

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

1º Ten QCO Cinthia Maria da Fontoura Messias¹

RESUMO: A formação docente é um dos campos do conhecimento educacional mais discutidos em congressos e nas práticas institucionais pelo Brasil, demonstrando a relevância que essa questão tomou nos últimos anos. A responsabilidade das faculdades formadoras dos futuros profissionais da educação é grande, pois nem todos os que ingressam nas licenciaturas percebem a grandeza do trabalho do professor. Um ponto de partida para a realização profissional é compreender o significado da carreira docente em toda a sua extensão, incluindo, principalmente, o compromisso com sua formação e os reflexos que ela incidirá sobre sua vida pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; realização profissional; identidade profissional.

ABSTRACT: The teacher training is one of the educational area most discussed in congress and in the institutional practice in Brazil, what shows its importance in the latest years. The institutions where those education professionals graduate have a great responsibility, considering that most of the students that start studying one of the educational areas don't know exactly the importance and responsibility of this professional. A great way to start this career is to know well the meaning of the teacher work, which evolves mainly the commitment with its own training and its reflexes to his whole personal and professional life.

KEYWORDS: teacher training, professional relation, professional identity.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum

¹ Pedagoga, com especialização *latu sensu* em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos do Pessoal (2000); especialização *latu sensu* em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2002) e especialização *latu sensu* em Coordenação pelo Centro de Estudos do Pessoal (2006). Supervisora Escolar do ensino fundamental no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). cinthiamessias@yahoo.com.br

do aluno em um conhecimento acadêmico. A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e a forma de torná-la possível do que o ensino e o fato de alguém esclarecer e servir de formador (a). É necessário, também, destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos. Assim, para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. Além disso, um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. É importante, também, ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forcem mudanças na formação dos professores. Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Consoante a isto, a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.

Pretende-se neste artigo apresentar e analisar os aspectos legais (documentos oficiais) de como foi se constituindo a formação docente e algumas reflexões sobre a construção de sua identidade profissional. À guisa de conclusão, far-se-ão algumas considerações acerca de como o professor poderá (re)conquistar a sua identidade enquanto categoria profissional, a fim de que ele possa rever o que constituiu o fundamento de sua prática e criar novos meios de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os seus alunos.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais. Entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo singular e social, histórico e concreto. A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingirem os objetivos visados pela educação, que devem estar adaptados à realidade presente na sociedade em que se inserem.

Para que se possa entender um pouco a política de formação de professores no país nos dias de hoje, é salutar compreender como o professor se forma. Sendo assim, é preciso que se olhe para trás e entenda, de forma bastante sucinta, como a questão da formação docente no Brasil foi concebida, desde a época do descobrimento até os dias atuais.

Os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem-se, com frequência, à influência estrangeira que a permeou. Partindo desse pressuposto, procura-se entender as influências externas que estruturaram esse tema no Brasil.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções chegou juntamente com os jesuítas, em 1549, quando os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Com o decreto *Super lectione et praedicatione*, emitido pelo Concílio de Trento, em 1546, a pregação oral realizada no púlpito, por pregadores inspirados pelo Espírito Santo, era o instrumento utilizado para divulgar a palavra divina. Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada aos padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém-conquistada.

Na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicou às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim.

Com a chegada do Marquês de Pombal, em 1759, foi desmantelada a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo-se em seu lugar as Aulas Régias, simbolizando a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a Ilustração. O processo de seleção dos professores para essas Aulas realizou-se por meio de concursos, motivados pela abertura de novas vagas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo afastamento do professor que ocupava a cadeira. Entretanto, é importante ressaltar que não era exigido dos candidatos a professor qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido (o que, pelo menos nos dias de hoje, não acontece, tendo em vista que a habilitação é obrigatória para investidura em cargo público).

Chega-se, então, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, considerando que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal.

A lei da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, ainda que de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias após o Ato Adicional de 1834, seguiram o modelo europeu, mais especificamente o francês. Consoante a isto, a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever. Com esta lei, em nível primário, foi realizado o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil.

Em meados do século XIX, porém, inspirados nos ideais de Pestalozzi, Froebel, Bacon e Locke, são elaborados manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método, reiterando-se, no período, a influência europeia na formação de docentes.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação, vislumbrando-se a participação que a mulher teria no ensino brasileiro. A educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era esse o entendimento da época: o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. Por outro, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Com a Proclamação da República, sobretudo na Reforma Benjamin Constant (1890), e na de Rivadávia Correia (1891), foi presente a influência dos princípios de orientação positivista, que, dentre outros aspectos, visavam à formação de professores capacitados para o ensino. A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos europeus a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas. Em termos legais, a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino público, exigindo-se, também, que fosse leigo.

Com o fim da 1ª Guerra Mundial, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações, uma vez que ainda naquela época preponderara a França como modelo na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes, inadequados às exigências nacionais.

O tempo passou. Chegamos à década de 1930 e, à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções

educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, foram contempladas as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, com a oferta de cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e como licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Durante o Estado Novo, o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração. Em consonância com essa orientação, essa política educacional traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas consagrou um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. O Normal foi dividido em dois ciclos: o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; e o curso de segundo ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A preocupação com a metodologia do ensino continuava a se fazer presente, uma vez que as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingiram também o ensino primário e a formação de professores. Assim, surgiu o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, que objetivou a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024,

de 20/12/1961, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. No que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Consoante a isto, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) revela que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Com a LDB 4.024/61, o curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria aos poucos com as mudanças decorrentes da legislação das décadas posteriores e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

A reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o não somente para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau. A Lei 5.692/71 contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Com isso, desapareciam os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

É chegada a década de 1980. Percebe-se um esforço no sentido de melhorar a formação dos professores para as séries iniciais consoante a uma

progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado.

