica dos problemas educacionais, com o documento eles propõem que a educação deveria se adaptar à modernidade para ajudar nos problemas educacionais.

O documento após a parte introdutória fala de como a educação tem que agir em foco de uma concepção de vida, tendo que ter reflexão a cada época, de acordo com a estrutura da sociedade e suas tendências sociais.

O manifesto apresenta que a nova educação teria de ser pragmática, servindo aos interesses dos indivíduos e não de interesses de classe, defende a escola socializada que vai contra a escola tradicional, que é uma escola construída na base da atividade e da produção, pois entende que educação se fundamenta no trabalho.

Junto com o manifesto tivemos a divisão de grupos ideológicos de uma forma bem mais acirrada que em qualquer outro período da educação, na qual reproduziam reflexões pedagógicas marcadas pelas disputas políticas. Foram quatro grupos ideológicos e eles indicavam o que deveria e o que não deveria ser feito com a educação, esses grupos foram: o ideário liberal, católico, comunista e integralista.

O **ideário liberal** foi o mais agradável para a sociedade que entendia ser um ideário mais consistente, pois foi responsável pela população encontrar na educação a ascensão social.

Já o **ideário católico**, que viu na Revolução de 1930 uma mudança política que poderia ser útil para reverter a separação da Igreja e Estado. A Igreja tentou bloquear as possibilidades da disseminação das pedagogias libertárias. Fazendo aparecer o discurso católico com ramos puxados para o escolanovismo.

Em questão educacional o **ideário comunista** não publicou muita coisa que tivesse influência, escreveram apenas bons periódicos no campo cultural, José Neves foi um dos únicos a se dirigir a parte da educação criticando o escolanovismo em que era considerada com uma visão da pedagogia fascista.

O **ideário integralista** seguia a linha do conservadorismo como o ideário católico, porém não devem ser confundidos, essa visão busca a concretização do chamado Estado Corporativo. Procura por meio de a educação atingir a harmonização das classes sociais.

Em 1932 a Associação Brasileira de Educação na Conferência Nacional de Educação, propôs a formação da “Comissão dos 10” que estudou sobre as atribuições dos Governos sendo ele Federal, Municipal ou Estadual sobre a educação. Onde publicaram o texto: “O problema educacional e a nova Constituição”, onde deixaram bem claro o pensamento do ideário liberal, foco na educação democrática, humana, leiga e gratuita.

Em 1937 Getúlio Vargas havia se tornado Presidente da República pela votação da Assembleia de 1934, no qual se tornou ditador através de um golpe militar, denominando o novo regime de “Estado Novo”, no qual Francisco Campos elaborou sozinho, uma nova Constituição.

Tivemos nesse novo regime as Leis Orgânicas do Ensino que foram definidas pelo o Ministro da Educação Gustavo Capanema. Elaborando a Carta Magna de 1937, que eliminou as tendências democráticas que a Carta de 1934 propôs.

A Carta de 1934 fala em seu **Artigo 149** que a Educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, já a Carta de 1937 no Artigo 125 que fala que a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

A nova constituição abriu mão da responsabilidade da educação pública, rompendo com a obrigação de oferecer ensino gratuito, deixando claro que não haveria uso de recursos públicos vindo dos impostos para investir na educação.

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais

elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares”. Estas se institucionalizaram nas escolas, e mais tarde foram gerenciadas por “orientadores educacionais”. Tratava-se de um fundo assistencial para prover os mais pobres de uniforme e material escolar. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinada às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal-democrático. O incentivo dado às “classes menos favorecidas” para procurar a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI, 2009, p.79).

Essa nova Constituição foi em sentido oposto do avanço democrático, deixando de lado as necessidades da população, principalmente aos dos menos favorecidos.

As Leis Orgânicas do Ensino teve mais resultados no período posterior à ditadura do “Estado Novo”, que se deu entre 1937 e 1945, assim as Leis foram decretadas em 1942 e 1946, chamadas de “Reforma Capanema” que criaram **seis decretos – leis** que organizaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, que deu uma trajetória elitista do ensino público.

Nesse mesmo período foram forjadas algumas instituições que vieram a ser posteriormente, entidades fundamentais no processo educativo do país, nesse período foi criado:

- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP);
- Instituto Nacional do Livro;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O dualismo educacional que se deu pela Reforma Capanema, deixando claro que o ensino com qualidade e direito de escolha de qualquer curso superior era para quem obtinha de riqueza, já a educação da classe menos favorecida era direcionada ao ensino profissional, não tendo direito de escolha.

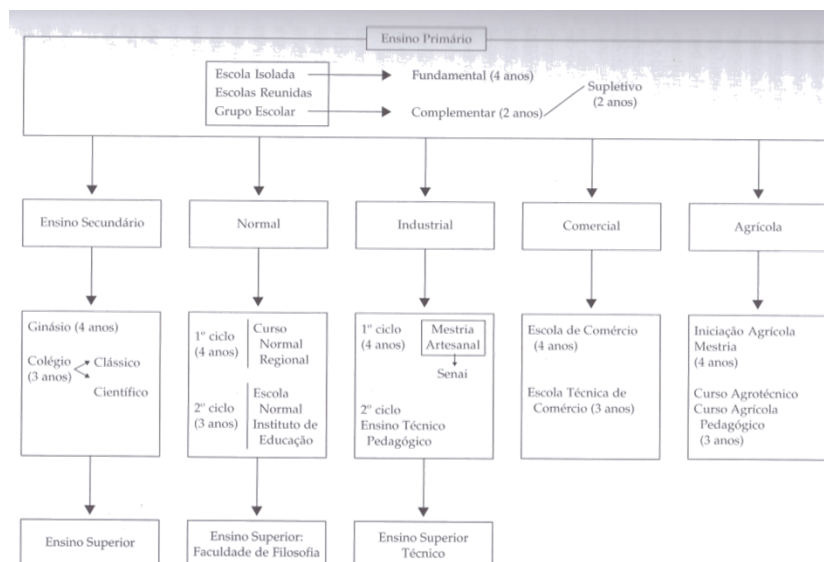


Figura 3 Organização do Sistema Escolar

Assim, o fim do “Estado Novo” que se deu em 29 de outubro de 1945, quando Getúlio Vargas é deposto, o país retomou a normalidade elaborando uma nova constituição, um ano após o fim do “Estado Novo” houve a tentativa da primeira formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas em 1949 foi arquivado.

1.4.BREVE RELATO SOBRE A DITADURA MILITAR DE 1964 E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO NO FINAL DO SÉCULO XX.

A ditadura de 1964 conseguiu superar todas as expectativas de duração do autoritarismo, na qual vigorou entre 1964 e 1984, vinte e um anos dentro de um regime que via o autoritarismo como forma de organização do Estado, iniciou em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart e finalizou com Tancredo Neves e José Sarney por eleição direta em janeiro de 1985.

Feita por minorias civis e militares, [a revolução de 1964] deixou de lado completamente dois elementos capitais e dinâmicos das elites e das massas: os estudantes e os operários. Ora, sem mocidade e sem povo, toda revolução está fadada a transformar-se numa usurpação e numa tirania sectária, de grupo, de classe, ou de ditadura pessoal, sem capacidade de amálgama e de estabilização. (LIMA, 1968 apud GHIRALDELLI, 2009, p.121)

A Ditadura civil-militar se caracterizou pelo posicionamento econômico nacional capitalista que vigorou entre 1960 e 1970 que foi traduzido em autoritarismo implementando censuras, atos institucionais, perseguição aos opositores, repressão e tortura.

A forma de dominação burguesa (populista), existente no Brasil a partir de 1946, se mostrou incapaz de preservar as relações fundamentais do sistema capitalista, sendo a intervenção das Forças Armadas, em 1964, um meio utilizado pela parcela da burguesia brasileira que se aliava ao capital internacional, para por fim ao modelo nacionalista de desenvolvimento e de consolidar a forma imperialista de “progresso” (XAVIER; RIBEIRO & NORONHA, 1994 apud LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO (orgs.), 2006, p. 1)

O modelo econômico da época era concentrador de renda rompendo com o equilíbrio do modelo político e o modelo econômico, onde os militares se afastaram da força social que proporcionaram o golpe e começaram a governar o país através da tecnoburocracia, não satisfazendo nenhum setor social.

A educação foi marcada pela repressão, exclusão da classe social mais pobre e privatização do ensino, instituindo o ensino profissionalizante sem nenhum acordo prévio.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* ('os acordos MEC- USAID'), O QUE COMPROMETEU A POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOSSO país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do *American way of life*. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala. A ótica dos acordos MEC – USAID era a mesa declarada em tom "científico" pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, Roberto Campos, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes de 1964" (GHIRALDELLI, 2009, p.113)

O ministro Roberto Campos demonstrou a necessidade de obedecer às diretrizes da escola ao mercado de trabalho, sugerindo um vestibular mais rigoroso para áreas que não atendiam às demandas do mercado de trabalho.

As reformas de ensino foram elaboradas no primeiro período mais aplicadas no segundo período, sendo revelado como desastrosas no terceiro período, sendo um legado de destruição do sistema educacional até hoje.

A Lei 5.581/68 criou a matrícula por disciplinas instituindo o curso parcelado, adotando o regime de créditos, junto com o vestibular unificado e classificatório e departamentalização que quebrou com a união entre o ensino e a pesquisa.

A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970. O ministro da Educação da época, o coronel Jarbas Passarinho, escolheu os membros do grupo: padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Clélia Capanema, Eurídes Brito, Genaldo Bastos da Silva, Nise Pires, Magda Soares, Gildásio Asnado e Aderbal Jurema. O clima da época era bem diferente do vivido no período anterior, quando da elaboração do projeto da Lei 5.540/68. O país passava pela época de euforia da classe média com o "milagre econômico", ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando as lideranças de esquerda (ou mesmo os liberais mais contundentes) que ousavam promover protestos (sufocandos) contra a ditadura. Mas como se chegou a isto? (GHIRALDELLI, 2009, p.120)

Ser professor no Brasil foi até o começo da década de 1970, uma atividade difícil, pois os mesmos não possuíam de tanto prestígio como as outras profissões, também não tinha uma formação apropriada para o desenvolvimento do ato de educar, o mesmo só foi possível com a LDBN de 1996, com a criação do Curso Normal Superior e dos Institutos de Educação Superior, que melhorou a educação em muitos aspectos, mas que manteve a profissão de educar sem prestígio.

A proposta era buscar realizar a qualificação dos professores para ministrar aulas e fazer a integração dos alunos da quarta para quinta série que agora tinha um sistema totalmente diferente, na qual a LDBN de 1971 estipula a educação obrigatória de quatro anos para oito anos, em que as quatro primeiras séries eram ministradas por apenas um professor, "o professor primário", e os últimos quatro anos por vários professores, cada um dedicado a uma área.

Nosso país, portanto, chegou a esboçar uma tentativa de reorganização da formação de professores no final do século XX. Mas além das dificuldades da criação dos Institutos Superiores de Educação, no âmbito prático, tivemos também o resultado de uma política de décadas de não valorização salarial do magistério. (GHIRALDELLI, 2009, p.210)

2 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E SUAS TRANSFORMAÇÕES.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (Nóvoa, 1997, p.26)

No capítulo anterior podemos acompanhar a história da educação e o processo de formação do professor se alterando a cada período histórico, podemos ver também que a profissão de professor era de baixo poder de atração sendo uma área do mercado com pouco prestígio e até hoje possui a visão de ser um trabalho de pouco reconhecimento, em que deveria ser a profissão com mais valor, pois devido ao seu ofício de forma todos os novos profissionais das abrangentes áreas.

Em 1932 tivemos a criação do Ministério da Educação que tinha e tem como responsabilidade reconhecer a educação sendo um tema prioritário nacional. Que deveria ter uma atenção maior voltada para a formação dos professores, pois com uma boa formação é possível alcançar o objetivo de ter um ensino de qualidade, mas podemos verificar que até hoje a questão da formação não teve muita atenção e temos atualmente uma formação continuada que vem para preencher lacunas que a formação inicial deixou, ao invés de trazer conteúdos e práticas articuladas com a realidade escolar.

