

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente



Atena
Editora
Ano 2022

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª 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



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0104-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.049222906>

1. Professores - Formação. I. Willian Douglas Guilherme (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

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 2022

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

O e-book “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente” traz uma coleção de onze artigos subdivididos em dois grupos.

O primeiro grupo debate diretamente a questão da formação de professores no contexto da formação inicial e continuada, dialogando com a prática cotidiana e dos saberes docentes que envolvem a prática da profissão.

O segundo grupo, vai de encontro com a identidade docente, não abandonando o contexto da sua formação e continuada, reúne estudos em torno da vivência docente, da psicanálise, do brincar e dos riscos do processo de ensino e aprendizagem.

São discussões fundamentais para quem busca conhecimento e entendimento no contexto da formação inicial e continuada de professores, na direção de uma identidade profissional docente.

Uma ótima leitura a todos!

Willian Douglas Guilherme


SUMÁRIO

PARTE I

CAPÍTULO 1..... 1

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Giácomo Romanini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229061>

CAPÍTULO 2..... 9


FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO CEE/SP 111/2012: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Cláudio Rodrigues da Silva

Agnes Iara Domingos Moraes

Julio Cesar Torres

Maria Denise Guedes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229062>

CAPÍTULO 3..... 22

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Aline da Silva Xavier Magela

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229063>

CAPÍTULO 4..... 35

INSERÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE: O OLHAR DA LITERATURA DA ÁREA SOBRE O TEMA

Ginaldo Cardoso de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229064>

CAPÍTULO 5..... 49


A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Deize Heloiza Silva Degrande

Ana Paula Mendes da Silva

Juliana Antoniassi Moreno

Joselene Maria Mangueira Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229065>

PARTE II






CAPÍTULO 6..... 61

INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA

Benilson Silva Rodrigues

Edna dos Santos Lobato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229066>

CAPÍTULO 7	67
PRODUÇÕES ACADÊMICAS APRESENTADAS NA ANPED E NO GRUPECI SOBRE O PROINFANTIL	
Isabel Cristina de Jesus Brandão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229067	
CAPÍTULO 8	79
PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES SOBRE UMA POSSIVEL ARTICULAÇÃO	
Adriana de Oliveira Limas Cardozo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229068	
CAPÍTULO 9	87
EXPERIENCIANDO A VIVÊNCIA DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Lisaura Maria Beltrame	
Tamires Rodrigues	
Francieli Petry Rodrigues Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229069	
CAPÍTULO 10	96
DIMENSÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO TEÓRICA E ASPECTOS PRÁTICOS	
Aline Pinto Amorim	
Larissy Alves Cotonhoto	
Mariella Berger Andrade	
Vanessa Battestin	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290610	
CAPÍTULO 11	108
O DOCENTE SOB FOGO CRUZADO: OS INCIDENTES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Antônio Oscar Santos Góes	
Alfredo Dib Abdul Nour	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290611	
SOBRE O ORGANIZADOR	118
ÍNDICE REMISSIVO	119

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO CEE/SP 111/2012: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Data de aceite: 01/06/2022

Cláudio Rodrigues da Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciência/FFC, Câmpus de Marília
Mirante, SP
<https://orcid.org/0000-0001-9036-3101>

Agnês Iara Domingos Moraes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Unidade Universitária de Paranaíba
Paranaíba - MS
<https://orcid.org/0000-0001-5775-3431>

Julio Cesar Torres

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto/SP
<https://orcid.org/0000-0002-1002-0078>

Maria Denise Guedes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto/SP
<https://orcid.org/0000-0001-7206-2655>

RESUMO: O campo da formação de professores no Brasil apresenta um conjunto vasto e diverso

de estudos na área da pesquisa educacional. Como forma de contribuir para o debate, este artigo apresenta uma revisão crítica da Deliberação CEE/SP nº 111/2012, que promoveu alterações nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores nos estabelecimentos de educação superior vinculados ao sistema estadual de ensino paulista. Procedeu-se a um exercício de síntese de prováveis implicações dessa Deliberação para os cursos de licenciatura. Uma análise dessa política como campo normativo sugere inconsistências que podem não só comprometer, mas, até mesmo, inviabilizar o alcance dos objetivos a que se propõe.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Diretrizes Curriculares, Ensino Superior, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DELIBERATION CEE/SP 111/2012: CONTRIBUTIONS FOR THE DEBATE

