



A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PERCURSO VIVIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luciani Andrade de Andrade; Adriana Neves de Almeida; Rosângela Santos de Oliveira; Amarildo Menezes Gonzaga

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, luciani0020@gmail.com;
adriana.neves30@gmail.com; rosangela.santos@ifam.edu.br; amarildo.gonzaga@yahoo.com.br*

Resumo:

Trata-se de revisão bibliográfica de pesquisa de mestrado em andamento, sobre o processo de constituição das formações docentes no país, que se deu frente a um entrelaçar de fatos que impactaram de forma intensa até hoje o processo pelo qual se formam os professores no Brasil. Assim realizamos pesquisa bibliográfica, com dedicada leitura de obras pertinentes à temática, conduzindo uma digressão no tempo para demonstrar os caminhos percorridos pela educação, no que diz respeito à constituição do professor e que fundamentam a pesquisa que vem sendo desenvolvida, no ímpeto de possibilitar compreensão aprofundada dos fatos e dos processos vivenciados desde a década de 1930 até o ano de 2015, abordando os principais fatos e embasando-se ainda nas legislações vigentes sobre o tema.

Palavras-Chaves: Formação de Professores, Educação, Brasil.

INTRODUÇÃO

Teceremos uma discussão teórica contextualizando o processo de formação de professores, pois acreditamos ser válido para a compreensão de pesquisas em educação, demonstrar um pouco do que se construiu e vem sendo construído sobre a formação docente no decorrer do tempo. Consideramos também nesse construir conhecimentos sobre esta formação, nossa visão dentro de um processo de compressão e significação das nuances que se revelam no compreender do ser professor e o valor histórico de sua trajetória formativa para o aprimoramento do profissional da educação.

Iremos recordar uma pouco desta trajetória, constituindo fatos que se destacaram como marco para a consolidação de entendimentos conceituais e práticas sólidas neste caminho trilhado, almejando se estabelecer um modelo de formação que propicie olhar a profissão docente como aquela que, assim como qualquer outra profissão, requer um conjunto de requisitos fundamentais para o exercício de sua prática.



Faremos uma digressão no tempo, que se apresentará em décadas, as quais estabelecem características peculiares não somente na forma de ver o professor e sua prática, mas também a maneira pela qual se tece um pensamento que, embora limitado em relação à formação de professores, ainda se faz presente na atualidade.

METODOLOGIA

Trata-se da construção de parte da fundamentação teórica de pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida para a obtenção do título de mestre no curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, portanto, com necessidade de embasamento teórico consistente e que permita sustentar formulação de ideias sobre este tipo de formação. Para a construção teórica aqui expressa, debruçamo-nos em coletar informações a cerca da temática, realizando pesquisa bibliográfica, na qual foi possível a partir de leituras de obras de autores que tratam do tema, de leis, regulamentos, pareceres e resoluções pertinentes, construir um aporte teórico sólido que define de forma criteriosa a constituição do processo pelo qual se deu a formação docente no nosso país.

Percorremos uma linha progressiva que nos levou do entendimento do professor como mero transmissor do conhecimento, que nos dizeres de Imbernón (2006) se torna precária para o século atual, até o momento em que o professor se reveste de características mais humanas, que se vê responsável pela formação do cidadão e que percebe a escola como transformadora, na qual, a educação se concebe para cidadãos em uma sociedade democrática, participativa, solidária e integradora.

De 1930 a 1960: as primeiras compreensões

Ao evidenciarmos o trabalho docente no final do século XIX e início do século XX observamos uma formação para atuar como professor que se focava no ensino das “primeiras letras”, nas escolas conhecidas como Escolas Normais. Até o advento da Lei nº 9.304/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), a formação docente ocorreu sem muitas delimitações, atendendo a alguns direcionamentos impostos, porém, sem uma definição concreta, considerando os níveis de formação e as modalidades de ensino, ou mesmo apenas se intitulava uma situação em lei, contudo, as práticas ocorriam na contramão do que era proposto.

