

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L698 Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-758-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.588212012>

1. Educação - Brasil. 2. Licenciaturas. 3. Políticas Públicas. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

No campo epistemológico da Pedagogia, a temática de formação docente inicial e continuada trata-se uma clássica agenda de estudos com ampla relevância no desenvolvimento das políticas públicas educacionais ao possibilitar distintas trajetórias educativas fundamentadas na construção de competências sedimentadas em conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora do ambiente escolar.

Estruturado em quatorze capítulos, o presente livro, “ Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores e Políticas Públicas”, trata-se de uma obra coletiva que somente foi possível pelo trabalho colaborativo engendrado por um conjunto de mais de 20 profissionais, oriundos de Instituições de Ensino Básico e Superior, públicas e privadas, de todas as cinco macrorregiões brasileiras.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo científico da Pedagogia, esta obra tem o objetivo de analisar a agenda teórica e empírica sobre a formação docente no Brasil com base no estado da arte e na experiência profissional dos pesquisadores e pesquisadoras, subsidiando assim conteúdos e debates para a construção da política educacional.

Por um lado, o recorte metodológico desta obra é caracterizado pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e pela adoção da abordagem qualitativa quanto aos meios, fundamentando-se pelo uso convergente do método dedutivo, partindo de marcos de abstração histórica-teórica-legal até se chegar à análise empírica de fatos e estudos de casos.







Por outro lado, o recorte teórico de estruturação das pesquisas deste livro é fundamentado por um conjunto diferenciado de debates em cada capítulo, demonstrando assim, como resultado global, a existência de um paradigma eclético de fundamentos teóricos e conceituais que reflete um pluralismo teórico.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira, por meio da oferta de um debate sobre a formação docente que é apresentado por meio de uma didática abordagem afeita aos interesses de um público leigo, não afeito a tecnicismos, e da comunidade epistêmica da área da Educação.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE Patricia Ribeiro Tempesta Bertochi  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120121	
CAPÍTULO 2	11
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DO PROCESSO FORMADOR Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120122	
CAPÍTULO 3	21
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOPARÁ – UFPA Maria do Carmo da Silva Dias  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120123	
CAPÍTULO 4	35
A PARCERIA ENTRE PÚBLICO-PRIVADA E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL Márcia Ângela Patrícia Rosângela de Fátima Cavalcante França  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120124	
CAPÍTULO 5	51
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA Luciana Cristina Porfório  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120125	
CAPÍTULO 6	63
NARRATIVAS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO: DE QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FALAMOS? Silvana de Alencar Silva Claudio Afonso Peres  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120126	
CAPÍTULO 7	75
PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA Fabiana de Jesus Silva Martins Rosemara Perpetua Lopes  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120127	


CAPÍTULO 8..... 84

A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Eleno Marques de Araújo

Thais Alves de Souza Aires Vilela

Vania Maria de Oliveira Vieira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120128>

CAPÍTULO 9..... 95

A ESCOLA QUE ALMEJAMOS: ABORDAGEM HUMANISTA E OS DOMÍNIOS LINGÜÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO LADO A LADO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Maristela Pinto

Debora Zoletti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120129>

CAPÍTULO 10..... 112

PAIP: GESTÃO PEDAGÓGICA, CENTRADA NA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS

Ana Lúcia Gomes da Silva

José Carlos de Oliveira Silva

Mônica Moreira Oliveira Torres

Olímpia Ramos Viana Gordiano

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201210>

CAPÍTULO 11..... 125

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO TEXTO TEATRAL EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO


Maiete Sousa Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201211>

CAPÍTULO 12..... 139

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “RENATO FRATESCHI” DE UBERABA E SITUAÇÃO ATUAL DIANTE DA PANDEMIA DO COVID/19

Olivia Cristiane Rosa de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201212>


CAPÍTULO 13..... 148

A TEMÁTICA DA ELETROQUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

Aléxia Batista Fortunato

Bruna Manzani Leite de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201213>

CAPÍTULO 14.....	156
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO ENSINO: O CONTRASTE ENTRE A MATEMÁTICA CONTEMPLADA NA BNCC E NO CREP PARANÁ	
Helenara Regina Sampaio Figueiredo	
Graziella Amorin Natali Machado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201214	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	166
ÍNDICE REMISSIVO.....	167

CAPÍTULO 5

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 01/11/2021

Luciana Cristina Porfírio

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Regional de Jataí, Goiás

Unidade de Educação

<http://lattes.cnpq.br/6453994038461677>

<http://orcid.org/0000-0001-8438-4352>

A partir da Lei 13.635, de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), a Regional Jataí desta universidade, passou a ser Universidade Federal de Jataí (UFJ).

