



Logos University International Departamento
Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa De Pós-Graduação Internacional em Educação

Lucilene da Costa Borges dos Santos

O Percurso da Formação Docente no Brasil: da criação dos Cursos de Licenciatura à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996

Paris, França

2025



Lucilene da Costa Borges dos Santos

O Percurso da Formação Docente no Brasil: da criação dos Cursos de Licenciatura à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Nicolas Theodoridis.

Paris, França

2025

Lucilene da Costa Borges dos Santos

O Percurso da Formação Docente no Brasil: da criação dos Cursos de Licenciatura à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Nicolas Theodoridis – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Cassio Hartmann
Logos University International

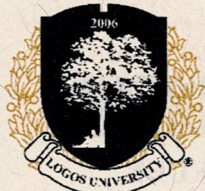
Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva
Université Libre Des Sciences de L’Homme de Paris - U. L. S. H. P.

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Prof. Dr. Nicolas Theodoridis.
Orientador

Paris, 2025



RAPPORT DU CONSEIL ACADEMIQUE LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®

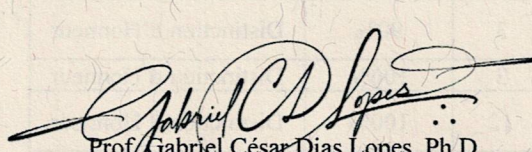
Rapport N° 1029-73-2025

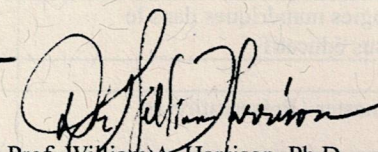
Compte rendu de la session d'examen public du jury, condition d'obtention du *Diplôme d'Établissement* de **MASTER OF EDUCATION (M.ED)**. Logos University International, UniLogos®, est un établissement d'enseignement supérieur privé autorisé par le **Ministère Français de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation**, conformément aux articles L 444-1 à 444-11 et R 444-1 à 444-28 du Code de l'éducation. L'accréditation par l'**International Accreditation Council for Education (IEAC)** et l'**Independent Accreditation and Rating Agency of the Kirghiz Republic (IARC/NIARS)**, organisme reconnu par le **Ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize**, atteste de l'excellence de ses activités. Logos University International, UniLogos® est membre pédagogique de l'**International Accreditation Council for Business Education (IACBE)**. Un membre pédagogique de l'IACBE est une unité commerciale universitaire qui a satisfait aux exigences d'adhésion à l'IACBE et a affirmé son engagement envers l'excellence dans la formation commerciale. Pour plus d'informations sur l'association éducative et l'IACBE, consultez le site web de l'IACBE: www.iacbe.org. L'IACBE est reconnue par le **Council for Higher Education Accreditation (CHEA)**, l'organisme d'accréditation des programmes de commerce aux États-Unis, depuis janvier 2011.

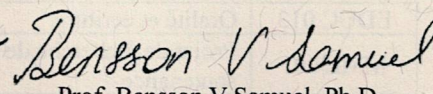
RAPPORT GÉNÉRAL DE DÉFENSE			
Nom	LUCILENE DA COSTA BORGES DOS SANTOS		Rég.: 3927-73-2023
Titre	«Trajectoire de la formation des enseignants au Brésil: de la création des programmes de licence à la loi de 1996 portant orientations et fondements de l'éducation nationale (LDB)»		
Date	27/08/2025	Heure	16h00
Résultat	Distinction d'Honneur (100) - Approuvé		
Rapport	- L'étudiant a atteint les niveaux requis pour réussir le cours. Éléments évalués: structure écrite du travail, recherche effectuée, logique de la présentation, argumentation opportune et cohérente, format et structure de la présentation, temps, posture, langage verbal et non verbal.		
Juges	Prof. Dr. Nicolas Theodoridis, Ed.D Conseiller) Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva, Ph.D Prof. Dr. Cassio Hartmann, Ph.D		

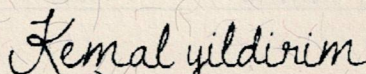
Une fois APPROUVÉ, le Conseil du Jury prépare le document conclusif.

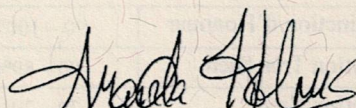
Fait a PARIS, le 27/08/2025

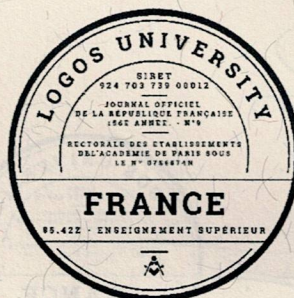

Prof. Gabriel César Dias Lopes, Ph.D
Président Logos University


Prof. William A. Harrison, Ph.D
Recteur de Logos University


Prof. Bensson V Samuel, Ph.D
Chancelier/Examineur
Logos University


Prof. Kemal Yildirim, Ph.D
Directeur général


Prof. Amanda Holmes, Ph.D
Vice-recteur



Page 2 sur 2

Agréé par le **Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation**
(Rectorat de Paris) - Formation en langues étrangères selon la loi n° 94-665 du 4 août 1994 (loi Toubon) - Art. L.121-3 (4) du Code de l'éducation: « développement de formations et diplômes multilingues transfrontaliers » - Accréditation transfrontalière IARC/NIARS

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas às quais sou profundamente grata.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Nicolas Theodoridis, por sua orientação valiosa, paciência e dedicação ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua expertise e conselhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também ao mediador Glênio, que sempre me forneceu todo o suporte que precisei ao longo deste mestrado, contribuindo com suas experiências e conhecimentos.

Ao meu falecido pai, Betinho, do qual herdei a minha cor de pele negra e meu interesse pelos estudos.

À minha mãe Léa, por me subsidiar financeiramente para que eu pudesse me afastar do trabalho para me dedicar integralmente aos meus estudos de mestrado. Obrigada por acreditar no meu potencial e investir nos meus sonhos, possibilitando que eu tivesse uma trajetória de estudos tranquila e confortável, me inspirando a seguir em frente em cada etapa desta jornada acadêmica.

À minha querida avó, Diolar, um grande exemplo de vida, que trabalhou sua vida inteira como empregada doméstica, a qual é a minha inspiração e motivação diária.

Aos meus seguidores, que me veem como uma inspiração e motivação, obrigada por torcerem por mim e me acompanharem nesta jornada.