Mesmo com essa visão dos professores, sabemos que são atores sociais de muito valor e com muita importância, dentro de uma sociedade, mesmo que não exista a valorização correta dos mesmos, precisamos fazer que a sociedade altere essa visão dos mesmo e que os políticos deem a atenção devida para que exista mais estímulos para os jovens criarem gosto pelo ato de educar.

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir certo

conhecimento formal era assumir a capacidade de ensina-lo [...].
(IMBERNÓN, 2011, P.13)

A questão de o professor ser o formador dos futuros profissionais deveria ser pensada pelo os políticos, pois sendo um profissional com tantas responsabilidades é preciso se pensar na quantidade de semestres mínimos é o suficiente para dar uma base qualitativa para a formação dos mesmos.

O professor é elemento essencial do processo de aprendizagem da sociedade, devido a isso é necessária uma formação qualificada, mesmo a LDB, dando exigências para o curso, ainda há muito para se realizar. Podemos verificar que muitos profissionais não saem preparados para enfrentar o desafio de levar alunos a uma aprendizagem suficiente para torna-los pesquisadores e ver que o conhecimento fornecido em escola e posteriormente em universidade é o básico, é preciso formar um aluno para pesquisar e não apenas reproduzir o que foi ensinado em classe.

Esse descaso pela a educação vem se perpetuando a longo tempo, quando se pensou na questão formativa do professor, não existiam bases muito sólidas, pois até a reforma pombalina, que tinha o domínio pela a educação foram os jesuítas que tinham a missão de educar e catequisar. Durante muito tempo quem tivesse interesse por se tornar professor, era preciso estudar por conta própria para ter conhecimento o suficiente e ter conseguido ser aprovado pelos os superiores para ser um bom professor, em suma a questão educativa era uma reprodução do que já foi elaborado por outro.

Quando se pensou em formação de educadores, tivemos a criação das Escolas Normais, que passou por muitas fases até de fato se estabelecer como uma instituição para a formação para professores, mas quando passou a ser estabelecer como tal, ainda sofria muitas questões, pois em suma os cursos eram oferecidos no período noturno e não tinha muita ligação com a prática pedagógica.

Assim o curso de Pedagogia só pode se estabelecer como um curso que vai oferecer ao educador mais possibilidades para atuar além do campo da sala de aula com a LDB.

De acordo com Lima, in Neto (org.) existem três momentos do curso de Pedagogia no Brasil sendo elas: a primeira fase do seu nascimento em 1939, Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil até a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) a

famosa Reforma Universitária, a segunda fase vai da Lei nº 5.540 até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi instituída pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e a terceira da LDB até os dias atuais.

Na primeira fase o curso funcionava com três anos dedicados ao bacharel e mais um ano com estudos de didática, tendo como base do curso primeiro realizar a formação teórica.

Com a Reforma Universitária temos a segunda fase que regulamenta o curso pelo o parecer nº 252 (Brasil, 1969) que instituiu as habilidades profissionais, que era opções tomadas pelos os alunos durante um determinado tempo no curso, fazendo que o estudante fosse especialista em alguma área do trabalho escolar, dificultando a visão de conjunto da situação escolar. Essa proposta educacional era bem coerente com o modelo político que o Brasil passava.

Nessas duas fases é perceptível à inspiração epistemológica, assim o conhecimento é visto como imutável e os requisitos para a boa atuação docente se resume ao domínio do conteúdo das disciplinas e técnica para conseguir transmitir, nessas duas fases o pensamento era de que a formação inicial conseguia assegurar a formação dos educadores, sendo um curso conteudista e fragmentado, como vimos a primeira fase era um curso separado em bacharelado e licenciatura e na segunda fase era fragmentado pro funções a ser desempenhadas dentro do ambiente escolar sendo elas: a docência, administração, supervisão, orientação educacional e inspeção escolar.

Hoje vivemos a fase pós LDB nº 9.394/96 que transformou o curso de formação de docentes gerando uma situação adversa, pois mudou a forma de concepção de conhecimento, passando de uma proposta de conhecimento imutável para uma visão do ser humano sendo responsável pela a construção do conhecimento que se dá em interação com o ambiente.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Podemos verificar que com a LDB temos a formulação da concepção de educação, o que é mais chocante é o fato da concepção de educação ser formulada quase 500 anos após o descobrimento do Brasil, mostrando o quanto o país é atrasado, e como teve épocas que dificultaram uma educação com qualidade, tendo muitos retrocessos e avanços. No artigo dois da LDB (1996) podemos verificar quais são os princípios e o fins da Educação agora:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Com a alteração de concepção do curso é possível observar mudanças no papel da escola e da profissão docente. Essa nova visão de conhecimento determina que o saber escolar como conhecimento erudito, tenha uma nova perspectiva, valorizando a formação do cidadão em diversas áreas, ampliando e dando novo significado a concepção do saber escolar.

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de convier com a mudança e com a incerteza. (NETO; MACIEL (Org.), 2011, p.18).

Sobre os profissionais da educação a LDB possui sete artigos dedicados a formação dos professores e como podemos afirmar quem é o profissional da educação.

No primeiro Artigo sobre os profissionais da educação, Art. 61 (Brasil, 1996), podemos reconhecer os profissionais dessa área e como eles podem ser reconhecimento pela as redações dadas e inclusões na Lei nº 12. 014 em 2009 e na Lei nº 13.415 em 2017 como vemos a seguir:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Nesse artigo podemos ver que para exercer o magistério é preciso que tenha uma formação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental, sendo portador de diploma em pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

Mesmo essa Lei sendo a que direciona os cursos de Pedagogia atualmente e que formula como podem ser reconhecidos os profissionais de educação, podemos ver a falha em aceitar que cursos de nível médio sejam o suficiente para exercer a profissão docente que precisa ser tão bem formulada, temos que ver a educação superior no caso da educação como uma base bem sólida para conseguirmos exercer com qualidade nossa profissão e fazer da formação continuada complementos para podermos acompanhar a sociedade que vive em uma transformação muito rápida.

Na questão formativa do educador temos a referencia que é necessário uma formação sólida propiciando um conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, fazendo uma associação entre a teoria e prática, através de estágios supervisionados.

O Art. 62 (Brasil, 1996) refere-se a que nível devera se realizar a formação para a educação básica, e como a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deveram contribuir para uma formação qualificada e como essa se dará após a formação inicial.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Como relatamos acima ainda tem o problema da formação do professor ser aceita em nível médio, mas regulariza a questão do curso de Pedagogia também poder ministrar aulas a esses dos níveis escolares. Assim é destacado que o Estado como um todo precisa promover a formação tanto inicial como continuada oferecendo capacitação para os profissionais da educação, na qual as mesmas poderão ser oferecidas em cursos á distância.

Mesmo podendo oferecer o curso de formação continuada á distância, a formação inicial se dará no ensino presencial por preferência, deixando uma brecha para as universidades oferecer o mesmo á distancia, o que hoje diminui o valor social do curso, pois e um curso que precisa de discussão, reflexão, de trabalho em equipe o que um curso online não pode oferecer.

O curso terá como base no currículo para estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir deste ano quando o Ministério da Educação aprovou o mesmo fazendo valer em escolas e nos cursos de pedagogia para orientar o currículo escolar e os alunos do curso.

Já o Art. 63 e 64 (Brasil, 1996) fala sobre os institutos superiores e sobre a graduação e seus efeitos na educação:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A LDB se torna confusa ao mostrar diferentes graus para a formação dos profissionais, o que dificulta os cursos de graduação hoje elabora uma base para o currículo do curso, pois não há uma lei que garanta uma uniformização do curso.

Junto com a LDB temos as Diretrizes que nos ajudam a fortalecer os requisitos mínimos para formação de qualidade para os professores, no qual é possível perceber que o documento vem complementar as falhas que a Lei 9,394/96 deixou, ajudando numa construção mais sólida da formação.

O documento foi constituído para ajudar a fortalecer os processos de mudança nas instituições formadoras, aprimorando a capacidade acadêmica e profissional dos docentes, ajudar na atualização das mudanças que ocorrem diariamente na sociedade, mostrar que a formação deve servir como base fazendo relação da teoria com a prática e ajudar na atualização dos recursos bibliográficos e tecnológicos das instituições.

Mas assim como a LDB se fixa muito em manter a formação como está, e não fazer ajustes para que exista uma sólida formação ajudando os professores em todos os âmbitos, pois é perceptível que os professores hoje saem do curso inseguros, com receio de assumir uma sala de aula.

Precisamos pensar em qual educador queremos formar nesse século, e para sociedade queremos formar nossos alunos.

Temos uma formação muito distante da prática educativa, e uma formação sem conseguir compreender de fato o funcionamento da escola, da sala de aula e das relações que se estabelecem.

Na atualidade vemos que é cobrado um conhecimento do professor que não é ensinado no curso de graduação, por ser um curso que transmite a teoria sem fazer o link com a prática e como o novo docente chega a sala de aula e única referência que se tem e a experiência como aluno em que o professor é o centro.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2011, P.12).

Não temos mais a situação no qual o professor possui toda a atenção para ele tendo a autonomia da classe, as relações mudaram e junto com ela a forma de aprender

também foi alterada. Agora o professor precisa compreender que o seu papel é outro, repensando sua prática e sobre sua forma de dar aula, pois a autonomia que possuía acabou, temos uma geração nova dentro de um ambiente escolar velho, agora o professor precisa ter a ação mediadora, onde todos têm responsabilidades por suas atitudes.

O domínio do conteúdo não é o requisito mais importante para ser professor, até porque ele tem outros papéis além de disparar conteúdos e avaliar se o aluno aprendeu ao final do semestre com uma avaliação tradicional. O professor dessa sociedade precisa ser engajado, conseguir estabelecer uma relação de troca com seus aprendizes, uma boa expressão verbal, estabelecer uma boa gestão de sala de aula para despertar o interesse dos estudantes para alcançar o objetivo que é o mesmo ter desejo por aprender.

Tatiana Klix (2016), repórter do site Porvir, em entrevista ao Canal Futura no programa Conexão Futura, ao tratar dos professores do século XXI, fala que os educadores precisam ter uma graduação aproximada da prática, uma prática realizada através de uma residência para professores, para eles conseguirem entender o processo educativo, tendo reflexão sem estarem no papel de regente, também é preciso o aprendizado com mais conteúdo a ajudar a compreender o aluno e como ele aprende, tendo assim uma prática com uso de metodologias mais flexíveis para ajudar os alunos a alcançar o objetivo escolar expondo os novos educadores as novas metodologias e tecnologias durante a graduação.

A identidade do professor não pode ser a mesma do passado, no qual ele era o centro das atenções e a conversa era falta de respeito com o mesmo, impondo a autoridade, no presente à identidade do professor e de um ser mediador, tendo um papel que orienta os percursos e que ajuda no descobrimento das suas potencialidades.

Ser professor segundo o Aurélio é aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc. 2 - Pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino. 3 - Executante de uma orquestra de primeira ordem. 4 - Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. 5 - Entendido, perito. 6 - Que ensina. 7 - professor livre: o que ensina sem estipêndio do governo.

Mesmo sendo uma publicação nova, e uma definição que pode mostrar que o professor é dono de verdades absolutas, o que sabemos que hoje isso não acontece, o

professor hoje aprende ao ensinar também, pois muitas vezes os alunos nos colocam em situações na qual precisamos reformular certas definições e assim resinificamos certas aprendizagens.

Hoje vimos a pressão de outros países para a questão de formação, na Finlândia mesmo a preparação do professor é totalmente mais direcionada a atuação do professor e que essa relação teoria e prática faça sentido para o mesmo.

Na Finlândia, a profissão é bastante respeitada pela população e pela classe política, entre as que pagam melhor seus profissionais, além de ser uma das mais concorridas e de ter um processo seletivo rigoroso. Situação bem diferente do Brasil, onde os educadores têm uma formação teórica que não prepara para a atuação em sala de aula, menos ainda para inovar, e ainda enfrentam desvalorização financeira e moral. (NOGUEIRA, 2017).

Argumenta-se também que o professor já não é mais um recurso necessário para a aprendizagem, pois a tecnologia hoje pode ensinar tudo, então se perde o valor do professor, e começa a ser repensada a função social do mesmo.