RESUMO: O artigo discute três categorias recorrente na formação continuada de professores. De caráter qualitativo, tendo como fonte primária o material didático impresso do PEC-Municipios (2006 a 2008) constatou-se que o discurso científico em torno da reflexão, experiência e memória têm servido para legitimar políticas educacionais reformistas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Pedagogia. Formação Continuada.

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS IN PEC- MUNICIPIOS: REFLECTION, EXPERIENCE AND MEMORY AS USEFUL CATEGORIES FOR CONTINUING EDUCATION.

ABSTRACT: The article discusses three recurring categories in continuing teacher education. Of qualitative nature, using as primary

source the printed didactic material of the PEC-Municipios (2006 to 2008) it was found that the scientific discourse around reflection, experience and memory have served to legitimise reformist educational policies.

KEYWORDS: Public Policies. Pedagogy. Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto dos movimentos internacionais, nos últimos 30 anos as pesquisas sobre a docência e seus saberes foram produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica, sendo publicado, anualmente, um número extraordinário de obras e artigos que tem como foco os saberes dos professores. Os textos de Nóvoa (1991a, 1991b, 1999, 2001, 2002) são exemplos dos textos que circulam e enfatizam a profissionalização mobilizando os aspectos da postura reflexiva e crítica sobre o ensino, a autonomia, os fundamentos teóricos para compreender e aperfeiçoar a prática, a valorização da experiência, dentre outros temas. O surpreendente volume da literatura publicada na segunda metade do século XX sobre os professores e a sua formação são provenientes de diversos campos e correntes epistemológicas e vem contribuindo para o desocultamento da profissão e a desmitificação da resistência dos professores às mudanças, de acordo com Estrela (1997).

A exigência legal de formação em nível superior e a retórica política das novas funções perante os desafios da globalização trouxeram a tona o fenômeno conhecido como universitarização docente, apresentado como uma das formas mais eficazes de qualificação dos professores (SARTI, 2005), discurso estes validados pelas políticas de formação de professores. E, a partir dessa compreensão, é que Estados e Municípios firmaram, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) as parcerias com as universidades para promover a profissionalização docente em nível superior, a partir de cursos de formação inicial para àqueles que exerciam a profissão tendo como formação o magistério cursado em nível de Ensino Médio (EM). Ao mesmo tempo, tratava-se de formação continuada, por já exercerem atividade docente por mais de duas a três décadas.

Um das ações de formação continuada para cumprir a exigência da LDB/96 e dos Planos decenais de Educação que estabelecia que a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental fosse exercida por profissionais que tivessem concluído o curso de Pedagogia em nível superior. A partir destes dispositivos legais surgiram parcerias entre secretarias de educação estaduais e municipais e as universidades. Em uma destas ações surgiu o PEC-Municípios que já havia finalizado a edição estadual¹. Para compreender que tipo de pensamento e saberes norteavam estas propostas formativas foi que se analisou a produção de um quadro discursivo de natureza científica que associado a outros conhecimentos passou a reconfigurar o estatuto profissional do professor.

A cultura profissional docente, ao longo da história, foi marcada por aspectos distintos, mas foi a partir de 1990, conforme apontaram Borges e Tardif (2001) que a valorização das experiências, a evocação das memórias, competências e a reflexão foram priorizadas na literatura e nas ações de formação com vistas a ressignificar a identidade profissional do professor. A partir daí colocou-se a prática pedagógica em evidência associando formação e trabalho como uma forma de superar a dicotomia entre teoria e prática. A temática pode ser sintetizada pela complexidade das exigências que precisa corresponder: sociais, políticas, pedagógicas, dos alunos e seus familiares e, por isso mesmo, a revisão de concepções e práticas torna-se uma retórica recorrente nas propostas formativas.