Nos anos 1990, algumas experiências relativas à formação docente, em nível superior, de professores para o início da escolaridade vieram se desenvolvendo em alguns estados brasileiros, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. Entretanto, foram verificadas falhas na política de formação, que se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Procurei, nessa primeira parte, relatar de maneira concisa' como a formação de professores foi se constituindo enquanto parte fundamental da profissão docente em nosso país, a fim de que se possa prosseguir na leitura por meio da legislação atual do ensino, iniciada, nesta segunda parte, com a LDB nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

As diretrizes curriculares, como política pública, são ações que guardam intrínsecas conexões com o universo simbólico e cultural próprios de uma determinada realidade social e de um contexto histórico, que orientam a sua formulação, implementação e desenvolvimento. Dessa forma, elas expressam e articulam posições e orientações, no campo da formação de professores, que espelham uma identidade de formação, devendo ser adotadas como referências não apenas para a adequação dos currículos, como também para serem apropriadas criticamente, refletidas e recriadas a partir de suas proposições e das especificidades de cada curso formador.

A LDB 9.394/96, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscita outras discussões e encaminhamentos. Contudo, é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e de entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores.

Especificamente no capítulo 6 – Dos profissionais da Educação – os artigos 61 a 65 vão explicitar como se dará a formação continuada dos profissionais da educação, a saber:

Artigo 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 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.

Artigo 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.

Artigo 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Ressalte-se que as proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentações que se seguiram, a saber:

- a Resolução CP/CNE nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação;

- o Decreto nº 3.276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000;

- o Parecer CES nº 970/99, que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores;

- o Parecer CNE/CP nº 9/01, que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras.

Estas regulamentações definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de formação de professores, tendo exigido reformulações significativas nos projetos pedagógicos dos cursos, em especial nas licenciaturas, mas os resultados desse processo ainda merecem aprofundamento e uma maior reflexão para que se possam fazer ajustes visando a uma melhora nesse aspecto.

O conjunto das competências, considerado núcleo na estrutura curricular, como referência para todas as formas de avaliação e dos conhecimentos que devem ser trabalhados pelos cursos de formação de docentes é tratado especificamente nas diretrizes curriculares e no Parecer CNE/CP nº 9/01. Elas não se pautam somente pelo conhecimento técnico do profissional, como também procuram refletir e propor como tais conhecimentos serão mobilizados, de modo a transformá-los em ação. Dessa forma, parte do pressuposto de que a competência necessária ao professor não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor; também requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho docente, sua identificação e a busca de resolução, além de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.

As próprias diretrizes reiteram que o conjunto dessas competências não esgota tudo que um curso formador oferece aos alunos. Ressaltam que elas devem perseguir as necessidades indicadas pela atuação profissional, de forma contextualizada, a partir das necessidades da educação básica, envolvendo questões sociais, culturais, éticas e econômicas, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, conforme indica o Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 01/02.

O Documento Final do CONAE/2010, Eixo IV, trata especificamente da formação e valorização dos profissionais da educação. Este documento reitera a importância da formação, do desenvolvimento profissional e da valorização dos profissionais da educação na agenda de discussão educacional. Ressalta, também, que em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos

e privados, instituições, organismos nacionais e internacionais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional.

Nessa perspectiva, a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto a valorização desses profissionais, perpassa quase todos os demais temas educacionais e tem gerado inúmeros debates no cenário brasileiro no tocante à educação, desencadeando políticas, na tentativa de construir uma educação pública com padrões nacionais de qualidade para as instituições de nosso país.

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes e adultos e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Assim constituída, a formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um referencial curricular nacional, em fóruns, constituídos para tal fim, dentre outras ações. Vale enfatizar que a avaliação pedagógica dos profissionais da educação apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Cotidianamente, o conhecimento deve

ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Implica, ainda, compreender e analisar como esse processo se concretiza e se viabiliza, no cotidiano escolar, em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os docentes têm do mundo, da sociedade, da educação, da escola e do processo ensino-aprendizagem, encaminhando-se para a elaboração de um projeto social, político e educativo comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e cidadã.

As novas exigências sociais têm direcionado e encaminhado a formação e a ação docente para novos rumos, ou seja, o docente deve ser um professor diferente, capaz de se ajustar às novas exigências da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, dos alunos e dos diversos universos culturais.

A busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo.

É fundamental que a instituição formadora conceba e situe a prática de ensino como elemento articulador da formação do professor e garanta o envolvimento das diferentes disciplinas do curso de formação, para que se possa contribuir com o projeto, oferecendo subsídios e participando concretamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação. O projeto de formação deverá assegurar a adoção de propostas avaliativas permanentes que permitam analisar os avanços do processo e os redirecionamentos que se fizerem necessários.

Finalmente, vale reiterar que a qualidade da educação e da formação de professores está diretamente relacionada ao estabelecimento e implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, contemplando igualmente a formação inicial do professor e sua contínua e melhor remuneração. Estas são as condições essenciais para se proporcionar um ensino de qualidade, acesso e permanência dos alunos na escola, tornando-a, de fato, democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iriade Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final**. 2010. Brasília: 164 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.