Para Azevedo (2014) a formação docente se dá no Brasil de forma fragmentada desde os primórdios de sua instituição, pois há uma separação da formação específica da formação



pedagógica, que se configurou de forma dicotômica e conduziu as formações de professores até os dias de hoje, sempre tratando de maneira separada a teoria e a prática, levando a uma supressão da prática sobre a teoria, esta última sempre se sobrepondo sobre a primeira, no que observa Pereira (1999) colocando a prática como mera aplicação do conhecimento teórico adquirido. Esclarecemos que neste sentido, não é imperativo afirmar que se deve abolir a formação teórica e supervalorizar a prática, nem tratá-las de maneira radical por seus papéis desempenhados no cenário complexo de formação docente que temos em nosso país como bem salienta (LÜDKE, 2012), mas torna-las integradas e articuladas para que seja possível se caminhar em busca de novas concepções no que concerne as formações docentes. Nossa pretensão neste artigo é tecer de forma análoga proposições que deixam claro que atualmente, há uma quase que repetição, ou mesmo a continuidade do pensamento difundido no século passado, contudo, já não mais cabível neste tempo.

Na década de 1960 vigorou o esquema “3+1” sendo o professor visto como um mero transmissor de conhecimentos. Neste período instituiu-se a Lei nº 4.024/61 que fixou diretrizes e bases da educação nacional, e apesar de mais tarde, os artigos que tratam da formação docente, terem sido revogados pela Lei nº 5.692/71, apresenta em seu capítulo IV diretrizes que regulamentam o Processo de Formação do Magistério.

Formava-se o professor com o pensamento pautado na racionalidade técnica, levando a aplicação técnica da prática docente, que nos dizeres de Azevedo (2014, p. 41) “[...] inadequado para a realidade do trabalho docente”. Para Pereira (1999, p. 111) “Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”.

Aprofundando-nos um pouco mais no tema, encontramos que mesmo nos cursos de pedagogia a formação docente se deu sob o prisma do esquema “3+1”, sendo formado o especialista em educação que conforme ressalta Brzezinsk (1992) ao esclarecer que o profissional formado em pedagogia tinha como prioridade de atuação as funções de Orientador Educacional, Supervisor Escolar e o Administrador Escolar deixando para segundo plano a atividade do magistério.

Na tentativa de possíveis modificações na forma como se conduzia as formações, o Parecer 292/62 (BRASIL, apud Azevedo, 2014) foi promulgado, e nele se tentou abolir o esquema “3+1” e trouxe ainda, mudanças quanto ao estágio supervisionado, na verdade este foi pela primeira vez, tido como componente curricular obrigatório nas formações de professores, contudo, o Parecer



continuava permitindo uma separação das disciplinas pedagógicas daquelas específicas nos cursos de licenciatura (AZEVEDO, 2014).

Ainda nesta década, com a aprovação da Lei nº 5.540/68, que regulamentou a reforma universitária, ficou estabelecido que a formação de professores para atuar no segundo grau ocorreria em nível superior e em faculdades de educação. Contudo, não considerou inúmeras questões que mesmo nos dias atuais fomentam discussões quanto aos aspectos e condução pelos quais devem ocorrer as formações de professores.

O técnico da década de 1970

Ao adentrarmos a década de 1970 encontramos o professor considerado como um técnico de educação, ainda prevalecendo sua formação precária e fragmentada. Sobre este contexto salienta Pereira (2007, p. 16) ao compreender que na década de 70

“[...] o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”.

Notamos que a preocupação se deu com a instrumentalização da técnica, assim, a formação docente continuava a ocorrer sem qualquer integração entre a formação pedagógica e a específica, e seguia desarticulada no que diz respeito a teoria e a prática. Para Azevedo (2014, p.47) “[...] a prática de ensino era vista como meio de desenvolver habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, como um tipo de treinamento em situações experimentais”.

Entendemos que se torna interessante para nós, destacarmos alguns aspectos políticos e econômicos que afetaram diretamente as políticas de formação de professores, dando a elas um caráter simplista e aligeirado. Neste sentido, e de acordo com Shigunov Neto e Maciel (2011) destacamos que algumas políticas neoliberais ajudaram a revestir a educação de características empresariais, utilizando para isso um discurso neoliberal hegemônico, utilizando a educação aos seus interesses com vistas a apenas preparar o aluno para ao mercado de trabalho e para a propagação de seus ideais.

Diante destes fatos, a educação passa a ser vista sobre um prisma empresarial, pois o período político e econômico pelo qual o país passava demonstrava para Azevedo (2014) que o governo acreditava que para se alavancar o país economicamente era preciso investir na educação a partir de ideias renovadoras para a formação docente, o que levou a necessidade de se formar professores, pois carecia de mão de obra qualificada. Contudo, não se conseguia formá-los de maneira adequada



e suficiente para atender a demanda por educação que crescia. Assim, as formações continuavam a ocorrer precariamente e sem conseguir seguir o critério renovador requerido, levando-nos a convergir ao entendimento de Pereira (2007) ao afirmar que o professor neste período passou a ser um reproduzidor de técnicas vazias de saber e de competências.