ABSTRACT: The field of teacher education in Brazil presents a vast and diverse set of studies for educational researches. This article presents a critical revision of Deliberation CEE/SP 111/2012 which promotes changes in the curricular arrays of teacher education courses in the context of São Paulo State Educational System. Implications of this Deliberation for these undergraduate courses are discussed. An analysis of this policy as statutory and legal requirements suggests some inconsistencies that cannot only compromise future actions, but also it

will probably derail the achievement of the objectives which are proposed on the Deliberation.

KEYWORDS: Teacher Formation, Curriculum Guidelines, Higher Education, São Paulo State Council of Education.

INTRODUÇÃO

Em 1º de fevereiro de 2012, com base no artigo 2º, inciso XIX, da Lei nº 10.403/1971, em consonância com o que preconiza o artigo 10, inciso V, da LDBEN nº 9394/96, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) aprovou, por unanimidade, a Deliberação 111/2012¹. Naquela ocasião, as conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer, relatoras do Projeto de Deliberação, apresentaram ao Egrégio Conselho a seguinte justificativa:

Em dezembro de 2008 este Colegiado, após intensos estudos e debates, e com fundamento no art. 10 da LDB, em especial em seu inciso V, estabeleceu normas complementares para a formação docente em cursos de educação superior vinculados ao sistema de ensino do estado de São Paulo, por meio da Indicação CEE 78/2008 e Deliberação CEE 78/2008. Ambas foram aprovadas por este Colegiado em 03/12/2008, publicadas em D.O. de 04/12/2008 e homologadas por Resolução SEE de 16/02/09, conforme D.O. de 17/02/2009. No entanto, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos apresentados pelas instituições que oferecem cursos de formação docente, a Câmara de Educação Superior aprofundou suas reflexões, juntamente com Conselheiros da Câmara de Educação Básica, concluindo ser necessário rever alguns pontos da Deliberação CEE 78/2008 mantendo-se naquilo que couber a Indicação CEE 78/2008. Cabe registrar aqui a importância da Indicação CEE 78/2008 contemplando o histórico dos estudos, as análises sobre as questões que envolvem a formação docente, assim como os princípios e fundamentos que permanecem vigentes (SÃO PAULO, 2012, p. 46).

Essa Deliberação tem como objetivo fixar as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao sistema estadual (SÃO PAULO, 2012). Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) publica a Resolução SEE/SP de 14/03/2012, homologando a referida Deliberação.

Naquele contexto, os profissionais que atuavam na formação docente das universidades estaduais paulistas reuniram-se no dia 25 de junho de 2012 e, com base em análises já realizadas anteriormente, redigiram uma Carta ao Conselho Estadual de Educação, argumentando que:

A recente aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 e sua promulgação por meio da Resolução SEE-SP de 14/03/2012, que “Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema

¹ Doravante citada apenas como Deliberação.

estadual”, tem causado uma série de preocupações, dúvidas e divergências quanto à sua interpretação e decorrências, o que motivou a elaboração de vários documentos e manifestos das Universidades Públicas Paulistas (em anexo) e culminou, no dia 25/06/2012, com a realização na Unicamp, de uma reunião entre diretores das Faculdades de Educação, Coordenadores de Curso, Coordenadores de Comissões de Licenciaturas/Formação de Professores, docentes e discentes, que se propuseram a analisar em conjunto a referida regulamentação (CARTA DO FÓRUM, 2012).

O “Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em defesa da Educação Pública”, instituído naquela data e signatário da Carta ao CEE/SP, apresenta os seguintes questionamentos à Deliberação:

- a) no tocante ao parágrafo único do artigo 2º, o qual explicita que “a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias”;
- b) no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado;
- c) quanto aos conteúdos específicos componentes da formação científico-cultural;
- d) quanto ao prazo estabelecido para a implementação da Deliberação;
- e) em relação à questão da autonomia universitária.

Com base nas análises dos itens acima, o Fórum das Universidades Públicas solicitou ao Conselho Estadual de Educação que revogasse “[...] imediatamente a Deliberação CEE 111/2012 e a Resolução de 14/03/2012” e que abrisse “[...] o debate sobre a temática da formação de professores no Estado de São Paulo, por meio de Audiência Pública a ser convocada por esse Conselho”.