Mas sabemos que o professor continua sendo peça principal na educação, pois ele é o mediador que ajuda o aprendiz separar o que é útil e o que não é para a sua aprendizagem, ajuda o mesmo a utilizar a informação e a tecnologia de forma cautelosa e com sabedoria, o professor precisa se identificar com o seu papel de orientador de todas as diversidades.

A transmissão de conhecimento na proposta epistemológica não é a única coisa que está sendo questionada hoje na educação, é questiona como pode ocorrer a formação do professor com o conhecimento cultural e prático que vem carregado de ciência, política, ética e moral na profissão do educador.

Ser professor no contexto atual não é uma tarefa que está concluída após a colação de grau com o juramento, o professor precisa estar sempre em movimento e atento às mudanças da sociedade, tem que continuar aprendendo e fazer uso das situações práticas para o aprendizado com uma reflexão competente. Não basta mais apenas trabalhar conceitos e procedimentos e preciso trabalhar as atitudes.

Temos que ver a formação inicial como uma base para o conhecimento pedagógico, dando subsídio nos âmbitos científico, ajudando o professor a assumir a complexidade da missão educativa, sendo flexível e reflexivo em todo seu processo, sendo ela de muita importante mais não suficiente, é preciso que se continue ao longo do processo de profissionalização do docente se adaptando as mudanças sociais.

As políticas públicas na América Latina, não valorizam a formação inicial, tornando-a cada vez mais desqualificada e sendo substituída pela formação continuada em serviço, pois a inicial é vista como uma ação sem retorno lucrativo, devido aos inúmeros problemas, assim preferiu investir o dinheiro em capacitação em serviço.

As recomendações públicas hoje propõem que os governos deveriam economizar em salários docentes e aumentar o número de alunos por sala, o que já acontece no Brasil e que lutamos tanto para que isso venha ser modificado, mas a questão é que os políticos preferem ganhar mais verbas das organizações, do que oferecer uma educação de qualidade.

Alegam que o curso de Pedagogia não oferece melhorias para os resultados da aprendizagem dos alunos, e que não existe possibilidades de se pensar numa reformulação do curso de pedagogia, pois a construção do profissionalismo unido aos professores não é meta para a organização, pois com essa ação é garantida a autonomia dos mesmos, o que não ajudaria a organização reduzir o professor a um simples operador que respeita as ordens.

As políticas públicas contribuem reforçando a tendência de desprofissionalização e à exclusão do magistério, limitando a profissão do educador a simples operadores de ensino, alegando a eles papel mais alienado.

Os professores (e suas organizações) são vistos como obstáculo e como 'insumo caro', ao tempo em que se depositam grandes esperanças no livro texto e as modernas tecnologias, a educação à distância e as propostas de auto-aprendizagem e a avaliação são vistas como respostas mais 'custo-efetivas' e rápidas do que o investimento na formação docente, pensadas já não só como complementos, mas como substitutos do trabalho docente. De fato, a tendência já não é somente à desprofissionalização, mas também à exclusão dos

docentes. (TORRES, 1999, p.103 apud NETO; MACIEL. (orgs.) 2011, p.21)

Mas deveria ser a área com mais dedicação devido a incertezas, dúvidas, descobertas, angustias que os novos educadores passam a adentrar no curso de pedagogia. E quando se conclui os primeiros anos são marcados por período de grandes aprendizagens e dificuldades, que demanda de uma forte força de vontade para superá-las e conseguir empenhado na carreira, pois o pensamento de não estar preparado para atuar, vem a tona quando aparecem essas dificuldades.

Aqui voltamos a questão de formação ligada a prática, o estágio obrigatório não é suficiente para que o novo docente consiga dar conta da expectativas e das angustias presenciadas no início de carreira.

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2011, p.14)

A formação inicial que vigora na sua maioria tende a ser mais teórica e esquece que os novos educadores precisam muito mais do que apenas teorias para fazer boa carreira na educação, entendemos que a teoria é à base de todo nosso conhecimento, mas a realidade escolar sendo ela particular ou pública demanda da gente um conhecimento melhor de relações, é possível observar nos cursos, a dificuldade que os próprios estudantes têm de respeitar a opinião do próximo, de escutar, de observar e fazer dessa escuta e atenção um diferencial no cotidiano escolar, a sociedade vive em no momento de tudo ser muito imediato e não conseguem realizar reflexões sobre as ações.

Precisamos de uma formação de vá além do conhecimento científico, didático e pedagógico, e traga questões de criação de espaços de reflexão, participação e formação, para que as pessoas consigam conviver com a mudança.

Hoje ser uma pessoa que consegue se adaptar as mudanças, é ser uma pessoa que consegue trabalhar em qualquer lugar, a questão da mudança não é só no quesito profissional é na vida pessoal também, pois muitas vezes passamos por mudanças na vida pessoal que atrapalham toda a nossa vida e devemos fazer uma articulação do desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional, que vai ajuda na formação inicial e continuada e nas ações dentro da sala de aula.

Assim, se é verdade que a formação inicial não dá conta sozinha de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (NETO; MACIEL. (orgs.), 2011, p. 20)

Além de oferecer meios para uma boa base para o trabalho educativo a formação inicial é o momento de observar as contradições que existem na atuação de forma crítica e indicar superações do mesmo, muitas vezes os professores caem no comodismo e a educação como um alcance da formação humana se perde na prática, e que sai perdendo não é o professor, são os alunos que acabam com o interesse pela a escola, pelo o conhecimento e começam a ver a escola como um ambiente chato que fica só falando as mesmas coisas e não acrescenta em nada.

A formação hoje precisa se conciliar com a realidade educativa, mesmo sendo complexa, pois quanto maior for a capacidade do aprendizado se adaptar ao ambiente escolar mais significado vai ter ao professor.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino me seu contexto. (IMBERNÓN, 2011, p.18)

Junto á isso é necessário obter de estratégias e conhecimentos para atuar com as situações adversas em sala de aula, embora o conhecimento básico adquirido na universidade não possui um caráter muito especializado.

Hoje muitos cursos apresentam projetos inovadores configurando a identidade do pedagogo com professor, evoluiu para uma formação que uni a docência com a gestão.

Mesmo assim, a atual LDB ainda não reconhece tal produção e acaba por afetar brutalmente os rumos pelos quais vem se pautando a formação de profissionais da educação. A meu ver os artigos da lei representam um retrocesso, em especial quando criam um novo *locus* para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação e, dentro deles, o Curso Normal Superior, onde seriam formados os professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, afetando diretamente a produção acumulada quanto ao curso de Pedagogia. E a situação vem sendo agravada pela legislação complementar. (NETO; MACIEL. (orgs.), 2011, p.23).

Precisamos hoje fazer da nossa educação questão de orgulho, pois somos um país atrasado devido a não possuir uma educação de qualidade e de acesso a todos com bons profissionais para exercer a função docente, precisamos avança nesse quesito, pois se assim não alcançaremos nossa meta de ser um país desenvolvido.

Formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação e ter a docência como base da formação de todo educador. (SILVA, 1999, p. 15 apud NETO; MACIEL (orgs.), 2011, p.23)

O professor hoje precisa de ação pesquisadora, pois está acabando a produção de novos conhecimentos, só está acontecendo a reprodução do que já foi produzido por outro. Precisamos de um novo pensar, novas formações, para mudar nossa prática.

A pesquisa exige muito do professor, a exigência e na questão do tempo para se dedicar e no tempo para realizar leituras, por isso muitos hoje não se interessam por uma pesquisa que ajuda na formação continuada do professor, podendo reformular os conhecimentos que já estão ficando obsoletos, ajudando na prática pedagógica com qualidade.

Além de oferecer novos subsídios, é de suma importância o professor ter o hábito de realizar leituras, pois quem não procura realizar leituras, não obtém novos conhecimentos assim não consegue transmiti-los com qualidade.

A pesquisa também é tomada como aquela que auxilia o professor no aprofundamento de seu conhecimento: ‘A pesquisa é o aprofundamento do conhecimento prévio que o professor adquire durante sua formação. Está questão é de extrema necessidade, pois não aprendemos tudo de uma só vez’. Possibilita ao professor alcançar a multidimensionalidade em que o fenômeno educativo está envolvido: ‘Busca além daquilo que lhe é apresentado, informação profunda, a fim de se compreender o todo, e não partes isoladas que levam a conclusões e conhecimentos superficiais’. (NETO; MACIEL. (orgs.), 2011, p.103).

Não podemos nos acomodar perante as práticas e os problemas que acontecem diariamente na sala de aula, e nisso que os projetos procuram ajudar os docentes, pois com os projetos eles vão olhar para a sala de aula com outro olhar, um olhar de reconstrução frequente, buscando dar o seu melhor em cada momento, temos que tomar a posição de que hoje ser professor é saber fazer com que os alunos construam suas aprendizagens.

Portanto, precisamos ter uma formação direcionada para a pesquisa, para o desenvolvimento, para a relação teoria e prática, fazendo uso dos estágios supervisionados com qualidade, levando o aluno a realização de uma análise crítica durante todo o trajeto educativo. É preciso uma formação flexível, não apenas o aprendizado de um ofício, fornecendo bases para a construção do conhecimento pedagógico, proporcionando um conhecimento válido e que ajude nas práticas e ainda assim precise de atualização permanente, devido às mudanças a qual a educação é cercada, fazendo assim necessário que o professor seja bem formado para conseguir lidar com todas as mudanças e que esteja em constante formação para lidar com as mesmas.

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexo e

formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. [...] (IMBERNÓN, 2011, p.15)

3. FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE É E SUA IMPORTÂNCIA.

“O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.”
Janoí Mamedes

A formação continuada nunca teve um início marcante, surgiu a partir do momento em que a formação inicial não era suficiente para subsidiar as transformações da sociedade que interferem na sociedade.

A formação inicial se baseia muito na formação conteudista e esquece de articular o conhecimento com a prática, o que gera insegurança nos primeiros anos de docência, assim a formação continuada vem para suprir as falhas que a universidade deixou.

As propostas de formação inicial que temos presencial, muitas vezes, são aligeiradas e não promovem o aprofundamento teórico, nem tão pouco a reflexão sobre a prática, a partir desses conhecimentos, no intuito de transformá-la. A corrida a cursos, eventos e outros está muito mais relacionada à aquisição de certificação do que propriamente à busca de conhecimento envolvendo a teoria e a prática. [...] (CANAN, 2016, p. 98).

Muitos cursos não são atentos as necessidades da atuação docente que precisa de ferramentas para realizar uma prática mais reflexões e aperfeiçoamento permanente.

Os currículos do curso de pedagogia ainda não tem uma atenção devida as necessidades do trabalho pedagógico. Por isso da necessidade de crescer e aumentar o nível do desenvolvimento

Aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação. A valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assumida pelos Estados Membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em dois dos seis objetivos (objetivos 2 e 6) do Marco de Ação de Dacar (2000 - Declaração sobre Educação para Todos, Dacar). (UNESCO)

A formação não tem a intenção de ser compensatória ou diminuir a importância da formação inicial, ela precisa ser qualificada por sua excelência e não por ser uma formação distante da sala de aula e que não prepara seus alunos o suficiente para o exercício da docência.

[...] a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começaram no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a um série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. (IMBERNÓN, 2011, p.57)

A reprodução de que a formação continuada é mais valorizada que a inicial leva as avaliações institucionais apontar que o fracasso educacional e a baixa qualidade da educação é responsabilidade apenas do professor, sendo que esse fato educacional envolver outros fatores como a precariedade de recursos materiais, a falta da família no processo educativo, uma Projeto Político Pedagógico desarticulado da realidade escolar, entre outros.

Formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. Escrever sobre a formação de professores nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. (FELDMANN, 2009, p.71 apud SANTANA, NOFFS, 2016 p. 40).

A ideia de formação continuada que temos é o fato dela ser uma complementação das falhas da formação inicial como foi dito acima, mas esse pensamento provém da concepção do Banco Mundial (BM) que oferece a União um investimento muito maior na formação continuada do que na formação inicial.