Por fim, agradeço ao Professor Doutor Gabriel Lopes e a Unilogos, pela oportunidade de realizar este mestrado e pelos recursos disponibilizados ao longo do curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

A Deus, Criador do Universo, fonte de toda sabedoria e força, dedico esta dissertação. Até aqui o Senhor tem me ajudado e me permitiu acordar diariamente para escrevê-la. Seu cuidado e proteção me acompanharam em cada passo desta jornada.

(1 Samuel 7:12)

Resumo

Introdução: Esta dissertação integra a linha de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores, do Programa de Mestrado em Educação, da Logos University International. Estudar a trajetória da formação docente permite compreender como as políticas e práticas de formar professores evoluíram ao longo do tempo. **Objetivo:** analisar a trajetória e relevância do processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, tanto na formação inicial (por meio de cursos de Licenciatura) quanto na formação continuada de pedagogos e professores no país (por meio de atividades de extensão, cursos e eventos de capacitação), estudando o percurso da formação docente no Brasil, a partir da criação dos cursos de Licenciatura no país, em 1930, até a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, em 1996, com foco nos Decretos que têm moldado o campo. O estudo começa com uma análise histórica da evolução dos cursos de Licenciatura, destacando marcos como a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930 e encerra com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996, sendo abordadas as principais Teorias, Modelos e Tendências pedagógicas que influenciam a formação docente no Brasil. **Método:** Para fins metodológicos, é uma pesquisa qualitativa, aquela que tem como objetivo analisar os aspectos dinâmicos e subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, envolvendo uma abordagem interpretativa do mundo (Denzin & Lincoln, 2006), a partir de uma revisão abrangente da literatura relacionada à história da formação docente. Além de fontes acadêmicas, a discussão incluirá documentos oficiais, como Leis e Resoluções do Ministério da Educação e outros marcos legais que estabeleceram diretrizes para a formação de professores. Desse modo, este estudo se propôs a se desenvolver por meio da seguinte problematização de pesquisa: Qual é a relevância dos métodos de formar os professores da Educação Básica no Brasil? Em que medida o percurso dos Programas de Formação Docente tem contribuído eficazmente na capacitação dos professores para promoverem uma educação de qualidade em sala de aula? O referido estudo utilizou-se das contribuições dos autores Saviani (2021), Cunha (2013), Pereira (2016), entre outros autores. **Resultados:** A pesquisa revelou que ao estudar o percurso da formação docente amplia-se a compreensão sobre o processo de formar os profissionais da educação no Brasil. **Conclusões:** os estudos concluíram que investigar o percurso da formação docente proporcionou uma compreensão mais profunda das transformações e evoluções no campo da educação. Este conhecimento histórico visa ajudar a identificar os acertos e desafios enfrentados ao longo do tempo. Ao final deste trabalho, pretende-se ampliar a discussão em torno da política e prática em formar professores no Brasil, possibilitando novas formas de agir e pensar sobre a formação desses profissionais, além de sugerir direções para pesquisas futuras relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Percurso, Formação Docente, Educação no Brasil, Qualidade da Educação.

Abstract

Introduction: This dissertation is part of the research line "Theory and Practice in Teacher Education," from the Master's Program in Education at Logos University International. Studying the trajectory of teacher training allows for an understanding of how the policies and practices surrounding the preparation of educators have evolved over time. **Objective:** To analyze the development and significance of teacher education processes in Brazil, encompassing both initial training (through undergraduate teaching degrees) and continuing education for educators (through extension activities, courses, and professional development events). The study explores the historical path of teacher education in Brazil from the establishment of undergraduate teaching programs in the 1930s to the reform of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) in 1996, focusing on the decrees that have shaped the field. Beginning with a historical overview of the evolution of teaching degrees, key milestones such as the creation of the Faculties of Philosophy, Sciences, and Humanities in the 1930s are highlighted. The work concludes with the implementation of the 1996 LDB, addressing the main theories, models, and pedagogical trends that influence teacher education in Brazil. **Method:** Methodologically, this is a qualitative study, aimed at analyzing dynamic and subjective aspects of social phenomena and human behavior through an interpretative approach (Denzin & Lincoln, 2006). The research is based on a comprehensive literature review related to the history of teacher education. In addition to academic sources, official documents such as laws, Ministry of Education resolutions, and other legal frameworks that define teacher training guidelines are incorporated into the analysis. The central research questions posed are: What is the relevance of the methods used to train Basic Education teachers in Brazil? To what extent have teacher training programs effectively contributed to preparing educators for delivering quality education in the classroom? The study draws on contributions from Saviani (2021), Cunha (2013), Pereira (2016), among others. **Results:** The research showed that studying the path of teacher education enhances understanding of how education professionals are trained in Brazil. **Conclusions:** The findings indicate that examining the trajectory of teacher education provides a deeper insight into the transformations and developments within the field. This historical perspective helps to recognize achievements and challenges over time. Ultimately, the work seeks to broaden the discussion around the policies and practices involved in educating teachers in Brazil, enabling new ways of acting and thinking about educator preparation, while also pointing to potential directions for future research.

Keywords: Trajectory, Teacher Education, Brazilian Education, Quality of Education

Resumen

Introducción: Esta disertación forma parte de la línea de investigación Teoría y Práctica en la Formación de Profesores, del Programa de Maestría en Educación de la Logos University International. Estudiar la trayectoria de la formación docente permite comprender cómo las políticas y prácticas relacionadas con la preparación de los profesores han evolucionado a lo largo del tiempo. **Objetivo:** Analizar la trayectoria y relevancia del proceso de formación de los profesionales de la educación en Brasil, tanto en la formación inicial (a través de los cursos de Licenciatura) como en la formación continua de pedagogos y profesores (mediante actividades de extensión, cursos y eventos de capacitación). Se estudia el recorrido histórico de la formación docente en Brasil desde la creación de los cursos de Licenciatura en la década de 1930 hasta la reformulación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en 1996, con enfoque en los decretos que han moldeado este campo. El estudio comienza con un análisis histórico de la evolución de los cursos de Licenciatura, destacando hitos como la creación de las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras en los años treinta, y concluye con la implementación de la LDB en 1996, abordando las principales teorías, modelos y tendencias pedagógicas que influyen en la formación docente en Brasil. **Método:** Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa, destinada a analizar los aspectos dinámicos y subjetivos de los fenómenos sociales y del comportamiento humano mediante un enfoque interpretativo del mundo (Denzin y Lincoln, 2006), basada en una revisión exhaustiva de la literatura sobre la historia de la formación docente. Además de fuentes académicas, se incluyen documentos oficiales como leyes, resoluciones del Ministerio de Educación y otros marcos legales que han establecido directrices para la formación de profesores. A partir de esto, el estudio se desarrolla en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la relevancia de los métodos utilizados para formar a los profesores de la Educación Básica en Brasil? ¿En qué medida los programas de formación docente han contribuido eficazmente a capacitar a los profesores para que promuevan una educación de calidad en el aula? El estudio se basa en las contribuciones de autores como Saviani (2021), Cunha (2013), Pereira (2016), entre otros. **Resultados:** La investigación reveló que al estudiar el recorrido de la formación docente se amplía la comprensión del proceso de preparación de los profesionales de la educación en Brasil. **Conclusiones:** Los estudios concluyen que investigar la trayectoria de la formación docente proporciona una comprensión más profunda de las transformaciones y evoluciones en el campo de la educación. Este conocimiento histórico busca ayudar a identificar los aciertos y desafíos enfrentados a lo largo del tiempo. Al final del trabajo, se pretende ampliar el debate sobre las políticas y prácticas de formación docente en Brasil, permitiendo nuevas formas de actuar y pensar sobre la preparación de estos profesionales, además de señalar direcciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Palabras clave: Trayectoria, Formación Docente, Educación en Brasil, Calidad de la Educación