A resposta do Conselho a esse documento ocorreu em 19 de dezembro de 2012, por meio de uma reunião com representantes da UNESP, da USP e da UNICAMP, na qual as Conselheiras comprometeram-se a realizar as alterações e enviar uma nova proposta de redação.

A nova proposta de redação, com algumas alterações, foi encaminhada pelo CEE/SP aos representantes das três universidades públicas estaduais no dia 15 de fevereiro de 2013. Vale ressaltar que a nova redação não apresentou mudanças substanciais na letra da lei, e que o CEE/SP estipulou um prazo de 10 (dez) dias para análise, para que as universidades pudessem deliberar sobre um tema complexo e que provocaria profundas alterações nos currículos dos cursos.

No dia 4 de março de 2013, representantes da USP, da UNICAMP e da UNESP, reuniram-se na cidade de São Paulo e, tendo em vista a complexidade do assunto e a ampliação do debate, solicitaram aos seus respectivos Reitores o encaminhamento de um ofício ao CEE/SP solicitando um prazo de seis meses para que fossem garantidas as discussões referentes à proposta em curso.

Em 20 de maio de 2013, os representantes envolvidos na discussão enviam um

ofício ao Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), solicitando, com urgência, o agendamento de uma reunião com a Comissão de Graduação e o Conselho de Reitores, com o objetivo de discutir as implicações da Deliberação CEE/SP 111/2012 para as universidades.

Utilizaram-se como argumentos, dentre outros motivos, um possível desrespeito à autonomia universitária (artigo 207 da Constituição Federal de 1988), tendo em vista a ingerência da Deliberação sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos; alterações pedagógico-curriculares que demandam profunda reorganização curricular dos cursos de licenciatura, representando, talvez, um retrocesso ao se desconsiderarem os conhecimentos científicos produzidos na área de formação de professores; prováveis impactos administrativos na gestão dos cursos, requerendo um cronograma de implementação inviável diante do prazo estabelecido pelo CEE/SP (10 meses); impactos econômico-financeiros decorrentes da necessidade de grande ampliação do quadro docente e, possivelmente, de funcionários.

Após essa reunião, o CRUESP, em 12 de julho de 2013, encaminha um ofício ao CEE/SP solicitando a revogação da Deliberação, argumentando sobre sua inconstitucionalidade e demais implicações apontadas em análises realizadas pelos docentes das três referidas universidades até aquele momento, ao qual, em setembro de 2013, o CEE/SP responde negativamente, mediante parecer jurídico.

Após esse trâmite, em janeiro de 2014, ocorreu, em São Paulo, o “Seminário sobre Formação de Professores das Universidades Públicas Paulistas”, no qual estiveram presentes, mais uma vez, os representantes docentes das três universidades públicas paulistas. Nesse Seminário, a Conselheira Bernadete Gatti, reconhecida pesquisadora e estudiosa da área, argumentou que a Deliberação foi pensada a partir da atual situação de crise da Educação Básica e da formação de professores no país. Apontou como fatos desencadeadores dessa crise os seguintes aspectos: baixo desempenho dos egressos das licenciaturas em concursos públicos; o cotidiano escolar e o ensino; a análise dos itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE); o desempenho das redes de ensino nos seus diferentes níveis.

Vale ressaltar que a promulgação da referida Deliberação ocorre numa conjuntura em que indicadores oficiais do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) apontam significativo percentual de estudantes com desempenho abaixo do nível considerado “adequado” pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (SÃO PAULO, 2011a; 2011b; 2011c)².

2 Entretanto, isso não é uma exclusividade do estado de São Paulo, já que alguns problemas educacionais são, em alguma medida, comuns a diferentes Unidades Federativas (CORBUCCI *et al*, 2009a; 2009b; DIAS SOBRINHO, 2010).