Com a concepção do BM as leis brasileiras seguem um mesmo esquema de formação de professores, mesmo que na lei exista um ambiente dedicado a formação inicial, podemos ver no segundo capítulo, que a lei deixa muita falhas na realização da formação na qual se justifica para se empenhar na formação continuada, sendo ela que dará a base suficiente para o ofício docente, assim a LDB (Brasil, 1996) fala no seu Art. 67 o seguinte princípio sobre a formação continuada:

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:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Reforça a concepção de formação continuada realizada a distancia no art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, e no Art. 87, parágrafo 3, inciso III: realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

Assim como a LDB o **decreto n.º 6.755** de 29 de Janeiro de 2009, que institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada**, fala da formação continuada em vários momentos um deles é no **Art. 2** no qual vemos que existi uma equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; que a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Assim também como o **Art. 3** que fala sobre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a formação continuada teve bastante destaque, como apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

O **Art. 8** define o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades

formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação. Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior. A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Já o **Art. 9º** determina que o Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante: concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput ; e apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Podemos verificar que existem muitas ações referentes a formação continuada, porém muitos educadores não possui essa informação, podemos notar que poucos sabem da existência da bolsa para a educação continuada, muitas vezes essa informação não é bem clara para que nós educadores não corremos atrás dos nossos direitos e assim é menos um gasto para a União.

Assim a formação por muitas vezes é realizada de uma maneira superficial, não dando meios para o educador realizar um trabalho com qualidade, podendo articular os saberes adquiridos com a experiência com os fundamentos teóricos.

Ser educador e ser um eterno estudante, pois não nascemos professores, ao longo das experiências e do ato de educar o próximo, vamos se tornando cada vez mais educador.

A docência como atividade de ensinar envolve toda a amplitude que o conceito de ensino contém, ou pode conter, dependendo da concepção que lhe atribuímos. Ensino como atividade educativa, inserida na prática social, em que, pela mediação (diga-se, direção pedagógica) do professor, o aluno desenvolve ativamente, conhecimentos, habilidades, diversas (cognitivas, motoras...), formas de conhecer e interagir com os outros e com o mundo, valores convicções e modo de agir. [...] (SOUZA; MAGALHÕES (Orgs.), 2011, p.27).

Sendo assim exercer o magistério atualmente é colaborar para formação de indivíduos capazes de enfrentar os problemas e as mudanças com alternativa e sem tanta frustração, para isso o professor precisa ter domínio das informações para ter certeza do que é transmitido e conseguir atender as demandas de questionamento realizado pelos alunos, assim como também precisa compreender a aprendizagem do estudante para poder estar empenhado com a educação deles.

Segundo Santana e Noffs (2016) a formação obteve magnitude a partir da década de 1980, sendo roteiro de discussões em vários ambientes pedagógicos. Assim começou a se realizar ações para existir espaços de discussão, para que o professor possa atualizar seu saber, transformando o saber em um saber reflexivo, assumindo um novo perfil, esse articulado com as novas demandas da sociedade contemporânea.

Como o conhecimento avança com muita rapidez, os educadores precisam se capacitar para assim acompanhar as transformações da sociedade, sendo elas políticas, econômicas e sociais, pois o mesmo sofre com caráter provisório e a instabilidade, fazendo com que as verdades científicas perdessem o valor absoluto.

Se no passado, era imprescindível que o professor soubesse datilografia, isso mudou um dia. Passou-se a cobrar dos professores um bom domínio da informática. Hoje já é sabido e esperado que o professor tenha esse domínio, porém, só ele não basta, é preciso que aliados a ele, o professor tenha o domínio de uma língua estrangeira, para aprofundar-se nas leituras e nas pesquisas, e é preciso que ele desenvolva uma competência pedagógica para ser capaz de saber a diferença entre navegar na internet e naufragar na internet (ALMEIDA, 2007, p. 66 apud SANTANA; NOFFS, 2016, p. 14.).

Sendo os professores mediadores de conhecimento, que desenvolve nos alunos uma base sólida, sendo capazes de pensar cientificamente e ajuda na construção uma postura moral e ética na sociedade, o educador desempenha um papel de suma

importância, e para isso é necessário que o professor esteja com informações atualizadas, pois vivemos em uma sociedade de inseguranças, de transformações, de troca de paradigma e também uma sociedade digital, onde a tecnologia está em todos os ambientes tendo uma influência de alto valor no ambiente escola, hoje o aluno é um sujeito questionador e o educador precisa saber lidar com os questionamentos e trazer um retorno com qualidade, mesmo que não seja no mesmo momento, e para isso é necessário ter uma ação investigadora, mudando a prática e o olhar, repensando a ação.

[...] a formação continuada é um espaço de reflexão e discussão, que contribui na busca do conhecimento e ajuda o professor a fazer a passagem do saber científico, para saber ensinar e, sucessivamente, para o saber ensinado e saber aprendido. [...] embora com conhecimentos específicos advindos de sua formação inicial, há falta de aprimoramento pedagógico dos professores. (SANTANA, NOFFS, 2016, p. 11)

A formação em serviço, tema que será abordado com mais profundidade no próximo tópico, apresenta que é alcançado ótimos resultados no que se refere a formação com resultados qualitativos na prática, pois o professor pode aprender com a reflexão da sua prática, mas ainda é preciso que o educador tenha a consciência da importância do seu processo individual, não basta apenas a dedicação da formação em serviço, é necessário o compromisso particular com sua ação formadora e seu desenvolvimento.

A formação continuada segundo Neto e Maciel (2011) tem uma ideia de *continuum*, que podemos considerar um processo de evolução ao longo da vida. O conceito faz uma ligação entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas pelo o educador, porém isso só é possível se ocorrer a reflexão, sendo um elemento que faz essa conexão.

Assim como Maciel e Neto (2011) temos a ideia de *continuum* com Mizukami (2002) apud Santana e Noffs (2016) trazendo a formação como um processo que precisa ser realizado ao longo da vida, sendo assim um processo contínuo e dinâmico de construção e reconstrução de conhecimentos, em que o educador se adequa às exigências de sua atividade profissional.

É necessário esse momento dedicado ao aperfeiçoamento em todas as dimensões, pois com ela somos capazes de identificar as necessidades que temos em sala e saber como solucionar, muitas vezes o educador fica remoendo o problema, por

não ir a buscas de novas fontes que são essenciais para realizar uma visão de fora e conseguir ter um olhar diferenciado.

A formação tem que ser ponderada visto que precisa ser uma ação que vá dar reflexos para a sala de aula, ser um espaço dedicado à reconstrução do conhecimento.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um crescimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (IMBERNÓN, 2011, p.72)

A escola ainda é vista com um ambiente “chato”, tudo isso se dá por termos alunos com um pensamento questionador e uma escola tradicional que não se transforma, não atendendo a demanda de informações dos estudantes atuais, exercendo uma formação sem atenção as novas necessidades que reflete nas ações dentro de sala, ajudando nesse julgamento indevido do ambiente escolar.

Quando a escola disponibiliza e realiza a formação continuada, temos a oportunidade da reflexão da prática dentro de classe, possibilitando ao educador o desenvolvimento profissional e a reconstrução de conhecimentos, contribuindo para a internalização de novos conhecimentos.

[...] devemos valorizar os professores e, ao mesmo tempo promover sua formação continuada, buscando a construção de conhecimentos e valorização de sua prática educativa para um repensar de caminhos engajados na realidade e, conseqüentemente, uma reflexão da própria formação acadêmica. [...] (TARDIF, 2002 apud SANTANA; NOFFS, 2016, p. 47).

Essa característica provisória do conhecimento que faz jus a importância da realização da formação continuada, além do professor precisar sempre se atualizar é preciso desenvolver competência pedagógica para ajudar na articular entre o agir e pensar, fazendo ligação com a teoria e a prática, trazendo a possibilidade de uma ação emancipatória e dialógica.

A realização da formação, ajuda na construção da identidade pessoal e profissional do educador, pois o educador sai da universidade com muitas concepções do que é ser educador, mais em si ele mesmo ainda não realizou o que é ser educador na sua própria concepção, assim a formação continuada e a prática ajuda o mesmo na construção desse significado carregado de crenças e valores que influenciam as práticas pedagógicas cotidianas na escola.

Existe o pensamento que o profissional se forma de verdade na realização da prática do seu conhecimento, e não é diferente com o pedagogo, sua prática vai se dar no cotidiano, com os acertos e desacertos na prática, mas isso não tira a importância da teoria na realização da prática, quando fazemos a união da teoria com a prática conseguimos alcançar a práxis, que é a utilização da teoria de forma prática ajudando na ação pedagógica com qualidade, tendo capacidade de encarar as dificuldades de maneira profissional e conseguindo soluções com resultados melhores.

A formação ajuda o educador a compreender que o processo ensino – aprendizado é dinâmico e que se ele não se atualiza não consegue acompanhar as reformulações, as transformações e os avanços tecnológicos e científicos, virando um professor obsoleto.

Nóvoa (1995) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva e fornecer os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas, facilitando a dinâmica do investimento na autoformação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada. (SANTANA, NOFFS, 2016, p. 53).

Em si a formação tem base à reflexão do educador sobre sua prática docente, o que não é fácil, pois ele não consegue observar sua ação e não possui tempo o suficiente para refletir sobre ela, mas ela vai ajudar na auto avaliação das teorias que implicam seu trabalho e suas atitudes perante a classe.

É preciso abandonar a ideia de que a formação é somente uma atualização científica e didática e acolher uma concepção de que a formação, segundo Imbernón (2011) é baseada no descobrimento, na organização, em fundamentar, revisar e construir a teoria. Ajuda a equilibrar os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustenta á prática.

Não é mais possível querer seguir um projeto de formação de outra cidade, de outro estado ou de outro país, até mesmo de outra escola, pois os projetos desses locais não têm o mesmo contexto e realidade da unidade escolar atuante, é preciso pensar numa formação ligada com o contexto em que a escola está inserida, pois o mesmo influi diretamente no PPP e consequentemente na formação continuada.

[...] Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. [...] (IMBERNÓN, 2011, p.55)

Assim como dizemos acima é necessário uma vontade do professor em realizar essa formação, porque só ele é capaz de realizar a reestruturação da prática pedagógica, pois quando ele tem a vontade de poder melhorar sua prática para alcançar melhores resultados ele estabelece critérios e compromisso com a educação.

Portanto é entendida como formação continuada e permanente uma proposta com intenção e com planejamento, pensando na mudança do profissional da educação a partir de um processo crítico, reflexivo e criativo, motivando o mesmo a ser ativo em pesquisas para melhoria da sua própria prática, em que produz conhecimentos e aplica na realidade educacional.

3.1. A importância da formação em serviço e o CEU-FOR, sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de ensino de São Paulo.

O projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configuram como eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo da escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação. (RUI CANÁRIO apud DOMINGUES, 2014, p.63)

Acima falamos que a formação continuada tem que ter relação com a realidade escolar, isso deve estar indicado no projeto político-pedagógico, pois o mesmo tem um papel essencial na organização da instituição escolar. Domingues (2014, p.63) “Assim, a formação contínua ganha diferentes sentidos e significados em razão das diversas relações que o projeto educativo estabelece.”.

Mais uma vez o Banco Mundial faz pressão nos recursos aplicados na educação, acima como dizemos no capítulo dois e três, o mesmo faz maior pressão para agilizar a formação inicial e dedicar recursos à formação continuada, especialmente a mesma realizada em serviço.

Assim o Brasil, respondendo ao Banco Mundial faz as seguintes orientações com a LDB (Brasil, 1996) vimos com o art. 62^a – traz a seguinte informação: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. O que é ideal, pois pode fornecer ao educador oportunidade de realizar reflexões em equipe podendo ouvir opiniões diferentes, contribuindo para sua formação.

Já no art. 67 é considerado que terá o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Algo que estimula a muitos professores da rede pública a realizar a formação já que eles estarão ganhando para se aperfeiçoar.

Nóvoa (2001) menciona cinco fases formadoras dos professores quais sejam: a experiência do docente como aluno na educação de base; sua formação inicial; o estágio supervisionado; os primeiros anos, e a formação continuada. Algumas dessas fases acontecem em simultaneidade na formação inicial, o futuro docente vive o papel de alunos e de estagiário, e a formação continuada pode iniciar-se já nos primeiros anos de docência, na perspectiva de formação em serviço. (DOMINGUES, 2014, p.64)

A escola é o melhor local para formação, pois é lugar que se organiza e exercita a prática, oferecendo meios para a reflexão orientada, pois é no ambiente escolar que o educador aprende de fato a profissão fazendo ligação da teoria com a prática, além de poder realizar trocas de experiências.