As ambiguidades nos novos padrões de trabalho exigidos dos professores trouxeram novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade e pode ser compreendida a partir da analogia com o conceito de “performatividade” desenvolvido por Law (2001) e pelas “pedagogias visíveis e invisíveis” de Bernstein (1996), porque focam na instauração de uma cultura baseada no desempenho do professor. Na análise de Santos (2004, p. 152) estas exigências instituem uma espécie de “cultura do

1 O PEC - Formação universitária estadual ocorreu entre os anos de 2002 a 2004, como uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em parceria com as Universidades Estaduais Paulistas “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a União Nacional dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME). Os cadernos utilizados como fontes da pesquisa que engendrou esse artigo compunham o acervo impresso do material didático do PEC – Formação Universitária, em sua versão municipal, no período de 2003 a 2006.

desempenho” que mantém similaridades com as “pedagogias visíveis”, na medida em que publicizam e definem uma classificação hierárquica das funções a serem executadas. Por outro lado faz emergir “pedagogias invisíveis”, que se aproxima daquilo que Law (2001) chamou de “cultura da performatividade”, porque instaura no profissional um modo de agir em que ele assume total responsabilidade por todos os problemas ligados ao exercício do seu ofício e tornam-se pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições, pautado na crença de que isso poderá melhorá-las e também as aprendizagens de seus alunos.

Para Ball (2005) a performatividade é uma estratégia de regulação porque se volta somente para a questão da qualidade, enfatizando apenas o que é negativo nas instituições, prejudicando a imagem delas ou inculcando a mítica de que existe uma política de investimentos por parte do executivo e suas políticas públicas, o que não é real, mas que todas as mazelas seriam, portanto, decorrentes de uma má-formação ou (in) competências de seus profissionais.

Constata-se que tanto em termos de políticas públicas quanto em práticas discursivas estes programas, tal comom o PEC-Municípios, mas muitos outros existentes em várias localidades do país, estabelecem essa associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educacionais. Ao fazer isso faz emergir também os mecanismos de verificação desse desempenho através de uma cultura avaliativa, criada e materializada nos estados e municípios brasileiros sob o argumento de uma gestão democrática e transparente empenhada em melhorar a educação no país.

Mas estas políticas formativas e a circularidade de seus discursos para consolidar reformas enviesadas, já tem sido alvo de críticas e não passam despercebidas. Os aspectos negativos passíveis de serem apontados, têm sido feita por alguns autores, ancorados em correntes mais críticas, dentre os quais, insere-se os trabalhos de Thomas Popkewitz (2002; 2004), Ball (2005) e Pacheco (1995), dentre outros que vêm questionando estas formações pautadas em torno da “cultura do desempenho” e de “competências” que têm servido para reforçar o discurso político apoiado na falácia dos investimentos em formação continuada para obtenção de resultados imediatos coletados pelos sistemas avaliativos.

Um exemplo elucidativo do que foi exposto no parágrafo acima são alguns dos programas de formação em serviço, continuada ou de “aperfeiçoamento” pensados e desenvolvidos pelo poder público. Resguardadas as especificidades e objetivos estabelecidos em cada um deles, o fato é que surgiram como uma forma de minimizar os problemas ligados à aprendizagem dos alunos. Apesar de serem formações válidas, uma vez que há estudos que constataam necessidades formativas dos profissionais ante as demandas sociais dinâmicas e sistêmicas, o que aponta-se comom questionável é a sua utilização *na e pela* retórica política, já que não se menciona o fato de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP) e outros indicadores avaliativos como Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) gerarem, ao menos no Estado de São Paulo, uma política de pagamentos por resultados obtidos nestas avaliações.

2.1 A “REFLEXÃO”, A “EXPERIÊNCIA” E AS “MEMÓRIAS”: CATEGORIAS ÚTEIS?

No Brasil e em muitos outros países o discurso circular na formação continuada indicam a essencialidade de se fomentar a “experiência reflexiva”, tanto pelo reexame das crenças pedagógicas que sustentam suas práticas quanto pela narrativa de suas histórias de vida, em contante análise dos conteúdos com os quais interagem. É assim que *reflexão*, *experiência* e *memória* passam a ser categorias articuladoras destas formações e, ao mesmo tempo, categorias úteis às políticas de formação docente engendradas e favorecedoras de reformas políticas, aparentemente comprometidas com a qualidade da educação.

2.1 A “Reflexão” como ferramenta para transformação

A formação centrada na profissionalização estabelece mudanças nas formas de conceber a educação e o próprio trabalho docente, conforme Nóvoa (2001) e Gil-Pérez (1991) que defendem a investigação e da reflexão como uma forma de preparar os professores para serem analistas de suas práticas. Perrenoud (1999) afirma que a prática reflexiva permite a produção de práticas pedagógicas e de pesquisas a partir do desenvolvimento de “atitudes científicas” que favoreçam a produção de conhecimentos pelo próprio professor e não como aplicadores de conhecimentos elaborados por outros.