O ASPECTO DA FORMAÇÃO CIENTÍFICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Embora a Deliberação pudesse suscitar diversas discussões e questionamentos das mais diversas concepções sobre os pilares que sustentam a formação de professores da Educação Básica, no contexto deste estudo, dá-se ênfase à questão da formação científico-cultural conforme preconizada no novo campo normativo. Ao problematizarmos um dos aspectos contraditórios da política curricular do CEE/SP, acreditamos poder estar questionando os fundamentos centrais que legitimam, ou não, a Deliberação como uma política pública para a formação de professores no estado de São Paulo.

A Deliberação, em seu artigo 4º, capítulo I, denominado “Da formação docente para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental”, prevê que “a carga total dos cursos de formação [...] terá, conforme a legislação em vigor, [...] para o Curso de Pedagogia e [...] para o Curso Normal Superior [...], 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural”. Essa carga horária corresponde, no curso de Pedagogia, a aproximadamente um quarto da carga horária total regulamentar, fixada em 3.200 horas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

É especificado, no artigo 5º da Deliberação, o que se entende por “formação científico-cultural”:

A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;

II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;

III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;

IV – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;

VI- utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional;

VII – ampliação e enriquecimento da cultura geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com instituições e manifestações culturais, artísticas e científicas (SÃO PAULO, 2012).

A formação científico-cultural não é composta pelos conteúdos curriculares considerados como de cunho pedagógico³, isto é, de metodologias de ensino ou de didáticas,

³ A partir da formulação de Luzuriaga (1972), entende-se, neste estudo, por pedagógica a dimensão mais relacionada à questão do ensino-e-aprendizagem ou à ciência da educação.

específicas dos cursos de formação de professores, que são abordadas separadamente no artigo 6º:

A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

[...]

V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para a educação básica, com atenção especial à pré-escola e aos anos iniciais do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2012).

Ademais, no artigo 8º da Deliberação, que trata da formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, está previsto que:

Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além da científico-cultural que contemplará um sólido⁴ domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente (SÃO PAULO, 2012).

Para a formação desses professores, no artigo 9º consta ainda que:

A formação científico-cultural incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para o atendimento dos seguintes objetivos:

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis ao trabalho em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e ao registro e comunicação de sua experiência docente (SÃO PAULO, 2012).

Assim como para os cursos de Pedagogia e Normal Superior, a formação científico-cultural prevista não está relacionada às disciplinas consideradas pedagógicas ou específicas de um curso de formação inicial de professores:

Art.10 – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

[...]

4 Na Declaração de Voto, o Conselheiro Ângelo Luiz Cortelazzo registra: “Votei a favor da Deliberação mas com restrições à nova forma com que os incisos dos artigos 4º e 8º foram redigidos. Na redação original, se exigia o “domínio” das competências e conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento indispensáveis ao trabalho em sala de aula. A nova redação, substituiu esse ‘domínio’ por ‘estudos’ o que pode levar a uma interpretação errônea de que a simples colocação de uma disciplina na matriz curricular garantirá a apropriação da respectiva competência, o que não é verdadeiro” (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para essas etapas da educação básica (SÃO PAULO, 2012).

Dessa forma, ainda que não explicitamente, a Deliberação reconhece e tem em vista a resolução de um dos problemas mais prementes da educação escolar no estado de São Paulo, inclusive⁵, que é o significativo percentual de estudantes que não dominam – em nível considerado “adequado” pela SEE/SP – a leitura, a escrita e o cálculo, além de outros componentes curriculares fundamentais da Educação Básica.

Isso é um indício de que as etapas iniciais da educação escolar não têm cumprido adequadamente algumas de suas principais atribuições.

Por outro lado, a Deliberação propõe resolver um problema cujas raízes estão principalmente nos níveis Fundamental e Médio, transferindo a incumbência da formação científico-cultural – em outras palavras, componentes curriculares elementares da Educação Básica – para o Ensino Superior, mais especificamente, para os cursos de formação de professores⁶.

Numa perspectiva mais imediatista, aparentemente, essa medida prevista pela Deliberação resolveria a questão da lacuna na formação científico-cultural. Estudantes egressos de um sistema de ensino, cuja Educação Básica não cumpre alguns de seus principais objetivos, ingressam e se formam no Ensino Superior, possivelmente com lacunas na formação científico-cultural, uma vez que, no Brasil, a educação escolar é sistêmica e seriada. Pode-se inferir que, em tese, na perspectiva do CEE/SP, numa espécie de silogismo lógico-formal, ao se ensinarem os componentes curriculares da formação científico-cultural aos professorandos, estes, quando no exercício da docência, ensinariam os estudantes da Educação Básica e, assim, esse problema seria sanado.