Segundo Imbernón (2011) a formação continuada em serviço surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido por volta de 1970, por meio do *Advisory Council for the Supply and training of teachers* (ACSTT), nascendo de recomendações políticas relacionadas à distribuição dos insuficientes recursos educativos para a formação permanente.

Lewin ao final da Segunda Guerra Mundial estabelece um aglomerado de técnicas para analisar as escolas, sendo essas técnicas as seguintes:

1. Diagnóstico da organização com a finalidade de reunir uma série de dados.
2. Devolução da informação à organização.
3. Planejamento: tradução do que foi feito antes em um projeto.
4. Aplicação.
5. Projeto baseado nas necessidades sentidas pelos próprios participantes.
6. Participação
7. Modificação da estrutura “cultural” da organização.

Quando tem uma formação realizada dentro da escola deveria envolver todas essas técnicas acima citadas para conduzir a formação continuada, respondendo a necessidade definida na escola para aumentar seu nível de qualidade de ensino.

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2003, p.189 apud DOMINGUES, 2014, p.66)

A escola é o local ideal, pois é prioritária para a realização da formação com qualidade, por promover a atividade profissional junto com a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional para ajudar nessa reflexão, assim a instituição se torna local com uma atenção maior para a realização de formação, já que a mesma vai fazer com que a escola alcance bons resultados qualitativos, elevando o nível classificatório da escola.

Nessa perspectiva da formação centrada na escola, a melhoria da prática profissional baseia-se, em última instância, na compreensão que os próprios professores têm seus papéis e tarefas enquanto tais e não na que se requer a partir de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal. (ELLIOTT, 1990, p. 245 apud IMBERNÓN, 2011, p. 87).

A formação continuada ajuda na relação em equipe, onde um professor ajuda na construção da reflexão do outro, realizando um processo de troca, de apropriação, transformação e mediação do conhecimento. Quando o professor não se acomoda na profissão, achando que o conhecimento adquirido na universidade foi o suficiente, ele procura estar buscando novos conhecimentos e podendo compartilhando com os pares no espaço de formação continuada, no *locus* que é a escola, onde esse conhecimento é compartilhado, fazendo os educadores sair da acomodação e da estabilidade.

A formação continuada está voltada ao professor em exercício e tem como função básica contribuir para que ele amplie e altere, de maneira crítica, a própria prática. É uma proposta intencional e planejada, visa à mudança do educador, por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo; conclui-se que deva motivar o professor a ser um agente pesquisador de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (SANTANA; NOFFS, 2016, p.53)

Sendo a escola o *locus*, ela contribui para o desenvolvimento e transformação das práticas educativas, pois é necessário que o professor seja capaz de transmitir o conhecimento, mais acima de tudo ajuda-lo a construir esse conhecimento de forma autônoma, mostrando que é preciso ir além do senso – comum, conhecer de fato para poder ser um cidadão ativo com uma base mais concreta, devido ao pensamento crítico elaborado em sala de aula com o professor, e o professor para poder alcançar esse objetivo e preciso da reconstrução e reelaboração da sua prática no cotidiano da classe.

Mesmo a escola sendo o local onde se alcança os melhores resultados, é importante que o trabalho de formação continuada não seja restrito apenas a esse ambiente, tendo apenas a direção e olhar da coordenação pedagógica, pois também é relevante ouvir opiniões de quem está de fora do ambiente trazendo contribuições diferentes para os problemas, realizando a troca de experiência.

Essa troca ganha significado ao ter um foco no entendimento da realidade escolar, pois a troca de experiências ajuda o professor a realizar práticas em conjunto com seus pares, elaborando soluções alternativas para as ações pedagógicas.

[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p.57 apud DOMINGUES, 2014, p.68)

A formação deve dar autonomia para os professores decidir coletivamente sobre o que querem aprender para chegar aos objetivos estipulados que vão favorecer o desenvolvimento profissional, mas para isso é necessário uma condição de trabalho

propicia para essa elaboração de formação com autonomia, pois sendo cada professor responsável pelo seu aprendizado é necessário que ele tenha domínio sobre sua decisão e que caminhos irão percorrer.

A formação como *locus* a escola precisa estar pautada no projeto político-pedagógico, pois é uma ação conectada a estrutura organizativa, atendendo as demandas educativas da escola, promovendo o desenvolvimento do trabalho pedagógico, envolvendo todos os educadores em um ambiente colaborativo.

É preciso pensar no currículo para a realização da formação com qualidade, pensando que o mesmo está contribuindo para ajudar na compreensão da realidade local, podendo planejar assim a ação pedagógica com autonomia.

É preciso que a organização e os objetivos da formação continuada sejam contemplados no projeto político-pedagógico, pois é esse documento que organiza e sistematiza todas as ações ligadas ao desenvolvimento educativo.

Nessa perspectiva, o processo formativo do docente no espaço escolar não pode ser concebido, pelas políticas públicas, como um treino, em que os momentos coletivos se transformem numa condição para transmitir conhecimentos ou treinar o profissional que deverá reproduzir as experiências apreendidas no exercício da docência. Este modelo de formação não leva em conta as demandas reais da instituição de ensino, pois atua sempre de forma genérica. (DOMINGUES, 2014, p.72)

a) Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios 3 – CEU – FOR Sistema de Formação dos Educadores da rede municipal de ensino de São Paulo.

Iniciamos com o significado da palavra CEU – FOR, primeiramente essa sigla tem como base a condição para atingir as melhorias da qualidade da educação básica, juntamente com o eixo da infraestrutura, gestão, avaliação e currículo.

A opção pelo uso do nome CEU é uma referência aos Centros Educacionais Unificados, equipamentos públicos de excelência localizados nas diversas regiões da Cidade. O CEU é um espaço múltiplo que busca garantir o acesso da população à educação, à cultura e ao esporte. O CEU-FOR está afinado aos objetivos políticos e educacionais dos CEUs, porém as propostas são diferentes na medida em que o **CEU-FOR não é um espaço físico** (não se utilizará dos espaços dos CEUs), mas sim uma instância de articulação das

ações formativas voltadas aos educadores da Rede Municipal de Ensino, seja por meio da oferta direta (via Secretaria Municipal de Educação ou Diretorias Regionais de Educação) ou do estabelecimento para todos, que tem foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e compreende que a formação dos educadores é elemento central para que se atinja esse objetivo. (SME/DOT, 2014, p.12)

O CEU – FOR contribui para o Programa Mais Educação São Paulo que amplia e fortalece a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para a melhoria da educação pública, precisamos enfrentar desafios muito complexos e profundos assim é necessária uma formação continuada que acompanha a evolução das políticas públicas.

A SME ofereceu aos educadores de São Paulo iniciativas para os professores formados em nível de magistério, obterem a formação em nível superior para extinguir de vez o número de professores com formação Normal/ Magistérios que no ano de 2013 correspondia 3,8% de professores uma média de 2.300 professores.

É fundamental, portanto, compreender como as desigualdades se refletem na escola e como essas devem contribuir, de forma direta para a construção de uma cidade mais justa. Um sistema Municipal de Formação dos Educadores cumpre também este papel, configurando espaço de construção de um projeto de cidade educadora, que fomenta as ações das Unidades Educacionais e sua inserção na cidade. O CEU-FOR foi concebido a partir dessa premissa, para organizar os processos formativos dos educadores da RME partindo do quadro atual em direção à visão sobre a Educação Pública que se pretende implementar. [...] (SME/DOT, 2014, p.24)

Atualmente as Diretorias de Orientação Técnico – Pedagógica (DOT-P), organiza diferentes iniciativas formadoras de educadores, são cursos disponibilizados pela a mesma sobre temas específicos, que são oferecidos pelos núcleos e coordenação da SME/DOT ou por instituições parceiras, são cursos que podem ser oferecidos nas modalidades presencial ou à distância, tendo uma carga horária que pode variar de 4 horas a mais de 400 horas de duração, dependendo da carga horária de eventos, como por exemplo seminários e congressos, ou modalidade de cursos com mais de 12 horas, o professor pode obter uma certificado que dará a ele a oportunidade de pontuação diferente com efeito na evolução funcional.

A proposta do CEU-FOR, não tem o desejo de anular as iniciativas de formação em andamento, mas sim de organiza-las de acordo com proposta do Programa Mais

Educação São Paulo, dentro das linhas de estudo: Currículo, Avaliação e Gestão Pedagógica.

Os temas a serem estudados dentro dessas três linhas serão considerados pelas decisões dos educadores por meio de pesquisa, pois é necessária a definição de um currículo que vai conseguir atender a diversidade da escola na realização da formação continuada dos educadores em serviço.

É o objetivo principal do CEU-FOR constituir-se em um Sistema de Formação dos Educadores da Rede municipal de Ensino de São Paulo, por meio da organização da oferta de ações formativas como foco em prioridades estratégicas, considerando as experiências dos educadores, assim como o fornecimento de condições de acesso e permanência, resultando em uma política orgânica que alie pesquisa acadêmica e investigação a partir da orgânica que alie pesquisa acadêmica e investigação a partir da prática, como foco na melhoria da qualidade da educação municipal. (SME/DOT, 2014, p.28)

O CEU-FOR que as formações oferecidas tenham um elo com a formação em serviço, para poder articular a teoria e a prática.

A proposta do CEU-FOR tem uma matriz de organização temática para poder articular as linhas de estudo, como foco na integração, diversidade e interdisciplinaridade. Segundo a SME/DOT (2014) a matriz vai possibilitar a abordagem dos temas de forma transversal para unir a teoria e a prática, refletindo sobre os critérios de avaliação.

Abaixo pode se verificar uma matriz de organização da linha de Currículo, com exemplos de temas e programas de formação.

Temas: exemplos	Forma de Abordagem	Ed. Infantil	Ensino Fundamental/ Médio	EJA
Comunidade e território	Conceitual	Educação para uma cidade educadora		
	Pesquisas		Investigações sobre território e história das comunidades do entorno da escola	
	Vivências			
Práticas curriculares refletidas, inovadoras e eficazes	Conceitual	Ações formativas no campo da didática e das áreas do conhecimento		
	Pesquisas	Tecnologias para a aprendizagem		
	Vivências	Comunidades de práticas: compartilhando saberes		
Valorização e respeito à diversidade	Conceitual	Solidariedade, valorização e respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero, origem etc.		
	Pesquisas	Estudos para educação especial e na perspectiva da educação inclusiva		
	Vivências			
Interdisci- plinaridade	Conceitual	Construção social do currículo e interdisciplinaridade: teoria e prática		
	Pesquisas	Educação Integral		
	Vivências	Construção coletiva de bancos de projetos		

Figura 4 Matriz Organizacional do tema Currículo – Fonte: Secretária Municipal de São Paulo/ Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo Subsídios 3 – CEU FOR. 2014

Assim, podemos observar que a proposta do CEU-FOR, vem para contribuir com a formação em serviço junto com a proposta de políticas públicas que valorizam a formação continuada de professores, o programa oferece muitos meios de se realização formação fora do ambiente escolar, mas o professor precisar ter responsabilidade de realizar sua auto formação e ser capaz de transmitir aos seus pares o conhecimento adquirido nessas formações subsidiadas pela Secretária Municipal de Educação.

b) Formação dos professores em serviço no município de São Paulo

Junto com o PPP, temos o plano que organiza as atividades da escola, nas escolas do município esse plano tem o nome de Plano Especial de Ação (PEA), que tem um conceito local, atendendo as demandas da unidade escolar, sendo um braço do PPP que é um projeto mais abrangente.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o PEA dá sentido á atual Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), pois se configura no documento – síntese das intenções formativas de determinado grupo de profissionais, em um tempo (histórico) e em um espaço (geográfico) específicos. (DOMINGUES, 2014, p. 85).

O PEA é considerado como um instrumento de organização e essa organização pressupõe um movimento circular e contínuo, que inicia da necessidade da escola, somando com os saberes docentes.