Portanto, compreende-se que até a década de 70 a formação docente seguiu um modelo formativo estritamente operacional. Contudo, ficou claro que este modelo de formação se configurava insuficiente, sendo preciso conciliar a formação docente com as situações vivenciadas no país, no que concerne seu caráter histórico, político e social, determinantes para seu desdobramento. Neste sentido, esclarece Pereira (2007) que a prática dos professores deveria então, deixar de ser neutra e se constituir em uma prática educativa transformadora.

O educador da década de 1980

É seguindo este caráter transformador que se constitui o professor como um Educador na década de 1980, na tentativa de se distanciar do modelo preconizado em décadas passadas que possuía características de treinamento técnico, levando assim, a uma “ruptura com o pensamento tecnicista” (AZEVEDO, 2014). As ideias balizavam-se agora, no papel que a escola tem como transformadora da sociedade, portanto, este novo educador precisa saber relacionar teoria e prática, e tornar os espaços destinados à formação docente, em espaços onde o conhecimento é construído. No entendimento de Pereira (2007, p. 18) deve-se considerar “[...] o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”.

Podemos intuir o caráter social e político que a educação assumia nesta década, e que, portanto, o profissional da educação, em especial o professor, também deveria se conceber sob uma dimensão mais social. Assim, parece-nos interessante destacar a analogia feita aos problemas da formação docente com os problemas educacionais enfrentados pela realidade brasileira da época, na qual a desvalorização do professor acompanhava uma crise econômica, derivada da dependência externa do Brasil que culminou na precarização do sistema educacional brasileiro como um todo (PEREIRA, 2007).

Sob esta dimensão foi de extrema importância até meados da década de 1980 a retomada de consciência pelo professor da sua função social e da escola como precursora de transformações da realidade vivenciada pelos alunos. Portanto, a prática educativa do professor deveria associar-se a uma prática também social. Notamos que cada vez mais era tentado distanciar a formação do professor das características técnica e operacional imperativas na década de 1970, como já



mencionado, queria-se que as formações passassem a ter um cunho mais social e político, dada a nova denominação imposta ao professor que nesta década atende pelo chamado de educador. Conforme conceitua Freitas (1992, p. 9)

o educador (...) é aquele que: — tem a docência como base da sua identidade profissional; — domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; — é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

A década de 80 se reveste também, de marcos históricos que refletem na organização de entidades, agrupamento de profissionais da educação e mesmo criação de revistas científicas e eventos destinados a discutir os rumos da educação no país e a formação de professores, e ainda na tentativa de inibir a imposição de leis que carregavam em seu texto características que fortaleciam a fragmentação das formações docentes.

O professor-pesquisador da década de 1990

A década de 1990 concebe o professor como um agente que deve refletir sobre suas ações, e que tem como aspecto central essa formação reflexiva, onde há o pensar na ação aliando a atividade profissional à pesquisa (PEREIRA, 2007). Assim, sobressaíram pesquisas sobre esta vertente no âmbito da formação docente com destaque para Donald Shon, Lüdke e André, Celanni, levando mais a frente, o desenrolar de um debate sobre o saber escolar e o saber docente, direcionando as pesquisas para o cotidiano escolar.

A década de 1990 se define com o incremento da pesquisa aliada ao ensino, que veio marcar de forma veemente a educação, visto que uma das linhas de atuação das formações docentes hoje se desenvolve sob esta ótica, considerando as práticas didáticas na tendência do professor-pesquisador, o qual “[...] não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõem também a produzir conhecimentos sobre seus próprios problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Esta década é marcada ainda, pela promulgação, no Brasil, da LDB – Lei nº 9.394/96, que dentre outros apontamentos, direciona a formação docente, evidenciando em seu texto a prática do ensino, esclarecendo, inclusive, a quantidade de horas necessárias a esta prática. Assim, como aponta Azevedo (2014) a LDB propõem repensar a formação de professores, compreendendo a importância de articulação entre a teoria e a prática.



Por esta perspectiva, temos também nesta década o aparecimento de vários outros instrumentos legais no sentido de regulamentar alguns artigos da LDB que necessitavam fixar orientações a serem seguidas. Desta forma, o Parecer CNE/CP09/2001 (BRASIL, 2001) que resultou na Resolução CNE/CP01/2002 (BRASIL, 2002) em articulação com a LDB sinaliza princípios orientadores e diretrizes políticas amplas para a formação de professores, em especial as licenciaturas.