A questão da probabilidade (ou não) de sucesso dessa medida requer considerar um conjunto de fatores complexos – sejam eles individuais, mais relacionados aos integrantes dos corpos docente e discente, sejam fatores mais estruturais da sociedade e, nesse quadro, a formação de professores é muito importante, porém, é apenas uma das muitas variáveis.

A tentativa de se resolverem os problemas da formação científico-cultural ocorre por intermédio de uma iniciativa relativamente simplista, qual seja, inserir na matriz curricular do Ensino Superior componentes da Educação Básica. Ainda que a educação escolar no Brasil seja sistêmica e, possivelmente, políticas implementadas em dada etapa ou em dado nível de ensino possam repercutir – positiva ou negativamente – em níveis ou etapas subsequentes, o mais coerente é que seja realizada uma intervenção

5 Ver Corbucci et al. (2009a; 2009b) e Dias Sobrinho (2010).

6 Chama a atenção o fato de que a Deliberação tem em vista apenas cursos de formação de professores ou licenciaturas. Entretanto, sabe-se que, em última instância, a rede estadual paulista de ensino contrata, em regime temporário, um estado de exceção que tem se tornado regra, profissionais que não cursaram/cursam licenciaturas.

corretiva principalmente na(s) etapa(s) ou no(s) nível(eis) em que lacunas ou problemas foram identificados, o que não exige de se intervir, também, nos cursos de formação de professores.

Todavia, principalmente em termos orçamentários, é menos oneroso intervir nos cursos de formação inicial de professores, mesmo porque o universo de estudantes no Ensino Superior, mais especificamente na formação de professores, é significativamente menor que o universo de estudantes da Educação Básica. Conforme Andrade (2011, p. 334),

[...] não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta. A ampliação do financiamento da educação é ponto de partida nesta discussão. Na educação básica, a precariedade revelada nos dados sobre os docentes, as escolas e redes públicas demanda políticas imediatas que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas. A baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos são fatores que interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão.

Para que determinados componentes sejam inseridos e ensinados, sem alteração da carga horária total dos cursos de formação de professores, componentes curriculares específicos desses cursos provavelmente serão reduzidos, se não suprimidos.

Com isso, a formação de professores passaria a ser (ainda mais) deficitária na parte que lhe é específica, e a tentativa de se resolver um problema pode não só deixar a desejar em relação ao problema original, como pode resultar em outros problemas, cujos possíveis desdobramentos não podem ser previsíveis em sua totalidade ou amplitude.

Um questionamento se coloca: se, e até que ponto, essa Deliberação, uma espécie de plano de contingência, terá sucesso na tentativa de recuperar ou preencher lacunas, em termos de componentes curriculares, decorrentes de todo o percurso da Educação Básica, em média, 12 anos, se se considerar apenas os nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, em aproximadamente 800 horas nos cursos de formação de professores?

Além disso, como destaca Abreu (2010, p. 141), “as políticas de educação são eminentemente de longo prazo [...]”. E ainda, como aponta Arroyo (2010, p. 1384), as tendências predominantes na atualidade são a proposição e a avaliação das políticas educacionais de forma endógena à escola, ou, com o “foco no intraescolar”. Nas palavras do autor:

A repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. Esse fechar conservador do foco no intraescolar, ignorando as relações educação-sociedade, está levando a gestão de políticas, sua formulação, avaliação e análise a um

empobrecimento lamentável. Preocupante, mas também instigante.

Do ponto de vista da história da educação brasileira, entre os exemplos mais recorrentemente apresentados como causa dos problemas da educação escolar no Brasil estão a questão dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000), a dicotomia entre a formação de professores generalistas ou especialistas, bem como a priorização, ora da teoria, ora da prática, na formação de professores (PIMENTA, 1994; REIS FILHO, 1981; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Porém, outra lição é não apostar num único aspecto, como se, com isso, fosse possível resolver todos ou os principais problemas da educação escolar, cujas raízes podem extrapolar a dimensão da sala de aula, da escola ou mesmo do sistema de ensino, já que a educação escolar é ligada visceralmente à sociedade que a concebe (LOMBARDI, 2011; REIS FILHO, 1981).