Abaixo podemos ver os aspectos constitutivos da formação centrada na escola:

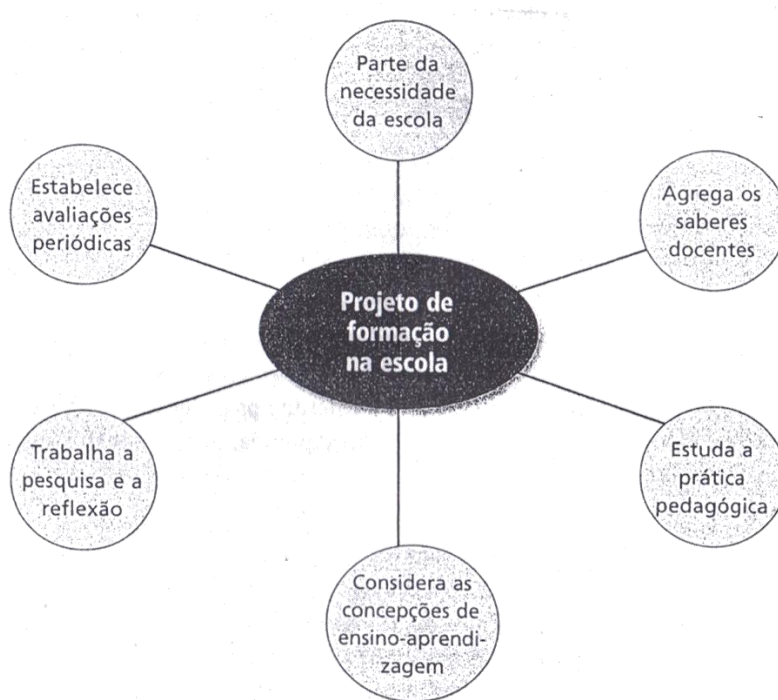


Figura 5 - Aspectos Constitutivos da formação centrada na escola. Fonte Isaneide Domingues, O Coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola, Elaborada a partir da síntese dos dados da pesquisa e do referencial teórico. 2014

A jornada pode oferecer a interação entre os docentes das diversas áreas proporcionando uma interdisciplinaridade, momentos de reflexão das situações vivenciadas, troca de experiências e estudos teóricos para ser à base da prática em sala de aula.

Os documentos que contornam os projetos da escola deixa pouco tempo para a construção de projetos independentes que consiga responder os obstáculos que a equipe escolar enfrenta.

Nestes últimos anos, a opção da rede municipal de ensino de São Paulo, para melhorar o trabalho desenvolvido junto às crianças e jovens foi investir na formação do professor. Esse processo esteve pautado na ação do coordenador pedagógico, desenvolvida no horário coletivo e alicerçada no repasse das discussões e tarefas, antes socializadas nas reuniões de formação oferecidas ao coordenador e na utilização das publicações criadas para subsidiar o trabalho do professor com a leitura e a escrita. Essa dinâmica parece não deixar um espaço para a consideração dos projetos preexistentes nas escolas, dando-lhe suporte. (DOMINGUES, 2014, p. 95).

A formação continuada em serviço e uma proposta atual na rede, e a presença do coordenador como condutor e articulador dessa atividade, torna a formação possível. E na realização do trabalho em sala de aula que o coordenador pode conduzir a formação, promovendo uma alteração do saber e da prática.

A formação em serviço valoriza a prática como posse do saber aplicado, pois o educador precisa ter a capacidade de tomar decisões para sua prática e depois da realização da atividade/planejamento, o coordenador intervém, para verificar qual foram os resultados e se foram negativos e sugerir o melhor caminho a ser tomado.

O sonho de uma formação continuada torna-se exigência ou uma condição para a busca de uma qualidade educacional comprometida com o conhecimento, como um processo contínuo, inacabado, em permanente conexão com sua produção histórica. (SANTANA, NOFFS, 2016, p.64)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo me proporcionou uma análise reflexiva e detalhada da formação de educadores no Brasil, passando por sua formação inicial e refletindo sobre a importância da formação continuada, e me mostrou que o mesmo é apenas uma pequena parte do que eu posso conhecer sobre essa área que ainda está se expandindo.

Durante o trabalho, pode-se perceber que nunca teve uma atenção ideal para a formação do educador no qual possibilita caminhos para o aluno construir seu próprio conhecimento, deixando a questão educativa atrasa em relação aos outros países, vemos que o sistema político do país só pensou na formação do educador com efetividade quinhentos anos após sua colonização.

A formação inicial deveria servir de base para a prática educativa, mas o que temos atualmente é um curso que faz transmissão de conteúdos desvinculados da prática, fazendo com que os educadores recém-formados, não se sintam seguros para assumir uma classe, provocando insegurança no aluno que quer ingressar na carreira. Esse modelo de graduação tem por base o Banco Mundial que foca na formação continuada, e esquece-se da formação inicial, no qual tem um pensamento de que investir nesse nível de formação não traz lucros efetivos para a educação.

Finalizamos o trabalho mostrando a importância da formação continuada para os dias atuais que tem grande influência da sociedade que faz uso de muita tecnologia, hoje não podemos abolir a tecnologia em classe e sim usa-las ao nosso favor fazendo que os alunos façam uso da tecnologia como mais um instrumento para a construção do conhecimento e ver o educador como o mediador para favorecer o mesmo.

Foi trabalhada também a questão formativa nas escolas municipais de São Paulo que tem o aparato do sistema CEU-FOR, quando a escola opta por participar do Programa Mais Educação São Paulo, direcionando o estudo na JEIF para os educadores.

Por fim, venho através desse trabalho argumentar que o mesmo fez com que eu olhasse com outros olhos para a questão formativa do educador e que precisamos trabalhar principalmente em equipe para desenvolver a formação continuada em serviço construindo a reflexão sobre a prática educativa, mas que também é necessário o processo de auto formação, sendo realizado fora do ambiente escolar, realizando

articulação entre a teoria e a prática, não isolando o trabalho formativo dentro do ambiente escolar que também atrapalha a formação continuada.

REFERÊNCIAS

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 12. 014, de 06 de agosto de 2009. **Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 10 de novembro de 2017

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.330, de 25 de julho de 2006. **Dá nova redação ao § 3o do art. 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11330.htm#art1. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras**

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13478.htm#art2. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

AURÉLIO ELETRÔNICO. **Significado de Professor.** Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/professor>>. Acesso em: 05 Nov. 2017

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais:** só há intervenção quando há consentimento? – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CONEXÃO FUTURA. **Professores do Século XXI.** Entrevistados: Miguel Tompson, CEO do Instituto Singularidades; Suely da Silva Rodrigues, Pesquisadora da Fundação Cesgranrio; e Tatiana Klix, repórter do Site Porvir. Canal Futura. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZyDfRDs4kU&list=FLzoH0hTtoNsvNMZr9Hc0v9A&index=1> .Acesso em: 28 de outubro de 2017.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** – 1. ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2014

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada a atuação do professor – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

FREITAS. M. I. **Formação Continuada:** Um Estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas Escolas do Município de São Paulo. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. – 9. Ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época, v.14). Título original: Formarse para el cambio y la incertidumbre.

LOMBARDI. J. C.; SAVIANI. D.; NASCIMENTO. M. I. M. (Orgs.) **Navegando pela História da Educação Brasileira.** – Campinas, SP. GRAF. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/index.html>. Acesso em: 7 de agosto de 2017.

MARTINS, M. A. V. **O professor como agente político.** São Paulo: Loyola, 1894

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro.** – 2. Ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2011.

NOGUEIRA. F. **‘Brasil precisa investir no professor’, diz embaixadora da educação da Finlândia.** Disponível em: <http://porvir.org/brasil-precisa-investir-professor-diz-embaixadora-da-educacao-da-finlandia/>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

PEREIRA. J. E. D.; **A epistemologia da experiência na formação de professores:** primeiras aproximações. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação., v.02, nº 02, , p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2017

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. – 15º ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTANA, T.; NOFFS, N. A. **Formação Continuada de Professores:** práticas de ensino e transposição didática. - 1. ed. – Curitiba, PR: Appris, 2016.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/ Secretária Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.) **Professores e Professoras: formação:** poeíesis e práxis – Goiânia, GO: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

UNESCO, **Qualificação e capacitação de Professores.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training/>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

XAVIER, M. E. S. P. **Historia da educação:** a escola no Brasil/ Maria Elizabete Sampaio Prado, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha. – São Paulo, SP: FTD, 1994. – (Coleção Aprender & Ensinar).

ANEXO I - Portaria nº 4.289 (DOC 31/07/2014, página 19)

De 30 de julho de 2014

INSTITUI O SISTEMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO – CEUFOR, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO:

- o disposto na Lei Federal nº 9.394 de 1996, especialmente no inciso V do artigo 67.
- o disposto na meta 15 do Anexo do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014;
- o estabelecido na Lei Municipal nº 14.660 de 2007;
- o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica do MEC, 2013;
- o disposto nas diferentes Diretrizes Curriculares e demais documentos de caráter normativo, emanados pelo Conselho Nacional de Educação;
- os documentos emanados pelo MEC, relativos à qualidade na educação infantil;
- o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic;
- o Programa de Metas do Governo Municipal 2013/2016;
- o disposto no Decreto nº 54.452, de 2013, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 2013 que institui o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo”, especialmente no seu artigo 20;
- a Orientação Normativa SME nº 01, de 2013 – “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”;
- a Portaria SME nº 901, de 2014, que dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação – PEA alterada pela Portaria SME nº 1.299, de 2014;
- a importância de incorporar às propostas e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME as contribuições originárias do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Implantação Permanente do Programa Mais Educação São Paulo;
- a necessidade de oferecer formação contínua aos profissionais de educação como um dos elementos fundamentais para o alcance da qualidade social da educação municipal proposta pelo “Programa Mais Educação São Paulo”;

- o reconhecimento de que a formação dos profissionais de educação é um processo permanente, independentemente da qualidade da formação inicial;
- a relevância de a SME implantar um sistema de formação integrado ao “Programa Mais Educação São Paulo”, que organize a oferta de ações de formação, defina os temas prioritários e acompanhe a realização das ações;
- a importância de planejar as ações de formação em curto, médio e longo prazo, em termos pedagógicos, técnicos e orçamentários;
- a necessidade de formalizar as relações com os parceiros que ofertam cursos para os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME -, considerando as prioridades formativas estratégicas, definidas pelos próprios profissionais de educação, bem como aquelas estabelecidas pela SME - e pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs;

RESOLVE:

Art.1º - Fica instituído, no âmbito da SME, o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR, integrando o “Programa Mais Educação São Paulo”.

Art.2º - Designar-se-á CEU-FOR ao conjunto articulado das ações de formação voltadas aos profissionais de educação da RME, por meio da oferta direta da SME e DREs, da Universidade Aberta do Brasil – UAB ou indireta pelo estabelecimento de parcerias.

Art.3º - São objetivos principais do CEU-FOR:

I - Organizar a oferta de ações de formação a partir de prioridades estratégicas, considerando as experiências dos profissionais de educação;

II- Fornecer condições de acesso e permanência dos profissionais de educação nas ações de formação, resultando em uma política orgânica que alie pesquisa acadêmica e investigação a partir das práticas, visando à melhoria da qualidade social da educação municipal;

III – fomentar projetos e produtos, no escopo do Programa “Mais Educação São Paulo”, que incentive a autoria e a inovação, entendendo-as como forma de reprodução e ampliação do potencial social e educacional da escola pública.

Art.4º - O CEU-FOR considerará as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Parágrafo Único: A Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação de Gênero e Diversidade Sexual, à Educação em Direitos Humanos serão trabalhadas como conteúdo específico e/ou pela transversalidade de modo interdisciplinar.