Já para Schön (1995), a produção de conhecimentos pelo professor é tratada como a habilidade de solucionar os problemas do dia a dia, por meio da tomada de decisões, após o diagnóstico de um ou vários problemas, sendo a “reflexão” a ferramenta promotora dessa habilidade. Para Coll (2003) é a partir de uma atitude “crítico-reflexiva” que se obtém autonomia e se afasta de ações automatizadas que o cotidiano rotineiro impõe. Na esmagadora maioria da literatura encontrada sobre o professor reflexivo o discurso tem como cerne a relação entre o pensar e o fazer.

Para Pimenta e Ghedin (2008) o termo reflexivo não tem sentido em si, já que a capacidade de refletir é própria do ser humano, em um estudo sobre gênese e crítica desse conceito de reflexão, analisam que a expressão tomou conta do cenário educacional confundindo à “reflexão” enquanto adjetivo com um “movimento teórico” de compreensão acerca do trabalho docente. Trata-se de distinguir o uso do termo como um atributo dos professores (adjetivo) e o movimento do professor reflexivo (conceito).

Libâneo (2008) afirma que a ideia do “professor reflexivo” já aparecia na literatura pedagógica brasileira no final da década de 1970, associado a um conjunto de mudanças educacionais, expressas pela ideia de que “novos tempos” requerem “novas qualidades educativas”. Zeichner (1993) afirma que o professor precisa analisar as condições de

produção de seu trabalho, levando em consideração as condições sociais, políticas e econômicas que interferem na sua prática pedagógica.

Foi justamente esta perspectiva “reflexiva” ou da “reflexividade” tanto na literatura nacional quanto internacional resumida nos parágrafos anteriores que se orientou a aprendizagem profissional dos professores no PEC-Municípios. A perspectiva da reflexividade como algo a ser cultuado e determinante de um dado perfil docente, são parâmetros que, na formação continuada transformam os professores em solucionadores de problemas e desafios sociais que impactam a escola e os alunos.

A reflexão assume o duplo papel de atributo e ferramenta, assegurada pela legitimidade científica evocada em textos de origem internacional e nacional que circularam no material didático do PEC-Municípios e em tantos outros, aqui não mencionados. A seleção dos conteúdos nestes materiais são sempre litigiosos, pautados na crença de que realizar tais letiruas podem “formar” e “transformar” os professores em pesquisadores de suas práticas e das teorias (com todo o sistema de crenças) que as sustentam. A tendência parece ser uma resposta à necessidade de formação pedagógica e científica, cujos saberes se constituiriam a partir de uma reflexão na e sobre a prática subsidiada pelo discurso político do desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2 A formação centrada nos saberes da experiência na ótica da literatura

A experiência ou vivências dos professores tem sido amplamente valorizadas em cursos de formação continuada e funcionou, como ainda funciona, como uma estratégia didática orientada para o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, enfatizando-se temas e atividades que resgatam suas histórias e memórias de vida. Para Almeida (2005) a prática profissional se desenvolve ao longo da carreira dos professores, desde que se mobilize os saberes teórico-práticos, considerados as bases para a investigação do seu ofício e, a partir disso, constituirão seus saberes de forma autônoma e contínua.

Pimenta (2008) considera que o resgate das histórias e memórias dos professores precisa levar em conta o jogo de forças contraditórias conjunturais e estruturais da sociedade, motivo pelo qual há que se repensar o processo de formação atrelado aos da profissão. Nóvoa (1991a; 1999) destaca que essa valorização dos saberes experienciais possibilita a transformação das experiências em conhecimentos fundamentais da profissão, desde que se leve em conta as condições objetivas em que os professores atuam.

Para Tardif (2002, p.247), a prática é o eixo desse movimento de profissionalização e objetiva renovar os fundamentos epistemológicos do ofício porque “[...] no mundo do trabalho aquilo que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Os conhecimentos relativos à profissão docente são constitutivos da sua identidade e por meio dos quais se estruturam os seus modos de ser, agir e se relacionar com os alunos, colegas e com a própria instituição. Trata-

se de um conjunto de conhecimentos teóricos, práticos, de competências, habilidades e atitudes que estruturam as práticas e garantem a sua atuação profissional.

A natureza dos saberes e as formas de se agrupá-los é tratado por Tardif (2002, p.34). Para ele, o professor lida com diferentes tipos de saberes, porém “[...] com intencionalidade pedagógica (de apoio intencional à aprendizagem e formação dos alunos) e de construção da profissão, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades dos alunos”. Contrapondo-se a algumas tendências, esse autor afirma que os saberes práticos se integram e são constituintes da própria prática.