Parece oportuno recorrer à provocação de Bloch (1965, p. 11): “[...] para que se serve a história?”

Segundo Reis Filho (1981, p. 188), é importante o conhecimento dos esforços realizados no passado, pois “a ausência de estudos da rica experiência acumulada, nas sucessivas tentativas de reforma do ensino, dificulta a melhor compreensão da realidade educacional que se deseja modificar”.

Ainda segundo Reis Filho (1981, p. 2):

Com efeito, a síntese histórica da evolução educacional só poderá ser elaborada depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal como foi sendo constituída. Só então, a História da Educação Brasileira poderá adquirir a função pedagógica de contribuir para a formação da consciência crítica do educador brasileiro. Não se trata, apenas, do conhecimento erudito do passado. Conhecimento que enriquece e amplia as fontes de referência, superando ingenuidades e entusiasmos simplistas: trata-se de um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a formação de professores tornou-se um tema recorrente e preponderante nos debates sobre as questões educacionais brasileiras. Contudo, corroborando o pensamento do autor supracitado e, lembrando Saviani (2000), sem uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da educação brasileira em uma perspectiva histórica e filosófica, isto é, uma análise científica sistemática e rigorosa que desvele o problema em sua totalidade, para além da sua expressão fenomênica, a raiz do problema permanecerá intocada.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos que, em se tratando da educação escolar, inclusive pela forma como está estruturado e organizado o sistema educacional brasileiro,

o que na Deliberação se pretende como solução pode agravar ou mesmo gerar novos problemas, cujas tentativas de possíveis soluções (totais ou parciais) podem demandar anos, talvez gerações, devido aos tempos esperados para: a) a formação das primeiras turmas de professores em conformidade com a nova matriz curricular; b) o ingresso desses novos professores – enquanto trabalhadores – na docência da Educação Básica; c) a possível avaliação dos resultados decorrentes dessa Deliberação, inclusive; d) eventuais tomadas de decisão por governantes e gestores públicos para intervenções e correção dos problemas, entre outros prazos e procedimentos.

Se considerarmos que as matrizes curriculares dos cursos deveriam ser adequadas imediatamente e que, em termos ideais, os cursos de formação de professores comumente demandariam quatro anos para conclusão no prazo regulamentar, as primeiras turmas de professores formados, em conformidade com a Deliberação, teriam sido diplomadas em 2018.

Considerando ainda que, em tese, o ingresso de forma regular no magistério público dependeria de abertura e realização de concursos públicos (e isso depende especialmente de decisões de governantes e gestores públicos), inviabiliza-se um exercício de continuidade da estimativa de tempo para que os resultados dessa Deliberação pudessem ser avaliados. Quanto às demais inferências de possíveis procedimentos, sequer parece viável alguma estimativa razoável de tempo, uma vez que nada obriga ou garante que governantes e gestores realizem tais procedimentos.

Ademais, os problemas (e as tentativas de soluções) da educação escolar brasileira são abordados como se estivessem concentrados unicamente em dois pontos: problemas na aprendizagem ou na *ensinagem*, sendo que a esta dimensão se tem atribuído quase toda a centralidade dos problemas e das soluções. A rigor, ensino e aprendizagem são dimensões reais e inter-relacionadas com as causas dos problemas educacionais brasileiros. Entretanto, é oportuno questionar se essas dimensões são efeito(s) ou causa(s) dos problemas, bem como se há, e quais são, outros fatores relacionados e concomitantes a esses. É oportuno questionar, também, quais intervenções têm maiores probabilidades de êxito em relação aos objetivos a que se propõe a Deliberação.

A análise aprofundada dos problemas da educação escolar brasileira é fundamental para que sejam potencializadas as chances de êxito das políticas públicas implementadas e, também, para que se tente evitar o entendimento e a apresentação dos efeitos como se fossem causa(s), assim como para se evitar tomar a aparência pela essência.