Art.5º - O CEU-FOR tem como principais finalidades específicas:

I – estabelecer um currículo de formação para os Profissionais da RME, considerados os seguintes princípios orientadores:

- a) reconhecimento de que a formação permanente do profissional da educação constitui-se um dos elementos importantes para a melhoria da aprendizagem dos educandos;
- b) compreensão ampliada da formação do profissional de educação em âmbito pedagógico, político, filosófico e técnico, articulando conteúdos relacionados às áreas de conhecimento e às práticas didáticas com conteúdos humanísticos, artísticos, esportivos e científicos;
- c) valorização de ações que promovam a formação de profissionais reflexivos, responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional e que participem da implementação das políticas educacionais;
- d) reconhecimento da complementaridade dos conhecimentos construídos nas situações práticas do cotidiano do profissional da educação a aqueles produzidos pela pesquisa acadêmica;
- e) compreensão de que o profissional é um pesquisador e que as ações de formação devem fomentar a pesquisa sobre as práticas pedagógicas e de gestão;
- f) valorização da formação em serviço, reconhecendo a Unidade Educacional como locus privilegiado de formação para a consolidação do Projeto Especial de Ação (PEA) como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas;
- g) valorização das DREs como locais de produção de conhecimentos e de formação em serviço, constituindo-se como recurso fundamental para a operacionalização das políticas municipais de Educação;
- h) adoção do conceito de cultura digital, em que o uso das tecnologias é integrado as ações pedagógicas e ao currículo;
- i) reconhecimento e valorização das particularidades das metodologias de ensino e aprendizagem presenciais e a distância, privilegiando uma ou outra etapa/modalidade de ensino de acordo com os objetivos da ação formativa;
- j) afirmação do valor do estudo da realidade local e territorial, com o reconhecimento e atuação a partir do contexto socioeconômico e histórico-cultural;

k) construção da unicidade considerando a diversidade da RME, por meio da promoção de atividades formativas sobre temas gerais, especialmente os princípios e concepções do “Programa Mais Educação São Paulo”, que contemplem os profissionais das diversas etapas e modalidades de ensino e das diferentes regiões.

II – organizar as ações de formação oferecidas aos profissionais de educação, a partir de:

a) estabelecimento de temas prioritários de formação, definidos face aos objetivos do “Programa Mais Educação São Paulo” e junto aos profissionais de educação da RME, consideradas suas necessidades, consolidando uma postura dialógica entre as diferentes unidades da rede, bem como delas com as Instituições parceiras;

b) estabelecimento de três linhas programáticas nas quais devem estar inseridas as ações de formação, a saber: Currículo, Avaliação e Gestão Pedagógica;

c) estabelecimento de três formas de abordagem aos temas, cada uma com ênfase nos elementos que lhe são próprios: conceitual, pesquisas e vivências;

d) estabelecimento das esferas organizacionais para oferta de ações de formação: SME/DREs; Universidade Aberta do Brasil – UAB; rede de parcerias (entidades sindicais representativas da educação no município de São Paulo; instituições educacionais públicas e privadas; órgãos públicos federais/estaduais/municipais; organizações não governamentais; fundações; organizações Internacionais; entre outros);

e) desenvolvimento de sistemática de acompanhamento das ações de formação adequada às características de cada ação e de cada parceiro.

III – gerenciar o conhecimento produzido na RME, favorecendo a construção de um legado das ações de formação e de inovações por meio do desenvolvimento das seguintes estratégias:

a) implementar sistema de gestão e documentação dos processos de ensino e aprendizagem, das metodologias e das experiências inovadoras realizadas no âmbito do CEU-FOR;

b) implementar sistemática de registro, compartilhamento e publicação dos resultados dos processos formativos;

c) publicar materiais didáticos reflexivos sobre os resultados dos processos avaliativos produzidos na RME, privilegiando as informações das UEs;

d) organizar fluxos de comunicação para divulgação e gerenciamento das atividades formativas junto à RME, integrando SME, DREs , UEs e CEUs.

IV – Fornecer condições de acesso e permanência dos profissionais de educação nas ações de formação.

Art. 6º - Caberá à Diretoria de Orientação Técnica - DOT da SME o gerenciamento do CEU-FOR.

§ 1º - Caberá ao Diretor de Orientação Técnica - DOT/SME indicar os responsáveis para a realização das atividades necessárias à implementação e gerenciamento do CEU-FOR, no âmbito da SME.

§ 2º - Caberá ao diretor de orientação técnico-pedagógica das Diretorias Regionais de Educação - DOT-P/DREs indicar e coordenar o trabalho dos responsáveis para a realização das atividades necessárias à implementação e gerenciamento do CEU-FOR, no âmbito das DREs.

§ 3º - Os diversos setores da SME e das DREs terão autonomia para propor ações de formação, desde que de forma integrada ao conceito do CEU-FOR e articulada às suas demais iniciativas.

Art.7º - São atribuições da DOT/SME no que se refere à implementação e gerenciamento do CEU-FOR:

I - conceber, demandar, acompanhar e avaliar as ações de formação que serão realizadas no âmbito do CEU-FOR respeitadas as diferentes características das esferas organizacionais para a oferta dessas ações;

II - oferecer ações de formação de forma direta seja com equipe própria, contratação de formadores ou parcerias institucionais;

III - mapear necessidades e demandas de formação da RME, a partir dos pontos centrais que necessitam de formação para a implantação do “Programa Mais Educação São Paulo”, estabelecendo, segundo este diagnóstico, as prioridades estratégicas de cada linha programática;

IV - conceber e implementar a reestruturação das equipes da DOT/SME, adequando-as às necessidades do CEU-FOR;

V - elaborar e publicar Portarias/Orientações Normativas que detalhem os aspectos de funcionamento do CEU-FOR na sua implantação;

VI - elaborar e publicar editais para formalização das ações de formação a serem oferecidas pela Rede de Parcerias;

VII- avaliar os projetos apresentados pelas Instituições Parceiras para posterior habilitação;

VIII- conceber e implementar sistemática de acompanhamento às ações de formação, adequando-a às especificidades de cada tipo de iniciativa e de cada parceiro;

IX - conceber e implementar uma estratégia de comunicação para o CEU-FOR, de modo a garantir clareza, agilidade e transparência na comunicação com profissionais de educação e parceiros.

Art.8º - São atribuições dos responsáveis pela formação nas DOT-P/DREs:

I - oferecer formações aos profissionais de educação, considerando as necessidades regionais e em acordo com as diretrizes do CEU-FOR;

II - estabelecer diálogo direto com os profissionais das UEs e CEUs sob sua responsabilidade, mapeando as necessidades e demandas e propondo ações de formação adequadas às realidades regionais;

III - ser referência do CEU-FOR para os profissionais de educação de sua região, mantendo-os informados sobre as ofertas de formação, acompanhando inscrições e monitorando aproveitamento dos cursos em andamento, em interlocução com DOT/SME;

IV - realizar avaliação periódica das ações de formação desenvolvidas em suas regiões, propondo alterações e correções nos procedimentos do CEU-FOR tendo em vista seu aperfeiçoamento contínuo;

V – subsidiar e apoiar, juntamente com a Supervisão Escolar, as formações nas UEs e CEUs, estabelecendo parcerias com Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Assistentes de Diretor de Escola, visando favorecer o diagnóstico e o acompanhamento das ações.

Art.9º - A gestão do CEU-FOR, no âmbito da SME, se organizará em três áreas, a saber:

I - Desenho das Ações de Formação;

II – Monitoramento e Avaliação das Ações de Formação;

III - Gerenciamento da Rede de Parcerias.

Art.10 - Cabe à Área de Desenho das Ações de Formação, referida no Inciso I do artigo anterior:

I – realizar diagnóstico sistemático sobre os conceitos de formação e as práticas formativas da RME;

II – coordenar pesquisas sobre os processos de formação dos profissionais de educação;

III – realizar levantamento de temas de interesse, junto à Rede, para oferta de cursos;

IV - gerenciar o processo de estabelecimento das prioridades dos temas de formação, com participação das diversas instâncias da RME;

V - elaborar matrizes de organização temática que conjuguem as Linhas Programáticas e as Formas de Abordagem definidas nesta Portaria;

VI – definir a modalidade adequada a cada uma das demandas de formação – presencial ou a distância;

VII - elaborar editais públicos para formalização da Rede de Parcerias;

VIII - organizar e liderar as comissões de avaliação das propostas de cursos recebidas via edital.

Art.11 - Cabe à Área de Monitoramento e Avaliação das Ações de Formação, de que trata o inciso II do art. 9º desta Portaria:

I - elaborar sistemática de acompanhamento, estabelecendo parâmetros específicos de acordo com a modalidade, a carga horária das ações de formação e a natureza da instituição responsável detalhada em Portaria específica;

II - executar a sistemática de acompanhamento definida, articulando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica com as diversas áreas da SME e das DREs, quando necessário;

III - planejar, estimular e orientar o processo de troca de boas práticas e experiências exitosas entre os docentes e gestores da RME;

IV - verificar a efetividade da ação de formação realizada em relação ao projeto apresentado;

V - emitir pareceres sobre as verificações realizadas;

VI – planejar a alimentação do sistema de gestão do CEUFOR, organizando os dados sobre as ações realizadas;

VII - elaborar matrizes avaliativas e indicadores de qualidade para as ações de formação;

VIII - elaborar instrumentais para coleta de informações a respeito desses indicadores;

IX – coletar os dados e informações;

X - sistematizar as informações coletadas;

XI - realizar análises a partir das informações coletadas;

XII - emitir relatórios com as análises realizadas;

XIII - avaliar a elaboração de materiais destinados à formação em serviço;

XIV – compor as comissões de avaliação das propostas de cursos recebidas via edital.

Art.12 - Cabe à Área de Gerenciamento da Rede de Parcerias, prevista no inciso III do artigo 9º desta Portaria:

I - compor as comissões de avaliação das propostas de cursos recebidas via edital;

II - homologar os cursos selecionados via edital, publicando no Diário Oficial da Cidade;

III - validar os certificados emitidos pelos parceiros;

IV - encaminhar os certificados para cadastramento no sistema EOL;

V- encaminhar às DREs os certificados cadastrados.

Art.13 – As ações procedimentais que assegurem ao pleno desenvolvimento dos dispositivos contidos na presente Portaria serão objeto de orientações específicas a serem publicadas no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Art.14 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelas Diretorias Regionais de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art.15 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO II - Portaria nº 4.290 (DOC de 31/07/2014, páginas 19 e 20)

De 30 de julho de 2014

DEFINE AÇÕES PROCEDIMENTAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DOS CURSOS E EVENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO – CEU-FOR INSTITUÍDO PELA PORTARIA Nº 4289, DE 30/07/14, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- as disposições constantes na Lei Federal nº 9.394/96, especialmente nos Inciso V do artigo 67;
- o disposto na Lei Federal nº 8.666, de 1993;
- o contido nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Conselho Municipal de Educação;
- o estabelecido nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC/2009;
- o contido nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, emanados pelo MEC/2006;
- as orientações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic;
- o estabelecido na Lei Municipal nº 14.660 de 2007;
- a Lei Municipal nº 15.883, de 2013, que dispõe sobre a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no âmbito do Município de São Paulo;
- o disposto no Decreto nº 50.069 de 2008, regulamentado pela Portaria SME nº 5.362, de 2011, que estabelece procedimentos para o enquadramento por evolução funcional dos integrantes da carreira do magistério municipal;
- o disposto no Decreto nº 54.452, de 2013, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 2013, que institui o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo”;
- o disposto no Decreto nº 55.348, de 29/07/2014, regulamentado pela Portaria SME nº 4.291, de 30/07/14, que estabelece normas complementares para o enquadramento por Evolução Funcional dos integrantes da carreira do Magistério Municipal;

- a Orientação Normativa SME 01, de 2013 – “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”;
- o disposto na Portaria SME nº 4289, de 30/07/14, que institui o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - CEU-FOR;
- o Programa de Metas do Governo da Administração de São Paulo 2013/2016;
- a necessidade de estabelecer critérios gerais para a organização da oferta de cursos e eventos de formação para os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, articulando com o CEU-FOR;

RESOLVE:

I - DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º - As ações procedimentais para a oferta de cursos e eventos integrantes do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR serão organizadas em três esferas, cada uma com procedimentos próprios de funcionamento, a saber:

I – Oferta Direta: Secretaria Municipal de Educação – SME - e Diretorias Regionais de Educação – DREs;

II – Universidade Aberta do Brasil - UAB;

III – rede de parcerias.

Art. 2º - As três esferas organizacionais deverão ofertar ações de formação dentro das linhas programáticas definidas pelo CEU-FOR, conforme segue: currículo, avaliação e gestão pedagógica.

§ 1º - As temáticas prioritárias em cada Linha Programática serão especificadas pela SME tendo em vista os objetivos do Programa Mais Educação São Paulo e às necessidades dos profissionais de educação da RME.

§ 2º - A SME publicará os temas prioritários de cada linha programática por meio de Edital de Chamamento Público para a composição da rede de parcerias.