Prevê que o futuro professor precisará refletir suas práticas ao mesmo tempo em que deve questionar as teorias em busca de integração entre teoria e prática para a construção do conhecimento. Direciona o aparecimento da prática em todos os momentos da formação e em todas as disciplinas do curso, abolindo, dessa forma, a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática, e sala de aula o espaço reservado à teoria, situações estas já discutidas em outros momentos vivenciados pela educação no Brasil.

Neste contexto, vem ainda legitimar a pesquisa como atividade docente que se dá em vários momentos da atividade do professor. A intenção é distanciar as licenciaturas da formação do bacharel que torna essa formação semelhante ao antigo esquema “3+1”.

Os dias atuais: novos tempos na formação de professores

Após uma década de grande movimentação na tentativa de se efetivar o repensar das formações docentes, temos no ano de 2015, o surgimento de mais um instrumento legal que vem regulamentar o processo de formação inicial e continuada em nosso país, qual seria a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Graças aos dez anos anteriores, foi possível o fortalecimento de ações que culminariam na efetivação deste documento legal com o objetivo de se ter nas realidades das formações docentes ações e programas formativos que tragam resultados reais aos futuros professores e aos que já estão na carreira do magistério a mais tempo.

Portanto, a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), além de delimitar de maneira específica o que vem a ser Formação e Inicial e Formação Continuada, evidencia a existência de um projeto coeso de formação, que preconiza a articulação entre teoria e prática, estas vistas novamente como fundamentais para o desenvolvimento da docência, porém, abre-se espaço para uma formação teórica interdisciplinar, e fala-se também numa articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas formações docente, com vistas a garantir sua qualidade, compreendendo o estágio de maneira associada à prática das demais atividades do trabalho acadêmico.



Esta Resolução discrimina de maneira explicativa quais são os cursos de formação inicial, a quem se destina e seu funcionamento, bem como a composição curricular, dando ênfase à prática em todos os momentos do curso, como já estipulado na Resolução CNE/CP01/2002. E como matéria de grande importância, legisla sobre a formação pedagógica para graduados não licenciados, delimitando como estas formações devem acontecer.

Em relação à Formação Continuada, estabelece critérios para sua ocorrência e esclarece que sua oferta se dará por meio de “[...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...]” (BRASIL, 2015). Nesta perspectiva, evidencia que é preciso respeitar o professor como o protagonista de sua prática a qual necessita ser refletida e aperfeiçoada para o exercício da profissão docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos compreender que o modelo de racionalidade técnica, por anos seguidos nas formações docentes, enfatiza que o conhecimento específico de cada área do conhecimento é suficiente para o exercício da profissão de professor. Reportando-nos à década atual, percebemos que isto ainda é muito comum nas instituições de ensino e que por vezes não contribui com o aprimoramento do ensino-aprendizagem e que em longo prazo, se torna um fator crítico nestas formações.

Portanto, nos parece evidente a deficiência formativa pela qual caminhou a formação de professores em nosso país, seja amparada por leis fracas e de atuação ínfimas, que mesmo carregando certo rigor não garantiam uma aplicabilidade real, prevalecendo o viés mecânico e técnico da educação, bem como o distanciamento entre teoria e prática, e no que tange a formação inicial suprimindo o estágio supervisionado a uma mera formalidade vazia de reflexão com simples repetição de práticas já desenvolvidas em sala de aula.

Observamos que na verdade o antigo esquema “3+1” continuou a vigorar mesmo depois que a legislação pertinente trouxesse em seu bojo esclarecimentos contrários a ele, para Azevedo (2014) a Lei 5.692/71 que veio fixar Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, no seu artigo 29 deixa explícita essa fragmentação e permite a continuidade do esquema “3+1” nas formações docentes. Assim, concordamos com Pereira (2007) que a preocupação se dava no que se referia aos métodos de treinamentos dos professores, revelando uma característica puramente técnica do profissional da educação durante a década de 1970.



Parece-nos interessante destacar que conforme sinaliza Azevedo (2014, p. 45) a Lei 5.692/71 “[...] visava basicamente atender o momento político-econômico do país”, portanto, deixou várias lacunas no que concerne a formação de professores de maneira incisiva e completa, admitindo sua atuação para o segundo grau com formação de 4 anos ou de 3 anos com adicional de 1 ano de formação pedagógica. Para Shigunov Neto e Maciel (2011, p. 45) “Perante a lógica do mercado adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis de mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda”.