Para Nóvoa (1995) eles são construídos na ação e seu conhecimento e valorização suscitam reflexões teóricas em torno de suas ações. Já Pimenta (1999) associa essa valorização da prática aos saberes e às pesquisas sobre a identidade profissional a partir da valorização social dada à profissão, um dos motivos pelos quais os saberes tornaram-se o ponto de partida da formação continuada. Isto porque, os profissionais desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio que, por sua vez, surgem da experiência e são por ela validado e incorporado, individual e coletivamente sob a forma de *habitus* e saberes práticos. As experiências narradas se traduzem pela socialização das biografias, orais ou escritas, em que os professores discutem os pontos em comuns e as especificidades dos modos de ensinar existente entre eles.

Na visão de Tardif (2002, p. 37) os saberes pedagógicos apresentam-se como um conjunto de concepções ou doutrinas, que emergem das reflexões sobre a prática educativa e que possibilitam a sua condução, tal como aquelas, centradas na ideologia da escola nova: “[...] as doutrinas dominantes são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

Para Tardif e Lessard (2001), Compreender a formação do educador, nessa perspectiva implica em admitir que o professor é produtor de saberes específicos ao seu próprio trabalho, mas que há também a necessidade de consolidar essa formação com um toque mais intelectual a partir de formação universitária e a edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Os saberes transmitidos pelas instituições formadoras são oriundos das ciências da educação e os experienciais da interpretação e compreensão da prática do professor (individual ou coletiva) é que norteiam suas decisões e ações, em uma espécie de releitura dos outros saberes da sua prática. Os saberes profissionais seriam o ponto de confluência de todos eles.

2.3 Memórias e histórias de vida na fabricação de identidade docente

O discurso sobre a importância das memórias no PEC-Municípios, por exemplo, recebeu um caderno próprio e um um dos eixos articuladores para a construção da identidade profissional. Seu conteúdo priorizou leituras e atividades que possibilitavam a

reflexão sobre a prática pedagógica e a experiência profissional dos professores cursistas.

As memórias foram mobilizadas por dois encartes – denominados de “cadernos”, as “Vivências Educadoras” e “Memórias”, nos quais os professores cursistas foram convidados a recordar momentos pessoais vividos na infância junto à família, amigos, na escola, além dos contextos históricos de cada uma dessas passagens pelo que na história é chamada de “memória coletiva”, a fim de recuperar as lembranças que são próprias da cultura institucional na qual estes profissionais foram formados.

A incorporação da proposta fundamentou-se na crença de que há uma relação direta entre história e memória. Os estudos de Halbwachs (2004), Pollak (1989) e Bosi (1994) sobre a memória reconhecem que ela é um fenômeno individual e coletivo, sendo a primeira estruturada a partir da segunda. Eles partem do princípio de que as lembranças operam com dados do presente e podem ser simuladas a partir das vivências em grupo com base em representações do passado ou de uma memória histórica.

Ao inserir o registro das experiências vividas como parte de suas atividades, dentro e fora da escola, como alunos ou profissionais, esperava-se que os cursistas identificassem semelhanças e diferenças vivenciadas em ambos os papéis, uma tentativa de fazer os participantes reverem suas posturas e reconhecerem a importância da instituição na constituição do sujeito e na preservação de uma identidade nacional. O trecho a seguir, foi extraído do caderno “Memórias” de Orientações aos Professores-Tutores (OPT, 2003-2006), é elucidativo dos objetivos propostos nestas atividades:

Espera-se que o professor compreenda a memória como um elemento que viabiliza a construção de uma relação de pertinência do sujeito a um determinado grupo social, possibilitando tanto a reconstrução do passado, por meio de sua ressignificação, quanto à orientação do futuro. Também se espera que o aluno-professor entenda a memória individual como sendo construída pela memória social do grupo ao qual pertence, além de marcada pela história e pela cultura. Espera-se, ainda, que o aluno- professor compreenda a memória como um processo individual de significação das experiências vividas. (p.05)

Nesse sentido, parte-se da premissa de que as chamadas às consciências individuais e o contraponto das lembranças históricas mobilizadas nestas atividades, bem como o compartilhamento delas nos espaços formativos permitiriam influências mútuas entre os participantes a fim de assegurar uma determinada coesão de grupo. O resgate coletivo dos acontecimentos e das interpretações do passado se constitui em tentativas, mais ou menos conscientes, de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos distintos:

Manter a coesão interna dos grupos e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum são as duas funções essenciais do trabalho com a memória. Isso significa fornecer um quadro com pontos de referências similares, o que torna possível falar em “memória enquadrada”, um termo mais específico do que memória coletiva. Para Pollak

(2009) o enquadramento da memória tem limitações porque não pode ser construída arbitrariamente:

[...] O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história, [...] passível de ser interpretado e combinado a um sem número de referências associadas, guiado pela preocupação não apenas em manter as fronteiras sociais, mas também modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (p. 9)

As memórias evocadas nas atividades do PEC-Municípios foram assumidas como constitutivas da identidade admitindo-se que a escola veicula seu próprio passado e a imagem que dela se forjou. Por conseguinte, não se pode mudar totalmente essa imagem construída por um determinado coletivo de forma abrupta, mas antes obter a adesão dos envolvidos e reconhecer, nas novas interpretações, tanto o passado individual quanto o da organização a qual esses sujeitos pertenceram.

A dimensão pessoal da formação profissional do professor foi centrada na exploração da reflexão, da experiência e do resgate das memórias. As atividades oferecidas resumiram-se a leitura de pós-fícios, textos produzidos especificamente para o curso, exibição de vídeos-aulas sobre memória e identidade, nas quais os cursistas tinham que anotar fatos ou processos que lhe viessem à mente a respeito de sua trajetória profissional com linhas históricas já demarcadas. O trabalho com as memórias foi organizado em momentos e resgatavam desde a trajetória escolar dos cursistas, diferentes olhares e lugares sobre o próprio curso, os sentidos nas práticas avaliativas até as questões diretamente relacionadas à aprendizagem dos conteúdos de alfabetização e matemática. Foi um exercício de registro para compor um portfólio de lembranças das trajetórias escolares e profissional dos participantes.

Os cursistas aprendiam na prática o que deveriam fazer com os alunos. A oferta desse modelo ficou evidenciada ao se observar as formas de registro da identidade docente, tendo como eixos específicos à vida escolar, a formação e o olhar destes profissionais sobre inúmeros aspectos da escolarização. Os relatos autobiográficos foram usados como estratégia para estabelecer relações entre o processo de formação e a atuação profissional. A evocação de lembranças auxiliava na composição de um quadro sobre os significados das experiências para os cursistas e do mesmo modo foram reveladoras dos elementos que faziam parte da cultura escolar deles.

A reflexão em torno das memórias e experiências também se configurou como uma forma de agregar as narrativas dos professores à vida escolar e a sua profissão, a partir de símbolos e marcas comuns que permitiam o reconhecimento de que pertencem a uma comunidade de sentidos ou "imaginadas", como prefere Anderson (2009). No âmbito destas representações em um determinado espaço geográfico, símbolos e figuras culturais vão sendo sucessivamente repetidas pelos antepassados e, conseqüentemente, incorporadas

às mentes das pessoas e partilhadas entre todos. É nesse sentido que o autor afirma que os sistemas de representação cultural criam suas comunidades simbólicas que são tomadas como real. Fullan e Hargreaves (2000) assinalam que ao partilhar ideias e concepções no âmbito do trabalho de um determinado coletivo é que se forma o pensamento comum.

Quando esse pensamento de grupo, que é também a identidade destes profissionais em formação é ignorado eles não se sentem representados e, ao sentirem-se assim refutam qualquer coisa que lhes sejam apresentadas. É justamente nesse ponto que a formação continuada demonstra compreender que a pessoa e o profissional são faces indissociáveis da sua identidade e então se busca, estrategicamente, conquistar a adesão voluntária dos cursistas por meio da valorização de suas experiências anteriores.

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos professores-cursistas significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada, na qual estavam envolvidos, e as relações com os conhecimentos aos quais teriam acesso.

3 | À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

A circulação de saberes no material impresso do PEC-Municípios revelou os dispositivos organizacionais e curriculares de um processo de certificação e qualificação docente que ocorreu no Estado de São Paulo mediado pela SEE/SP em parceria com duas renomadas universidades. Mais especificamente, o discurso presente na formação continuada oferecida teve a ideia da reflexão, experiência e o resgate da memória como categorias úteis para o reexame das crenças pedagógicas que sustentavam as práticas dos professores cursistas; a narração de histórias de vida – pessoais ou profissionais como âncora da análise temática dos conteúdos com os quais os cursistas interagiam.