§ 3º - Fica reservada à Secretaria Municipal de Educação - SME e às Diretorias Regionais de Educação - DREs a prerrogativa de demandar temas e ações de formação a qualquer tempo, independentemente do Edital publicado, por meio dos procedimentos próprios à esfera da oferta direta.

§ 4º - No âmbito da UAB, serão reconhecidos pelo CEU-FOR os cursos na área de interesse da educação, segundo procedimentos próprios a esta esfera de oferta.

Art. 3º - As três esferas organizacionais ofertarão ações de formação dentro das formas de abordagem definidas pelo CEU-FOR– Conceitual, Pesquisas e Vivências – sendo suas especificações:

I - Conceitual: ações de formação que abordem os principais conceitos relativos aos temas, privilegiando o contato com referencial teórico, realizadas por um processo reflexivo e analítico em relação à aplicação dos conceitos presentes no Programa Mais Educação São Paulo no cotidiano do trabalho escolar, de forma que a teoria ilumine a prática, relacionando os dois campos.

II - Pesquisas: ações de formação que abordem inovações metodológicas e conceituais a partir dos desafios enfrentados no cotidiano das Unidades Educacionais – UEs, dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, das DREs e da SME e investigações que possibilitem aprofundamento em pontos específicos relacionados, preferencialmente, à reorganização proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo.

III - Vivências: ações de formação que têm como foco o contato prático com instrumentos e metodologias, com intuito de apropriação de seu uso e contribuição para seu aprimoramento em um processo de ação-reflexão-ação, valorizando, em especial, a investigação em campo sobre o território e sobre as experiências realizadas nas UEs, nos Centros Educacionais Unificados – CEUs, nas DREs e na SME e a investigação prática das inovações propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo.

§ 1º - Na abordagem conceitual referida no inciso I deste artigo, poderão ser propostas atividades de aprofundamento de estudos teóricos em temas pontuais, desde que de acordo com os temas dispostos em Edital e/ou demandadas pela SME/DREs, com aderência ao Programa Mais Educação São Paulo.

§ 2º - Na abordagem conceitual poderão ser oferecidos, dentre outros:

- a) cursos presenciais ou a distância, de média e longa duração: doutorado, pós-doutorado, mestrado acadêmico, mestrado profissional, especialização, extensão, aperfeiçoamento;
- b) Cursos presenciais de curta duração;
- c) Eventos: congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclos de palestras, entre outros.

§ 3º - Na abordagem Pesquisas referida no inciso II deste artigo, poderão ser oferecidos, dentre outros:

- a) Cursos presenciais ou à distância, de média e longa duração, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisas, como: doutorado, pós-doutorado, mestrado acadêmico, mestrado profissional, especialização, extensão, aperfeiçoamento;

Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8038&furiurl=_-Portaria-no-4290-DOC-de-31072014-paginas-19-e-20-_

b) grupos de pesquisa que realizem estudos de caso, investigando as propostas de trabalho desenvolvidas pelos profissionais de educação da RME englobando pontos considerados sensíveis no cotidiano da UE;

c) laboratórios e/ou espaços para pesquisa e desenvolvimento de metodologias e conteúdos que atendam às necessidades dos profissionais de educação no processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo.

§ 4º - A abordagem Vivências de que trata o inciso III deste artigo, deverão favorecer o intercâmbio entre os profissionais de educação de diversas regiões da cidade e das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 5º - Na abordagem Vivências poderão ser oferecidos, dentre as ações de investigação prática:

a) laboratórios e/ou espaços para experimentação das metodologias de interesse dos profissionais de educação, tendo as DREs como locais privilegiados e ou outros espaços indicados por estas;

b) cursos presenciais de curta ou média duração com caráter teórico-prático;

c) eventos: congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclos de palestras, e outros;

d) Montagem coletiva de bancos de projetos e experimentos oferecidos pela RME em Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio.

II - DA OFERTA DIRETA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

Art. 4º - A SME e as DREs são responsáveis pelo gerenciamento do CEU-FOR, oferecendo ações de formação para os profissionais de educação da RME por meio da oferta direta.

§ 1º - No âmbito da Oferta Direta serão estabelecidas ações de formação próprias, inseridas nas Linhas Programáticas e Formas de Abordagem do CEU-FOR, contemplando as particularidades locais/regionais, assim como propostas de trabalho integradas entre as regiões da Cidade e entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 2º - À Diretoria de Orientação Técnica - DOT - da SME caberá viabilizar a formação permanente das equipes e núcleos das DOT da SME, bem como a formação das equipes das Diretorias de Orientação Técnica-Pedagógica das DREs – DOT-P/DRE e da Supervisão Escolar, integrando a proposta do Programa Mais Educação São Paulo e alinhada aos princípios do CEU-FOR.

Art.5º - Na Oferta Direta, a iniciativa das ações de formação será reservada às áreas pedagógicas e técnicas da SME e das DREs que participam diretamente da concepção do

Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8038&furiurl=-Portaria-no-4290-DOC-de-31072014-paginas-19-e-20-

currículo da atividade a ser oferecida, contemplando a definição dos conteúdos e das metodologias.

§ 1º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação - SME e às Diretorias Regionais de Educação – DREs:

I - definir os perfis dos formadores;

II - mobilizar os possíveis parceiros;

III - viabilizar as condições de operacionalização;

IV - acompanhar e avaliar as ações de formação a serem desenvolvidas.

§ 2º - Fica reservado à SME e às DREs o direito de realizar parcerias com instituições com fins educacionais para oferta de cursos e eventos, cabendo às equipes técnicas do CEU-FOR a avaliação quanto à adequação do currículo dos mesmos às suas prioridades de formação.

Art. 6º - As ações de formação por Oferta Direta poderão ser realizadas da seguinte forma, observadas as disposições da Lei federal nº 8.666/93 - em especial os seus artigos 24, 25 e 26:

I – indicação de profissional do quadro de educadores das equipes pedagógicas e técnicas da SME, DRE e UE;

II - contratação de assessores, consultores e formadores externos;

III - estabelecimento de parcerias com instituições com fins educacionais – sem ou com repasse de recursos por meio de Acordos de Cooperação ou Estabelecimento de Convênios respectivamente;

IV - contratações de instituições educacionais e/ou empresas com fins educacionais.

III - DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

Art. 7º - Os cursos ofertados pelo Sistema UAB, na modalidade a distância por meio do uso de tecnologias, serão disponibilizados aos profissionais da educação da RME nos polos de apoio presencial de acordo com critérios definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, do Ministério da Educação.

§ 1º - Todos os cursos serão ofertados por Instituições de Ensino Superior - IES, estaduais ou federais, mediante aprovação da Capes;

§ 2º - Os servidores da Educação Básica da RME poderão participar de todos os cursos, de acordo com o disposto no edital da IES responsável pela oferta;

§ 3º - É responsabilidade da IES o acompanhamento dos cursos ofertados, bem como a avaliação e a certificação dos participantes.

§ 4º - É responsabilidade da SME a validação dos certificados para fins de evolução funcional conforme legislação vigente.

Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8038&friurl=_-Portaria-no-4290-DOC-de-31072014-paginas-19-e-20-_

Art. 8º - Todos os cursos ofertados pela UAB que têm vagas destinadas a profissionais da educação são considerados pertencentes ao CEU-FOR e terão validade para fins de evolução funcional.

Parágrafo Único: Os cursos que não sejam caracterizados como específicos da área de Educação poderão ser pontuados para fins de evolução funcional mediante critérios a serem estabelecidos em portaria própria.

Art. 9º - As instituições de ensino superior e a SME em parceria poderão, a qualquer tempo, propor e executar ações de formação no âmbito do CEU-FOR, na forma a ser acordada pelas partes, observando a legislação vigente.

IV - DA REDE DE PARCERIAS

Art. 10 - As ações de formação ofertadas aos profissionais de educação da RME, por meio de instituições parceiras, deverão corresponder às prioridades curriculares definidas por SME, visando fortalecer a articulação do CEU-FOR.

Parágrafo único: Poderão compor a Rede de Parcerias as instituições educacionais públicas e privadas, órgãos públicos:

federais, estaduais e municipais e demais Secretarias do Município de São Paulo, fundações, entidades sindicais representativas da educação do município de São Paulo, organizações não governamentais e organizações internacionais entre outros.

Art. 11 - As ações de formação oferecidas por meio da rede de parcerias não acarretarão ônus financeiro para a SME.

Art. 12 - O CEU-FOR pautará o currículo das ações de formação da rede de parcerias por meio da publicação de Edital de Chamamento Público que definirá as prioridades de formação.

Art. 13 - Poderão ser publicados editais a qualquer tempo, segundo as prioridades e necessidades do estabelecidas pelo CEU-FOR.

Art. 14 - Os critérios de avaliação e seleção das ações de formação demandadas pela Rede de Parcerias constarão do Edital de Chamamento Público.

Art. 15 - A apreciação das propostas será realizada por Comissão de Avaliação conforme procedimentos de avaliação e habilitação descritos no Edital de Chamamento Público.

Parágrafo Único: Caberá ao CEU-FOR a convocação da Comissão, organização das reuniões e publicação dos resultados.

Art. 16 - Ao aderir à Rede de Parcerias, por meio de Edital de Chamamento Público, as instituições parceiras concordarão em fornecer condições para que sejam efetuadas as atividades de acompanhamento e avaliação das ações de formação, bem como fornecerão informações sobre o andamento dos cursos, a qualquer tempo e nos prazos estipulados pela equipe do CEU-FOR.

§ 1º - Caberá à equipe responsável pelo CEU-FOR definir quais serão as ações realizadas e qual a periodicidade, publicando-as em edital, contemplando, dentre outras estratégias possíveis:

I – visitas técnicas in loco, nas datas, horários e locais dispostos nos projetos dos cursos aprovados;

II – reuniões de acompanhamento com a coordenação dos cursos e os responsáveis do CEU-FOR;

III - relatórios emitidos na periodicidade e especificações dispostos em edital;

IV – listas de presença dos participantes nas atividades;

V – dados de aproveitamento dos participantes;

VI – questionários de avaliação das atividades preenchidos pelos participantes, sistematizados e apresentados na forma especificada em edital.

§ 2º - Possíveis alterações na proposta aprovada em Edital deverão ser solicitadas à equipe responsável pelo CEU-FOR, na Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º - Na hipótese de haver indicações de comprometimento da qualidade da ação de formação, fica reservado ao CEU-FOR o direito de não aceitar as alterações apresentadas.

§ 4º - Na ocorrência do disposto no parágrafo anterior, a ação de formação perderá sua validade para fins de evolução funcional caso não seja respeitado a proposta anteriormente aprovada.

Art. 17 - No caso das avaliações dos participantes apresentarem resultados insatisfatórios em 50% ou acima deste percentual, a instituição deverá justificar no relatório e citar as providências tomadas para correção dos problemas.

Parágrafo Único: As informações decorrentes do disposto no caput deste artigo serão consideradas no caso da intenção de reedição da ação de formação pela mesma instituição.

Art. 18 – Os cursos, eventos e programações desenvolvidos pelas instituições parceiras, no exercício de sua autonomia, não contemplados pelas diretrizes e editais no âmbito do CEUFOR não serão objeto de homologação e validação para fins de evolução funcional.

Parágrafo Único: Nos casos previstos no caput deste artigo a ação será considerada autônoma e não integrará aquelas que compõem o CEU-FOR, acarretando decorrente prejuízo da certificação para fins de Evolução Funcional.

Art. 19 - O estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais para a oferta de ações de formação seguirá os procedimentos próprios à administração pública, sendo cada caso, analisado e encaminhado pela SME em diálogo com o órgão responsável pela oferta.

Art. 20 - Os cursos a distância deverão prever obrigatoriamente tutoria online com mediação e atividades de interação entre os participantes, prevendo, no mínimo, 20%(vinte por cento) do tempo em atividades presenciais, incluindo nestas, a avaliação presencial.

Art. 21 - Os cursos já homologados pela SME manterão seus efeitos para fins de Evolução Funcional, conforme as determinações das respectivas portarias.

Art. 22 - As ofertas de cursos apresentadas até a publicação do Edital de Chamamento Público continuarão a ser analisadas sob a égide das Portarias SME nºs 3.304/06 e 5.362/11.

Art. 23 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME nº 3.304/06.