A Deliberação tem sua importância em diferentes aspectos ao colocar em tela uma problemática nacional, qual seja, um sistema escolar que não cumpre a contento seus objetivos. Por outro lado, caso venha a ser uma medida eficaz em relação aos objetivos a que se propõe, há que se considerar que, até que efetivamente venham a surtir os primeiros efeitos práticos e, em larga escala, na Educação Básica, inúmeros estudantes terão concluído os estudos, sem a concretização de um direito fundamental que é o aprendizado

da leitura, da escrita e do cálculo, além de outros componentes curriculares da Educação Básica.

Há que se considerar, ainda, em que medida, em especial no que se refere a percentuais de professores formados e/ou em exercício, essa Deliberação resolveria o problema a que se propõe, se se considerar que: a) São Paulo é apenas uma das 27 Unidades Federativas, portanto, outras 26 estarão formando professores noutra(s) matriz(es) curricular(es) que não a prevista pela Deliberação; b) os inúmeros professores já formados ou em formação, que já exercem ou poderão passar a exercer a docência a qualquer momento, possivelmente continuarão, por tempo indefinido, com as lacunas na formação científico-cultural e, portanto, continuarão a ensinar, em tese, conforme o que lhes foi ensinado antes da Deliberação; c) os diplomas dos cursos de formação de professores têm validade legal em âmbito nacional.

Dessa forma, não necessariamente os professores formados no estado de São Paulo atuarão nesse estado e, além disso, esse estado não pode impedir que professores formados em outras regiões, portanto, em matriz(es) curricular(es) diferente(s), nem mesmo que professores formados anteriormente à Deliberação, venham a assumir cargos de professores da Educação Básica, caso preencham os requisitos legais; d) ainda que sejam formados professores numa nova matriz curricular, caso o estado de São Paulo não ofereça condições adequadas de trabalho, a docência continuará a ser uma área cada vez mais precarizada e desvalorizada social e economicamente, portanto, com baixa procura, o que faria com que o estado de São Paulo continuasse a contratar pessoas com quaisquer formações (inclusive não licenciados) que se habilitarem às vagas de professores no sistema público estadual de ensino.

Outra questão central, e talvez a mais relevante, é que o montante de matrículas do Ensino Superior em cursos de licenciatura concentra-se, majoritariamente, em Instituições de Ensino fora da competência de atuação do CEE/SP, ou seja, estão nas universidades e faculdades privadas, sendo parte considerável delas na modalidade do ensino a distância. Essa simples constatação evidencia que a maioria dos futuros docentes graduados no estado de São Paulo não estarão sob o crivo desta Deliberação no que tange às diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. Perde-se, portanto, muito tempo discutindo questões que terão, no fundo, pouco ou quase nenhum impacto nos resultados concretos do sistema público estadual de ensino naquilo que se refere a uma possível melhoria pelo viés do aprimoramento da formação docente. A história da educação brasileira é permeada por exemplos de disputas de “egos”, e não da defesa de “projetos”.

Nesse exercício teórico de análise, foi possível constatar e apresentar algumas inconsistências da Deliberação. Essas inconsistências podem ser indícios de que são mínimas as chances ou probabilidades de efetivo êxito desta naquilo a que se propõe. Entretanto, em última instância, é importante lembrar que a formação de professores é uma questão histórica, comumente entendida e apresentada como se fosse a causa (ou

a solução) dos problemas da educação escolar no Brasil. Nesse sentido, talvez, uma das lições mais importantes da história da educação seja não tratar os níveis de ensino isoladamente, como se não tivessem relações entre si, como se medidas adotadas em um, ou mais níveis, não repercutissem em outro(s).

Ainda que a educação escolar, em certa medida, seja dinâmica e reflita o respectivo momento histórico da sociedade que a concebe, a análise da história pode contribuir para a implementação de políticas públicas que apontem ou, preferencialmente, que resultem em avanços positivos reais ou em efetivas soluções de problemas que perpassam a história da educação no Brasil.

Em síntese, a história está à disposição de governantes, gestores, professores e outros atores da educação escolar, não para determinar suas ações, mas para subsidiá-las, de forma a se tentar reduzir as possibilidades ou probabilidades de (re)incorrência em equívocos e, talvez, potencializar as possibilidades ou probabilidades de acertos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. **Educação**: um novo patamar institucional. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

ANDRADE, D. O. **Das políticas de governo à política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BLOCH, M. L. B. **Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1965.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CARTA DO FÓRUM. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/128556/mod_resource/content/1/Carta%20ao%20CEE%20-%20forum.pdf>. Acesso em: 23 abr 2014.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, J. A. *et al.* **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília-DF: IPEA, 2009a, p. 91-107.

CORBUCCI, P. R. *et al.* **Vinte Anos da Constituição Federal de 1988**: avanços e desafios na educação brasileira. Brasília-DF: IPEA, 2009b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_17/volume02/04_capt01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior**: faces da exclusão e limites da inclusão. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 111/2012**. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>>. Acesso em: 4 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais das escolas particulares**. 2011a. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20das%20Escolas%20Particulares.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais da rede estadual**. 2011b. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais das redes municipais**. 2011c. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Redes%20Municipais.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 9-24

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações 3, 4, 7, 20, 24, 28, 31, 32, 43, 51, 52, 53, 56, 67, 68, 69, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116

Alunos 4, 14, 15, 16, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 43, 45, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 81, 97, 101, 104, 110, 113, 115

Aprendizagem 2, 4, 13, 18, 27, 30, 31, 37, 43, 45, 48, 50, 51, 54, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 75, 77, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Aula 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 112, 113, 114, 115, 116

B

Brasil 1, 2, 6, 8, 9, 13, 15, 17, 19, 20, 41, 42, 46, 47, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 112

Brincadeira 87, 89, 90, 91, 92, 94

Brincar 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94

Brinquedos 88, 89, 90, 91, 92

C

Carreira 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 54, 73, 76

Conhecimento 4, 13, 14, 17, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 38, 42, 43, 46, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 64, 66, 69, 72, 81, 82, 91, 100, 104, 109, 112, 113, 116

Continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 56, 60, 66, 101, 105, 107

Criança (s) 4, 6, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Curso (s) 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 27, 36, 38, 41, 43, 44, 48, 54, 68, 69, 73, 74, 75, 81, 85, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 117

D

Deliberação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21

Discurso 6, 32, 39, 40, 46, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 112

Distância 2, 5, 6, 7, 8, 19, 44, 68, 75, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107

Docente 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 88, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68,

69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118

Ensino 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 82, 97, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Escola 2, 5, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 81, 82, 89, 112

Escolar 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 90, 91, 94, 95, 112

Estado 1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 25, 35, 71, 110, 112

Estudantes 12, 15, 16, 18, 36, 56, 57, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 110

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 89, 96, 97, 98, 101, 102, 105, 106, 107, 112, 114

Formação continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 60, 66, 105, 107

Formação inicial 1, 5, 7, 8, 9, 14, 16, 35, 36, 38, 41, 44, 45, 49, 51, 54, 56, 101

I

Incidentes 108, 110, 112, 114, 115, 116

Inclusão 20, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 107

Infantil 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 87, 88, 89, 90, 91, 94

Iniciantes 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 59

Inserção 4, 16, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48

M

Mediador 4, 28, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

N

Nacional 18, 19, 47, 66, 68, 77, 106

P

Pesquisa 7, 9, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 108, 111, 113, 116, 118

Políticas 1, 2, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 29, 36, 45, 47, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 97

Prática 5, 6, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 83, 94, 96, 98, 101, 102, 105, 106, 113, 116

Processo 3, 4, 6, 22, 23, 24, 27, 31, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 50, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 73, 74, 84, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Professor 1, 4, 5, 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 99, 102, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Profissional 1, 3, 5, 6, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 82, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117

Programa 26, 50, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 98

Psicanálise 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

S

Saberes 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 99, 100

Sala 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 92, 93, 102, 104, 112, 113, 114, 115, 116

Sociedade 8, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 58, 62, 65, 66, 72, 74, 89, 91, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117

T

Teaching 22, 35, 49, 50, 61, 62, 67, 109, 117





Trabalho 2, 3, 4, 7, 13, 14, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 91, 98, 100, 107, 111, 112, 114, 115, 116

U

Universidade 9, 35, 38, 45, 47, 48, 59, 60, 67, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 98, 106, 108, 112, 115, 117, 118

V

Visão 5, 8, 27, 30, 43, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 100

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br





Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente



 **Atena**
Editora
Ano 2022

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

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente




Ano 2022