Os conhecimentos oriundos das ciências da educação buscaram oferecer legitimidade científica ao tipo de formação proposta, em nível superior a todos que já atuavam nos sistema público de ensino. O campo que se delineou tornou-se fértil para a utilização de linguagens especializadas e normativas organizadas pelos agentes universitários, mas tendo em vista as necessidades formativas do próprio Estado e as interpretações da comunidade acadêmica participante.

Por meio de um conjunto de temas apresentou-se um quadro discursivo pautado pela aquisição de conhecimentos especializados, de natureza intelectual e também técnica com a utilização das experiências trazidas pelos participantes. Os processos formativos circulam e fazem circular um conjunto de saberes e conhecimentos encontrados na literatura internacional e nacional, em âmbitos locais estão integrados a um movimento amplo de profissionalização e inseridos em políticas e ações que enfatizam os novos desafios provocados pela globalização e pela chamada sociedade do conhecimento.

Conclui-se que, colocada na ordem de prioridades, a formação continuada encontrou

nessas iniciativas públicas - tendo as universidades como parceiras conveniadas, o espaço privilegiado para a disseminação de um discurso político e especializado e que foi sendo enunciado como parte dos esforços do Estado para melhorar a educação. O conhecimento profissional não se resumiria a saberes, competências, mas também pela mobilização deles na ação e por isso as atividades foram conduzida em torno destas três categorias. Evitava-se assim qualquer “estranheza” diante do discurso científico a ser apresentado, presumindo que essa estratégia seria capaz de modificar práticas e representações, estabelecendo uma ligação entre aquilo que os professores-cursista já faziam há mais de três décadas e o que seria proposto em termos deste modelo de formação.

Na prática, ao se enfatizar a legitimação das experiências orientou-se por uma perspectiva de revalorização da dimensão pessoal e ética dos professores para o desenvolvimento no âmbito profissional, porém isso foi feito suprimindo-se outros aspectos que envolveriam a valorização da docência, tais como políticas salariais, planos de carreira, condições infraestruturais, materiais, recursos humanos e didático-pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho e que sequer eram mencionados no material.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores. In: BRASIL (MEC). Formação Contínua de Professores. **BOLETIM 13** - Salto Para o Futuro. Agosto. 2005, pp. 3-10.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, set./dez., 2005, pp. 539-564.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. Sociologia. In: ORTIZ, Renato (organizador). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. 1983,

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. In: **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP. Ano XXII, nº. 74, abril, 2001. pp. 11-26.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Ano XXII, nº. 74, abril, 2001, pp. 59 a 76.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. [Acesso em 02 de outubro de 2009].

CANÁRIO, R. A Escola e a abordagem comparada: Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n.º. 1, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Acesso em 04 de março de 2011].

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning. 2001.

COLL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

ESTRELA, M.T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GIL-PÉREZ, D. *¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias?*. Enseñanza de las Ciências, v.9, n.1, 1991, pp. 69-77. HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, jul./dez. 2001. Pp. 117-130.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção magistério: Série Form. do professor).

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991b. NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées, impasses*". In: **L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'Éducation**. Paris: Institut EPICE, 2000. (Tradução de Geraldo Sabino Ricardo Filho).

NÓVOA, A.(1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, janeiro a junho. 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio, 2001, pp.13-15. (Entrevista concedida a Paola Gentile).

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PACHECO, J.A. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.12, 1999.

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

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3. 1989.

POPKEWITZ, T.S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (org.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. *Imaginos nacionales, el extranjero indígena y el poder*: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

PORFÍRIO, L.C. **A circulação de saberes na formação continuada dos professores**: uma análise do PEC-Municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). 2012.

SANTOS, L.L. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, 2004 pp. 1145-1157, set./dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> [Acesso em 30 de junho de 2010].

SARTI, F. M. (2005). **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

ZEICHNER, K.M. (1993). **A formação reflexiva de professor**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Fontes primárias (Material impresso do Programa PEC-Municípios)

CARVALHO, A.M. et al. **Vivências Educadoras**: PEC-Municípios. 2ª edição. São Paulo. 2003/2006. In: PEC-Municípios. (USP/PUC-SP/UNDIME/FDE/SEE/SP)

SÃO PAULO: USP; PUC-SP; UNDIME; FDE/SEE-SP. Programa PEC: Formação Universitária Municípios. **Memórias**: Minha avaliação: PEC-Municípios. 2ª edição. São Paulo. 2003/2006. (USP/PUC-SP/UNDIME/FDE/SEE/SP)

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 7, 9, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 45, 46, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158