Percebemos que em muitos casos a valorização da educação ficou somente no discurso, pois os investimentos foram cortados, houve aumento na oferta de matrículas nas escolas, porém, a demanda por professores não conseguia suprir essa necessidade, levando o ensino superior de licenciatura a crescer, bem como a possibilidade de pessoas não habilitadas de lecionarem, precarizando ainda mais a formação docente, que já vinham ocorrendo de forma rápida para atender a necessidade por mão-de-obra docente, consequência da implementação de políticas neoliberais explicitadas anteriormente (PEREIRA, 2007).

Porém, ainda nos dias atuais prevalece uma discussão a cerca da ausência de integração ou mesmo a justaposição da teoria sobre a prática, que conduz críticas amplas a educação. Contudo, as acepções referendadas aqui se fortalecem quando compreendemos que “[...] o papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido” (PEREIRA, 2007, p. 47).

Assim, a Resolução CNE/CP 2/2015 vem dar entendimento a muitas das diretrizes e suposições feitas à formação de professores em outras legislações, que deixavam em aberto várias situações que levavam a precarização destas formações. Porém, não concluímos aqui, que esta resolução será aquela irá “salvar” as formações de professores, pois isso depende de sua aplicabilidade de fato, mas pensamos ser de fundamental importância todas as proposições nela sinalizadas no sentido de dar efetividade tanto de articulação entre teoria e prática, como também no que se refere à valorização do professor nas instituições educacionais e na sociedade como um todo.

De maneira ampla, a Resolução CNE/CP 2/2015, vem nos permitir sentir esperanças frente ao cenário que nos é exposto nas formações iniciais, vislumbrando aqui todas as suas deficiências, nos restando esperar que a aplicabilidade da resolução pelas instituições formadoras se dê efetivamente e aponte para novos horizontes para a formação de professores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário no qual se configurou o processo pelo qual se constituiu as formações docentes no nosso país, é claro o caráter fragmentado, e aligeirado que os processos formativos docentes ocorreram, sempre tendo que se desenvolver entrelaçado a fatos que constituíram as bases políticas, sociais e mesmo econômicas nas quais o país tentava se firmar. Assim, o professor nesse processo teve que, ora seguindo legislações pertinentes e que almejavam instituir pressupostos que fortalecessem a profissão, ora seguindo o curso que o país em suas inúmeras tentativas de dar certo, seguia, caminhou em uma direção de erros e acertos. Contudo, com consequências sentidas até hoje.

Há de se refletir, e mesmo buscar compreensão para todos os fatos e fenômenos que foram os responsáveis por boa parte das políticas de formações docentes no país, no intuito de não se repetir ou mesmo insistir nos mesmos erros, nos mesmos moldes de formações, nas quais a dicotomia entre teoria e prática persistem. Neste sentido, propomos conduzir esta pesquisa retratando o decurso histórico pelo qual a formação docente se deu e ainda se dá, hoje enveredando por caminhos que se firmam em regulamentos e resoluções que buscam deixar no passado tais acepções que fragmentam as formações.

E neste ímpeto fazer surgir novos tempos nestas formações, que possibilitem olhar a profissão docente, e o próprio docente como aquele que realiza um trabalho de construção do conhecimento e de realidades, ou mesmo de sonhos e anseios, assumindo um papel determinante dentro da sociedade. Portanto, merece que a legislação, bem como sua aplicabilidade, venha fazer acontecer novos rumos para a educação e principalmente no que concernem as formações de professores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa O. M. **Formação Inicial de Professores de Ciências: Contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. Manaus, AM: 2014. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade do Estado do Amazonas, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm Acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL, Lei nº 5.540/68. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em 02 de abril de 2016.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BRASIL, Lei nº 5.692/71. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL, Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL, Resolução CNE/CO 01/2002 **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL, Resolução CNE Nº 02/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf Acesso em 15 de abril de 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações Curriculares dos cursos de formação De profissionais da educação: do comitê (1980) À ANFOPE (1992). **Em aberto**, Brasília, ano 12, nº54, p. 75-86, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, p. 03-22, 1992.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 12. Ed. Caminas: Papirus, 2012. P. 111-120.

PERERIA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade.** Ano XX, Nº 68, p. 109-125, 1999.

PERERIA, Júlio E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete S. B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-76.