Aprendizagem 6, 13, 17, 18, 27, 28, 43, 49, 53, 55, 56, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 80, 82, 83, 92, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 158, 164

Atividades pedagógicas 26, 33, 36, 46, 48

B

Banco Mundial 31, 37, 39, 41

BNCC 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Brasil 2, 4, 5, 1, 7, 12, 13, 14, 20, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 54, 60, 62, 64, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 110, 134, 137, 138, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

C

Competências 4, 13, 17, 38, 52, 53, 56, 60, 115, 125, 126, 137, 155, 157, 158, 159

Conhecimento 6, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 39, 42, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 79, 82, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 110, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 129, 137, 144, 147, 148, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164

CREP 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

cultura 11, 12, 13, 16, 23, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 62, 65, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 111, 113, 114, 123, 139, 147

Cultura 10, 31, 84, 96, 99

Currículo 13, 22, 37, 61, 67, 96, 114, 117, 119, 126, 137, 156, 157, 158, 165

D

Diretores 5, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 27, 52, 68

Discente 22, 25, 136, 137, 146

Docência 4, 13, 14, 15, 19, 20, 51, 52, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 113, 123

E

Educação 4, 6, 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82,

84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166

Educador 6, 10, 13, 25, 56, 69, 76, 77, 95, 96, 99, 113, 123

Eletroquímica 6, 148, 150, 151, 152

Ensino 4, 7, 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164

Escola 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 158, 166

Escrita 12, 18, 19, 29, 36, 42, 45, 48, 97, 98, 99, 108, 110, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 136, 137, 138

Estagiário 5, 24, 27, 29, 32, 81

Estágio 5, 4, 5, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 46, 64, 65, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 148, 150, 154

F

Formação continuada 5, 3, 5, 19, 22, 24, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 72, 115, 116, 117, 118

Formação de professores 2, 4, 5, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 139, 148, 157, 158

Formação docente 4, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 74, 80, 158

G

Gêneros discursivos 126

Gestão escolar 2, 4, 9, 10, 113, 115, 116

Gestão pedagógica 6, 6, 112, 113, 114, 116, 121, 123

H

Habilidades 4, 4, 17, 26, 29, 56, 98, 99, 125, 127, 137, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

I

Identidade 8, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 69, 72, 88, 90, 91, 93, 114

IES 63, 65, 66, 67

L

LDB 14, 23, 31, 33, 37, 39, 41, 42, 47, 49, 52, 158

Leitura 4, 18, 29, 36, 42, 45, 48, 58, 62, 78, 79, 98, 99, 110, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 164

Língua Espanhola 6, 95, 97, 98, 100

Língua Portuguesa 15, 89, 125, 126, 127, 138, 164

Livro 4, 6, 72, 79, 113, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137

M

Matemática 7, 15, 41, 58, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 156, 157, 160, 164

MEC 31, 35, 36, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 60, 82, 87, 94, 110, 123, 137, 138, 165, 166

Memória 5, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 99, 137

Música 6, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147

O

ONU 41

P

PAIP 6, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Pandemia 6, 71, 139, 144, 145

PCN 42, 77, 78, 98, 134, 137

PEC-Municípios 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62

Pedagogia 4, 5, 4, 11, 15, 37, 38, 49, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 114

Políticas públicas 2, 4, 6, 10, 15, 35, 36, 41, 42, 45, 48, 51, 53, 84, 85, 87, 88, 93, 114, 124, 166

PPC 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 159

PPP 25, 26, 31

Processo formador 5, 11, 12, 13, 18, 19

Professor 5, 6, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 96, 115, 117, 122, 125, 129, 134, 138, 141, 146, 153, 154, 155, 157, 158, 166

Profissionalização 5, 16, 22, 49, 51, 52, 54, 55, 59, 81

Projeto pedagógico 5, 63, 66

Q

QSC 148, 149, 150, 151

Química 15, 148, 149, 150, 152

S

Sala de aula 13, 21, 23, 27, 28, 29, 32, 39, 40, 45, 46, 61, 78, 79, 80, 81, 117, 125, 127, 134, 136, 151, 155

Sociologia 5, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 60

T

terceirização 36, 41, 44, 47, 48

Terceirização 35


TERCEIRIZAÇÃO 5, 35

Texto teatral 6, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137

U

Universidade 5, 21, 23, 24, 26, 33, 51, 61, 62, 73, 75, 76, 78, 79, 87, 90, 92, 93, 112, 147, 148, 154, 155, 156, 166

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas





Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas