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES - Associação Nacional de Docentes da Educação Superior

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDES - Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade.

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREDOC - Programa de Crédito Educativo

CIBEC - Centro de Informação e Biblioteca em Educação

COLTED - Instituto Nacional do Livro as competências da Comissão do Livro Técnico e Didático

CONED - Congresso Nacional de Educação

COSUPI - Comissão Supervisora do Plano dos Institutos

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FCP - Formação Continuada dos Professores

FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil

IES - Instituições de Ensino Superior

INDEP - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN- Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBL - Problem-Based Learning

PCE - Programa de Crédito Educativo

PIB - Produto Interno Bruto

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Criado o Programa Nacional do Livro Didático

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAI - Sistema de Análise das Interações

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECTI - Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro

SIBE - Sistema de Informações Bibliográficas em Educação

TA - Teorias de Aprendizagem

UDF - Universidade do Distrito Federal

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UPOA - Universidade de Porto Alegre

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Educação na Era Vargas	26
Figura 2	Methodologia e programma da Escola Normal: plano de ensino das cadeiras do 4º anno	27
Figura 3	Jornal da época noticia insatisfação de reitores com a proposta de Darcy Ribeiro	36
Figura 4	Profundas mudanças na Educação durante o governo FHC	43
Figura 5	O estudo de Piaget	59
Figura 6	Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP	59
Figura 7	Quadro comparativo entre os teóricos Piaget e Vygotsky e outro teórico, Wallon	60
Figura 8	Teoria Sociocultural de Vygotsky	61
Figura 9	Behaviorismo	62
Figura 10	Pirâmide de Maslow	63
Figura 11	Teoria da Aprendizagem Significativa	64
Figura 12	Tendências Pedagógicas	66
Figura 13	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	68
Figura 14	O livro “Pedagogia do Oprimido” é a terceira obra mais citada em toda a literatura das Ciências Humanas.	70
Figura 15	Gráfico sobre os estudos que envolvem a formação docente no Brasil.	93
Figura 16	Gráfico sobre as contribuições dos estudos sobre Teorias de Aprendizagem.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cronograma	78
Tabela 2	Tabela com as principais informações dos referenciais teóricos	92
Tabela 3	Tabela comparativa dos estudos sobre educação e formação docente	97

Sumário

1 Introdução	16
1.1 Justificativa	19
1.2 Objetivos	20
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	20
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.3 Problema de Pesquisa	21
Capítulo I	24
2 História da Formação Docente no Brasil	24
2.1 O Percurso da Formação Docente após a criação dos Cursos de Licenciatura	25
2.2 Políticas Públicas na Formação Docente	39
2.3 Decretos e Leis na Educação	44
2.4 Trajetória dos Cursos de Formação Continuada no Brasil	54
Capítulo II	57
3 Principais Teorias, Tendências e Modelos Pedagógicos que influenciaram a Formação Docente	57
3.1 As Teorias de Aprendizagem e a Formação Docente	58
3.2 Tendências e Modelos Pedagógicos	65
3.3 Teorias Investigativas na Formação Docente	71
Capítulo III	75
4 Metodologia	75
4.1 Delineamento da Pesquisa	77
4.1.1 <i>Contexto da Pesquisa</i>	82
4.1.2 <i>Sujeitos da Pesquisa</i>	83
Capítulo IV	87
5 Apresentação e Análise dos Dados	87
5.1 Primeiro Procedimento de Análise	88
5.2 Segundo Procedimento de Análise	94
6 Considerações Finais	102
Referências	106
Anexos	112
Anexo 1 Competências Específicas para Formação de Professores	112

1 Introdução

“Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (Cunha, 2013, p. 611).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, LDB, a Educação Básica é a etapa escolar que abrange desde a Pré-Escola até o Ensino Médio. A Educação Básica corresponde ao período de ensino obrigatório para crianças e adolescentes, abrangendo a faixa etária dos 04 aos 17 anos, dividindo-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996).

A Educação Infantil compreende o período Pré-Escolar, no qual as crianças dos 04 aos 06 anos desenvolvam a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, culturais e de socialização. É de responsabilidade dos municípios (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental é a fase mais longa da Educação Básica, dividido em duas etapas: Ensino Fundamental I, que abrange do 1º ao 5º ano, focando na alfabetização e na base curricular das disciplinas, e Ensino Fundamental II, iniciando-se no 6º até o 9º ano, preparando também para o Ensino Médio. É de responsabilidade dos municípios, sendo obrigatório e compreende nove anos de escolaridade. Deve ser oferecido a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1996).

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tendo como propósito preparar os estudantes para a vida adulta e para o ingresso no Ensino Superior, sendo de responsabilidade do Estado. Todas essas etapas, tanto na rede pública quanto na privada, seguem as Diretrizes, Leis e normas da Educação Básica Nacional (Brasil, 1996).

Quanto à habilitação dos professores, na Educação Básica, os profissionais habilitados para lecionar variam de acordo com o nível de ensino:

“Os cursos de Licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis Fundamental e Médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração” (Cunha, 2013, p. 612).

Na Educação Infantil, nas creches, Pré-Escolas e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, os professores devem ter a formação mínima de nível Médio, na modalidade Normal. Os graduados em Licenciaturas e no curso de Pedagogia podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica. A LDB institui também a

possibilidade de que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorra nos Institutos Superiores de Educação (Ribeiro, 2017).

A Licenciatura é a formação acadêmica voltada para o preparo de professores que atuarão na Educação Básica e no Ensino Médio. Os cursos de Licenciatura têm uma duração de aproximadamente quatro anos e incluem disciplinas específicas da área de conhecimento escolhida, além de matérias pedagógicas e práticas de ensino. Parte essencial da formação, o estágio supervisionado é destinado para os alunos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, sob a supervisão de professores experientes (Saviani, 2021).

A criação dos primeiros cursos de Licenciatura ocorreu nos anos 1930. Nessa década as primeiras Faculdades foram criadas para institucionalizar a formação dos professores, principalmente devido à preocupação com a regulamentação da formação de professores para a Escola Secundária, oferecendo cursos de Licenciatura que se tornaram o modelo padrão para a formação inicial dos docentes (Saviani, 2021).

A história dos cursos de Licenciatura no Brasil está relacionada com a Política de Organização das Universidades e com a formação de professores na educação Superior. Esse percurso foi composto por vários fatores históricos e sociais, envolvendo alguns marcos legais, como o Decreto nº 19.851/1931, a Lei nº 5.540, de 1968 e a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. A criação da LDB foi um marco crucial para a formação docente no Brasil, com impactos significativos que perduram até hoje, sendo fundamental para proporcionar uma formação docente mais estruturada, valorizada e eficaz, contribuindo para a melhoria geral do Sistema Educacional Brasileiro (Saviani, 2021).

Uma formação docente robusta e contínua é crucial para garantir a qualidade da educação, o desenvolvimento da sociedade e da economia, pois uma educação sólida é a base para a formação de cidadãos conscientes e de profissionais competentes. Nesse sentido, investigar o percurso da formação docente no Brasil é essencial por várias razões, que vão desde a melhoria da qualidade educacional até a valorização profissional dos professores:

- a) identificar como as mudanças sociais, políticas e econômicas moldaram a educação: analisar o percurso histórico da formação docente permite compreender as transformações e avanços ao longo do tempo, identificando como diferentes contextos sociais, políticos e econômicos influenciaram a educação e a preparação dos professores. Ao estudar o percurso da formação docente é possível identificar desafios enfrentados no passado e no presente, e com base nisso, desenvolver soluções e estratégias para melhorar os programas de formação e enfrentar os problemas atuais de maneira mais eficaz;
- b) aprendizado com experiências passadas: investigar o passado da formação docente permite aprender com experiências anteriores, evitando a repetição de erros e promovendo práticas bem-sucedidas. Isso ajuda a construir uma base sólida para

futuras Políticas Educacionais;

- c) avaliar impactos de Políticas Educacionais: a análise do percurso da formação docente permite avaliar o impacto de diferentes políticas educacionais e reformas legislativas, como a LDB. Isso ajuda a entender o que funcionou bem e o que precisa ser ajustado ou reformulado para atender melhor às necessidades dos educadores e alunos;
- d) promover a valorização profissional: investigar a trajetória da formação docente visa a contribuir para a valorização da profissão, destacando a importância do papel do professor na sociedade. Isso pode promover maior respeito e reconhecimento para a carreira docente, além de melhores condições de trabalho e remuneração;
- e) guiar a formação contínua: estudar o percurso da formação docente oferece insights valiosos para a concepção de programas de formação continuada, garantindo que os professores recebam a atualização e o desenvolvimento profissional necessários para lidar com os desafios educacionais contemporâneos;
- f) melhorar a qualidade da educação: por fim, investigar o percurso da formação docente é fundamental para melhorar a qualidade da educação. Professores bem formados e continuamente capacitados são essenciais para garantir o aprendizado eficaz dos alunos, promovendo uma educação de qualidade que contribui para o desenvolvimento social e econômico do país.

Em vista disso, ao analisar o processo de formação docente, amplia-se a discussão sobre a excelência educacional e o processo de formar os profissionais da educação no Brasil. Nesta dissertação será investigado o processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, tanto na formação inicial (por meio de cursos de Licenciatura) quanto na formação continuada de pedagogos e professores no país (por meio de atividades de extensão, cursos e eventos de capacitação), estudando o percurso da formação docente no Brasil a partir da criação dos cursos de Licenciatura no país, em 1930, até a reformulação da LDB, em 1996, com foco nos Decretos que têm moldado o campo.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e análise documental (Leis, Resoluções, propostas e Decretos do Ministério da Educação), tendo como referência autores que discutem a formação de professores e a metodologia educacional, como Saviani (2021); Cunha (2013); Pereira (2016); entre outros. A escolha desses autores se deu em função da notoriedade dos estudos sobre a temática envolvida. Deste modo, esta dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos dados, considerações finais, que apresentam as conclusões sobre o percurso da formação docente no Brasil, e por fim, referências, apêndices e anexos.

O capítulo 1 discorre sobre o percurso da formação docente no Brasil e as mudanças

mais significativas ocorridas desde a criação dos cursos de Licenciatura, na década de 1930, até a da LDB de 1996, apontando os Decretos e Políticas Públicas que têm conduzido à educação.

No capítulo 2, apresentam-se as principais Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas que influenciaram e influenciam a formação docente no Brasil, os quais são fundamentais para que a formação docente possa atuar de maneira eficaz e adaptada às demandas contemporâneas da educação.

No capítulo 3 encontra-se a metodologia da pesquisa, bem como os instrumentos planejados para sua execução. No capítulo 4 demonstra-se a apresentação e análise dos dados, tendo por objetivo responder à problemática: qual é a relevância dos métodos de formar os professores da Educação Básica no Brasil? Em que medida o percurso dos Programas de Formação Docente tem contribuído eficazmente na capacitação dos professores para promoverem uma educação de qualidade em sala de aula?

Justifica-se que este trabalho tem cunho importante para promover melhorias contínuas na formação dos professores e, conseqüentemente, na excelência educação no Brasil.

1.1 Justificativa

O presente projeto vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), da Logos University International, Linha de Pesquisa 1: Teoria e Prática na Formação de Professores.

A formação de professores é um tema central no cenário educacional atual, pois impacta diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. A demanda por profissionais bem preparados, capazes de lidar com os desafios do século XXI, é amplamente reconhecida.

Uma formação docente qualificada está intimamente ligada à promoção de uma educação inclusiva e equitativa, conforme orientações de políticas públicas nacionais e organismos internacionais. Professores bem formados são fundamentais para construir uma sociedade mais justa, em que todos tenham acesso a oportunidades educacionais de excelência.

Nessa perspectiva, os docentes devem obter regularmente novos conhecimentos, se atualizarem em relação às práticas e Tendências Pedagógicas que surgem, compartilhar experiências e colaborar com colegas para aprimorar suas práticas, aliando essas inovações aos recursos já utilizados em sala de aula.

Investigar e compreender como se dá a formação de professores no Brasil é crucial para elevar a qualidade da educação. Tanto a formação inicial quanto a continuada contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo que aperfeiçoem suas práticas, avancem em suas carreiras e reconheçam com mais precisão os desafios enfrentados pelos estudantes: “Essas investigações estão intimamente relacionadas com as perspectivas Políticas

e epistemológicas que vêm definindo a função do professor através dos tempos” (Cunha, 2013, p. 612).

Entender como os professores aprendem e evoluem ao longo da carreira é essencial para planejar programas de formação mais eficientes, capazes de oferecer ferramentas reais para superar dificuldades no processo de aprendizagem.

“A temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre investigadora na educação Superior” (Cunha, 2013, p. 612). Academicamente, este estudo pretende contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação, oferecendo uma análise aprofundada das práticas formativas para os futuros docentes. A investigação se alicerça em uma revisão crítica da literatura existente e das normatizações da área, buscando identificar lacunas e propor novas abordagens que possam enriquecer os Programas de Formação Docente.

Finalmente, do ponto de vista prático, esta dissertação busca fornecer subsídios que possam orientar a elaboração de Políticas e Programas de Formação Contínua para professores. A aplicação dos resultados deste estudo pode vir a contribuir para a melhoria dos cursos de Licenciatura e Programas de Formação Continuada, promovendo um ensino mais eficaz e alinhado às necessidades atuais da sociedade.

Além da importância de investigar e compreender os processos formadores que contribuem para a formação de docentes competentes e comprometidos com a educação de excelência, este trabalho se justifica pelo interesse da autora em investigar esta temática por estar inserida no ambiente escolar como professora da Educação Básica no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, há 16 anos, desde 2019 até 2025, ano corrente da qual a pesquisa se desenvolve, sendo licenciada em Letras; atuar como Psicopedagoga há 12 anos e ser Tutora, há 3 anos, de cursos de formação continuada para docentes em nível de Pós-Graduação oferecidos pelo CEDERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

Sob esta ótica, pretende-se efetivar estudos de mestrado e desenvolver uma pesquisa que contribua para a reflexão sobre o aprimoramento da formação docente no país.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar o processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, no período entre 1930 e 1996, abordando tanto o percurso da formação inicial, realizada por meio dos cursos de Licenciatura, quanto da formação continuada, voltada para pedagogos e professores em exercício.

1.2.2 *Objetivos Específicos*

- Analisar como se desenvolveu a formação dos profissionais da educação no país;
- Estudar as mudanças históricas e pedagógicas na formação docente, desde o surgimento dos Cursos de Licenciatura, em 1930, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996;
- Desenvolver uma discussão em torno da política e prática em formar professores no Brasil.

1.3 Problema de Pesquisa

A formação de professores é um dos alicerces essenciais para assegurar uma educação de alto nível. Nesse sentido, preparar adequadamente pedagogos e docentes da Educação Básica é indispensável para promover não apenas a excelência no ensino, mas também o desenvolvimento completo dos estudantes.

A formação dos profissionais da educação, tanto na formação inicial quanto na continuada, é estruturada por Políticas Públicas em diferentes contextos. Essas Políticas podem abordar questões como currículo, práticas pedagógicas, avaliação e desenvolvimento profissional.

As inúmeras transformações sociais, culturais, comportamentais, biológicas, políticas e econômicas demandam novas abordagens na formação de professores ao longo do tempo. É nesse sentido que se torna pertinente indagar a trajetória dessa formação e qual a importância que ela vem assumindo para os professores e para os alunos, levando em consideração o enfoque que vem sendo ofertado diante das necessidades de uma sociedade em que as transformações ocorrem o tempo todo (Ferreira & Mendes, 2021).

“A formação de professores tem suscitado debates políticos e acadêmicos, porém ainda não se obtiveram resultados conclusivos no que se refere ao processo de formação desse profissional. No Brasil, a discussão atravessa fóruns de debate com um agravante maior: a realidade histórica da educação. Os exercícios da perspectiva de transformar essa realidade foram muito presentes nas últimas décadas e vêm se constituindo em ritmo crescente” (Araújo & Guaiano, 2017, p.01).

De acordo com Pereira (2016, p. 141), “a discussão sobre a formação de professores ampliou-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a condição de assalariado do professor passaram a ser considerados temas importantes”:

“O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu

trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente” (Pereira, 2016, p. 142).

A formação docente no Brasil enfrenta vários problemas que precisam ser abordados de maneira abrangente e integrada para promover uma formação que prepare os professores e melhore a qualidade da educação no Brasil, garantindo um padrão educacional:

- a) desigualdade regional: as condições e a qualidade da formação de professores podem variar drasticamente entre as regiões do país. Enquanto algumas áreas possuem Universidades bem estruturadas e recursos abundantes, outras enfrentam sérias limitações (Ribeiro, 2017);
- b) baixos salários: a profissão de professor muitas vezes não é atraente financeiramente, levando a uma escassez de candidatos qualificados e motivados. Isso impacta a qualidade da educação oferecida (Ribeiro, 2017);
- c) infraestrutura e recursos: em muitas escolas, a infraestrutura e os recursos disponíveis são inadequados, o que dificulta a aplicação de métodos de ensino modernos e eficazes (Ribeiro, 2017);
- d) políticas educacionais: as constantes mudanças nas Políticas Educacionais podem gerar incerteza e instabilidade, dificultando a implementação de Programas de Formação de Professores a longo prazo (Ribeiro, 2017);
- e) formação inicial e continuada: a formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura nem sempre é suficiente para preparar os professores para a realidade das salas de aula. Além disso, há uma necessidade contínua de atualização e capacitação, mas nem sempre existem programas acessíveis e eficientes de formação continuada (Ribeiro, 2017).

“Infelizmente a formação do professor ainda é muito frágil no Brasil, na atualidade existem muitos meios para que os professores se especializem, porém os mesmos não têm tempo para isso ou até mesmo motivação, geralmente trabalham três horários para poder ter uma renda adequada para sobreviver e fazer o próprio investimento em sua formação docente” (Ribeiro, 2017, p. 257).

Esses são alguns dos principais problemas enfrentados no percurso de formação de professores no Brasil. A busca por soluções exige um esforço conjunto de governos, Instituições Educacionais e sociedade civil:

“O discurso da educação de qualidade e a luta pela sua garantia nem sempre vêm acompanhados das condições fundamentais para que se dê materialidade a políticas educativas, por razões de natureza ética, pedagógica ou material. Ou seja, discurso,

política e prática pedagógica nem sempre guardam coerência, afastando-se, muitas vezes, das intenções proclamadas. Isto pode ser conferido, por exemplo, nas reações de certos setores e segmentos sociais à implantação de normativa da valorização do magistério, como o piso salarial nacional dos professores. Pode ser conferido também na presença de currículos apostilados, nos sistemas de ensino e na escola, bem como Políticas de formação de professores/as que se fazem por meio de Programas aligeirados e precários em suas condições de oferta. Não resta dúvida que tudo isso tem repercussão para o funcionamento da escola básica” (Santiago & Neto, 2016, p. 128).

A formação docente no Brasil enfrenta diversos desafios que exigem uma abordagem abrangente e integrada. Para que os professores estejam devidamente preparados para atuar com qualidade, é necessário repensar tanto a formação inicial quanto a continuada, considerando aspectos pedagógicos, legais e sociais. Somente por meio de políticas públicas eficazes, currículos bem estruturados e programas de capacitação alinhados às demandas contemporâneas será possível elevar o padrão educacional e garantir uma educação de qualidade para todos.

Partindo dessas colocações, a fim de abordarmos o tema proposto, este estudo será conduzido pela seguinte questão de pesquisa: Qual é a relevância dos métodos de formar os professores da Educação Básica no Brasil? Em que medida o percurso dos Programas de Formação Docente tem contribuído eficazmente na capacitação dos professores para promoverem uma educação de qualidade em sala de aula?

Capítulo I

2. História da Formação Docente no Brasil

Estudar o percurso histórico permite identificar desafios recorrentes e novos obstáculos na formação docente hoje. Neste capítulo apresenta-se um estudo sobre a trajetória da formação docente no Brasil, mostrando esse percurso a partir da criação dos cursos iniciais na década de 1930 até a criação da LDB e os marcos legais, que nortearam a construção dos modelos de educação.

A história da educação no Brasil é rica e complexa, refletindo as diversas influências culturais, sociais e políticas que ocorreram no país ao longo dos séculos. Essa análise histórica não só enriquece a compreensão sobre o papel e a evolução dos professores, como também ajuda a construir uma educação mais sólida e adaptada aos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção realiza uma análise histórica do percurso da formação docente após a criação dos cursos de Licenciatura, destacando marcos como a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930, e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa seção utiliza alguns pesquisadores no aporte teórico como Saviani (2021); Spengler (2022); Calçade (2018), entre outros.

A segunda seção investiga as Políticas Públicas e Iniciativas direcionadas à formação docente no Brasil na perspectiva dos estudos de Araújo et al. (2020); Oliveira et al. (2023) e Saviani (2021). As Políticas Educacionais e as Reformas implementadas ao longo dos anos têm desempenhado um importante papel na definição dos Programas de Formação Docente, influenciando currículos, padrões de qualidade e requisitos para a certificação dos professores.

A terceira seção deste capítulo contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras Leis e Decretos na Educação Brasileira, implementados no período de 1930 a 1996, anos específicos em que eventos importantes ocorreram, como a criação de Instituições de Ensino, Reformas Educacionais e marcos legislativos, vieram a formar um panorama rico e detalhado, permitindo compreender a evolução da educação em diferentes contextos históricos e culturais. Para tal, conta-se com as contribuições de Saviani (2021); Pereira (2016) e das informações disponíveis no portal do MEC, Ministério da Educação, que tem como intuito ajudar a explicar o contexto da história dos Decretos na educação do Brasil.

A última seção aborda o percurso da formação continuada a partir das contribuições de Cunha (2013); Hipólito (2012); Venazzi (2019), entre outros autores. A formação continuada é um alicerce fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores no Brasil e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação no país. Este processo contínuo de aprendizagem permite aos professores se manterem atualizados com as novas metodologias de ensino, avanços tecnológicos e descobertas pedagógicas, favorecendo práticas educativas mais inovadoras e eficazes.

2.1 O Percurso da Formação Docente após a criação dos Cursos de Licenciatura

O profissional como figura histórica é sujeito de um processo histórico, que condensa todo um conjunto de condições, processos e práticas sociais em geral articuladas, por um lado, pela demanda social, e por outro, por um campo de conhecimentos estruturados. O profissional está sujeito à incidências dos diversos fatores, tais como: a conjuntura, posições e forças sociais, reorientação quanto ao tipo de demanda, formas de produção, organização social, etc. (Ramalho, 2008, p. 54).

A história da educação é rica e complexa, formada por uma vasta gama de documentos, datas e relatos, que ajudam a entender como os cursos de formação docente evoluíram ao longo do tempo. Alguns dos elementos mais importantes na história da educação incluem os documentos históricos e datas significativas.

A partir da Revolução de 1930¹, a centralização política e econômica voltou a ser vigente no Brasil e uma série de leis regulamentou e padronizou o ensino em todo o Brasil. A figura de Getúlio Vargas surgiu com a intenção de ser responsável por grandes mudanças no país, diminuindo, assim, a autonomia dos governos estaduais. Isso repercutiu na educação, que passou a ser regulamentada por leis federais, válidas para todos (Spengler, 2022).

Em 1930, o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo o primeiro ministro da Educação o mineiro Francisco Campos. Além da educação, o ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (Saviani, 2021). No ano seguinte foi implantada a Reforma Francisco Campos, que culminou na organização do Ensino Secundário e Superior no Brasil e na criação de novas Universidades e cursos Superiores, incluindo Licenciaturas (Calçade, 2018).

¹ A Revolução de 1930 foi um evento significativo na história do Brasil, marcando o fim da República Velha e o início da Era Vargas. Esse movimento revolucionário foi liderado por Getúlio Vargas, resultando na deposição do presidente Washington Luís e na interrupção da posse do presidente eleito Júlio Prestes (Fausto, 1970).

Figura 1*Educação na Era Vargas.*

Fonte: Disponível em [https://www.deviantart.com/br/noticias/progresso-com-ordem-a-historia-esinada\]-no-estado-novo-parte-1/](https://www.deviantart.com/br/noticias/progresso-com-ordem-a-historia-esinada]-no-estado-novo-parte-1/) Acesso em: 22 de jan. 2025.

A formação docente no Brasil passou por várias fases importantes desde o início dos cursos de Licenciatura, na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia; Ciências e Letras, que trouxeram o marco inicial na institucionalização da formação de professores.

Os cursos eram baseados em modelos europeus, especialmente o francês, e voltados principalmente para a formação de professores de Ensino Secundário (Saviani, 2021).

“Os cursos de Licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis Fundamental e Médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração” (Cunha, 2013, p. 612).

A autora (2013, p. 612) esclareceu: “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”.

A preocupação com os cursos de Licenciatura é compreensível e importante. Esses cursos vieram a desempenhar um papel crucial na formação de professores qualificados, os quais são essenciais para a educação de excelência:

“Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as Licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as Políticas Educacionais postas em ação, o financiamento da Educação Básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens

efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas” (Gatti, 2010, p. 04).

Figura 2

Methodologia e programma da Escola Normal: plano de ensino das cadeiras do 4º anno²



Fonte: Disponível em <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/planodeEnsinomethodologiaprogrammacadeiras4anno1935/> / Acesso em: 23 de jan. 2025.

² “Methodologia e programma da Escola Normal: plano de ensino das cadeiras do 4º anno, 1932” é uma obra publicada em 1932, em Belém, PA, pelas “Officinas Graphicas do Instituto D. Macedo Costa”. Um guia educacional voltado para a Escola Normal, um tipo de instituição de formação de professores que existia no Brasil. O livro contém orientações e diretrizes sobre a metodologia de ensino e os programas de estudo para o quarto ano da Escola Normal. As cadeiras mencionadas no título referem-se às diferentes disciplinas ou matérias que os alunos do quarto ano estudariam como parte de sua Formação.

“É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o "Secundário" (correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), em cursos regulares e específicos” (Gatti, 2010, p. 02). Em 1930 as primeiras Faculdades foram criadas para institucionalizar a formação dos professores, principalmente devido à preocupação com a regulamentação da formação de professores para a Escola Secundária, oferecendo cursos de Licenciatura que se tornaram o modelo padrão para a formação inicial dos docentes (Saviani, 2021).

Em 1931 foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, um evento marcante na história da educação brasileira. Organizada pela Associação Brasileira de Educação, ABE, a conferência teve como tema central "As Grandes Diretrizes da Educação Popular". Durante a conferência, ocorreram intensos debates sobre a modernização do sistema educacional brasileiro, influenciados pelas correntes pedagógicas da Escola Nova, como as Teorias de Dewey, Montessori e Decroly. O evento culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 e representou um marco na Renovação Educacional do país (Ramos, 2011).

Foi um documento muito significativo na história da educação brasileira, defendendo uma Reforma abrangente do Sistema Educacional. O Manifesto foi assinado por 26 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e Afrânio Peixoto. Ele pedia um Sistema de Educação único, público, laico, obrigatório e gratuito. Os signatários enfatizaram a necessidade de o Estado organizar um Plano Geral de Educação e criticaram a estrutura educacional existente, que era fragmentada e desorganizada. O Manifesto também enfrentou forte oposição da igreja católica, que controlava uma parte significativa das escolas privadas na época. O predomínio da influência da Pedagogia Nova perdurou até 1961 (Saviani, 2021).

Muitos dos educadores responsáveis pela divulgação destas ideias ocuparam postos importantes dentro do governo Vargas e graças às posições-chaves que ocupavam, acabaram influenciando a composição da nova Constituição, promulgada em 1934. Pela nova Constituição, o Ensino Fundamental, junto com o Ginásial, passou a ser chamado de Primário. Pela primeira vez na história do Brasil, cursar ao menos o Primário, além de um direito de todos, passou a ser uma obrigação (Ramos, 2011).

Para dar conta de atender a todas as crianças brasileiras, o governo Vargas construiu novas escolas por todo o país e contratou mais professores. Porém, embora as inspetorias

tenham continuado a existir, elas deixaram de ter a função de obrigar as crianças de sua área a frequentarem a escola. Esta função passou a ser atribuída aos pais. Deixando a cargo dos pais a fiscalização pelo cumprimento da Constituição de 1934 (Ramos, 2011).

Os Institutos de Educação cujos marcos são as Reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, surgiram em 1933, também inspirados no movimento da Escola Nova. Nesse novo modelo de curso, abandonou-se a ideia dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais e passou-se a pensar em escola de professores. Incluíram-se no currículo as disciplinas especificamente voltadas à prática docente (Saviani, 2021).

Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 126) “os cursos de Pedagogia eram em nível de Bacharelado e formavam apenas técnicos em educação”. Os primeiros cursos de Pedagogia não foram pensados especificamente para a formação de professores de crianças, ou seja, eram voltados para atender aos cursos de Licenciatura que trabalhavam disciplinas específicas, como por exemplo, Letras, Ciências, Filosofia, entre outros (Scaramuzza & Scaramuzza, 2020, p. 04).

A Constituição de 1934 reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Algumas das principais Universidades criadas ou reformadas durante esse período incluem a Universidade de São Paulo (USP): Fundada em 1934, a USP se tornou um importante centro de Ensino Superior no Brasil; a Universidade do Distrito Federal (UDF): Criada em 1935, e a Universidade de Porto Alegre (UPOA), formada pela junção de várias faculdades em 1934 (Saviani, 2021).

Em 1937 houve uma ampla Reforma e estruturação do Sistema Educacional Brasileiro por meio da Lei, publicada em 13 de janeiro, que estabeleceu uma série de mudanças, a começar pelo próprio nome do então Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a ser designado Ministério da Educação e Saúde. Essa mesma legislação criou a Universidade do Brasil, a partir da reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal (Saviani, 2021).

Em 1938 foram criados o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Processo Auxiliar do Ensino, como meio de educação popular em geral; o Museu Nacional de Belas Artes e o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover a irradiação de pesquisas, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo nomeado para a sua direção o professor

Lourenço Filho, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos; a seção de Braille, na Biblioteca Nacional para leitura de cegos; o Instituto Nacional de Cinema Educativo, para promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como Programas de caráter educativo. Nesse mesmo ano foram criados o Serviço Nacional de Teatro e Instituto Nacional do Livro, com o objetivo de incentivar a produção e distribuição de obras de interesse cultural ou didático (Saviani, 2021).

Foi no final da década de 1930 que surgiu a formação em nível Superior, a partir de cursos em nível de Bacharelado, com a extensão de mais um ano de disciplinas na área da educação ou de Licenciatura, denominado 3+1, para a obtenção de Licenciatura. De acordo com Gatti (2010), esse modelo também garantiria aos formados ministrar disciplinas no Ensino Secundário, atual Ensino Médio.

“A trajetória histórica da formação docente no Brasil pode ser dividida em alguns momentos decisivos. Um deles foi na definição do modelo de formação de educadores para atuar no Ensino Secundário, em 1939, e o modelo de Escola Normal por meio da Lei Orgânica do Ensino, em 1946. Outro momento ocorreu durante a Reforma do Ensino de 1971, quando a Escola Normal foi descaracterizada e a habilitação “magistério” foi criada” (Pereira, 2016, p. 143).

Em 1942 ocorreu a organização do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, que instituiu no Brasil o Sistema Educacional de três graus, sendo o Ensino Superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. O Ensino de Segundo Grau, posterior ao primeiro, também chamado de Ensino Médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, entre eles o Ensino Normal, para formação de professores para o Ensino Primário (Saviani, 2021).

O fim da Era Vargas e a volta da democracia no Brasil, em 1946, trouxe consigo uma nova Constituição e mais mudanças. A organização do Sistema Educacional, iniciada em 1942 foi assegurada com a publicação das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal. Uma série de leis, promulgadas a partir de 1949, elevaram a importância do Ensino Profissionalizante e terminaram tornando essa categoria semelhante ao Ensino Normal. Foi neste contexto que o Ensino Profissionalizante e o Magistério passaram também a permitir o acesso ao nível Superior, mediante aprovação em exame vestibular (Ramos, 2011).

Em 1948, uma Comissão composta por diferentes setores da educação criou e

encaminhou à câmara dos deputados, por determinação da Assembleia Nacional Constituinte de 1946, uma proposta de estatuto para o ensino, que serviu de referência para o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada 13 anos mais tarde (Saviani, 2021).

Nos anos 1950 e 1960, o Brasil passou por várias transformações no campo da educação, incluindo a expansão dos cursos de Licenciatura com um enfoque maior na formação de professores para o Ensino Primário. Durante essas décadas, houve um aumento significativo no número de Universidades e Faculdades que passaram a oferecer cursos de Licenciatura. Isso ajudou a democratizar o acesso à Formação Superior e a preparar mais profissionais para a docência. O governo implementou Políticas que incentivavam a formação de professores, reconhecendo a importância de uma Educação Básica de qualidade para o desenvolvimento do país. Programas e subsídios foram criados para apoiar estudantes interessados em seguir a carreira docente. Houve uma série de Reformas Educacionais que visavam elevar a qualidade da educação e a formação de professores. Essas Reformas procuraram atualizar os currículos e introduzir novas metodologias de ensino (Saviani, 2021).

Compreendendo a importância da educação nos primeiros anos, o foco na formação de professores para o Ensino Primário foi intensificado. Isso veio a incluir a criação de cursos específicos voltados para essa etapa da educação, bem como a valorização profissional dos docentes. As Universidades e Faculdades passaram a se integrar mais com as comunidades locais, permitindo que os futuros professores tivessem uma formação mais prática e voltada para as realidades regionais. Em 11 de julho de 1951, foi instituída uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Essa expansão foi crucial para a melhoria da educação no Brasil e para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios do Ensino Primário (Saviani, 2021).

Em 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura, MEC. A sigla se mantém até os dias atuais, embora a educação tenha passado a ser atribuição exclusiva da pasta somente em 1995 (Saviani, 2021).

Em dezembro de 1955 foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE, e Centros Regionais, todos subordinados ao Inep. Entre os seus objetivos, o CBPE tinha a finalidade de pesquisar as condições culturais e escolares e as tendências de

desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira para a elaboração gradual de uma Política Educacional para o país. A biblioteca do CBPE mantinha um cadastro bibliográfico de Instituições Educacionais e de educadores do Brasil e do mundo, além de um Museu Pedagógico, destinado a mostrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, além de manter uma filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras (Saviani, 2021).

Em 1960, foi criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, COSUPI, destinada à implantação e desenvolvimento de um Programa de Educação Tecnológica. O principal objetivo era elaborar e executar, com o aval do MEC, os planos de aplicação das verbas destinadas à instalação de institutos de tecnologia e ciências básicas com vistas a uma maior eficiência do ensino nas escolas de nível Superior. Com a inauguração de Brasília, o edifício-sede do MEC, no Rio de Janeiro, passou a ser denominado Palácio da Cultura. Tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Iphan, como monumento expressivo da arquitetura moderna brasileira. Em 1985, o Palácio da Cultura recebeu a denominação oficial de Palácio Gustavo Capanema (Saviani, 2021).

Implantada em 1961 e reformulada em 1996, a LDB é um marco legal que orienta a formação docente, pois trouxe diretrizes claras para a formação de professores e ajudou na expansão dos cursos de Licenciatura. A aprovação da primeira LDB, como ficou conhecida, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assegurando o direito à educação com recursos do Estado, ela determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às Universidades (Saviani, 2021).

Com a LDB, foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior Federais e Particulares e o reconhecimento das Universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior em atividade regular há dois anos. Com a primeira LDB houve a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia (Saviani, 2021).

A Lei nº 4.024/61 organizou a formação em três níveis: o Ensino Normal, formação de professores para o primeiro nível; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, formação de professores para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e os Institutos de Educação, formação de professores do Ensino Normal (Araújo & Gauiano, 2017).

Também no ano de 1961 foi instituída a Fundação Universidade de Brasília, com o objetivo de criar e manter a Universidade de Brasília, instalada em 15 de janeiro de 1962 e concebida para estar empenhada nos estudos dos problemas relacionados ao desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil (Saviani, 2021).

O golpe militar de 1964 modificou a Legislação do Ensino, acarretando na substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério. O antigo curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de Segundo Grau. No período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, as Políticas Educacionais estiveram voltadas para a formação de uma força de trabalho qualificada para o desenvolvimento econômico. Em 1965 foi aprovado o Estatuto do Magistério Superior, que estabeleceu o Magistério Superior indissociável do ensino e da pesquisa nas Universidades para fins de transmissão e ampliação do saber (Saviani, 2008).

Nessa década houve uma grande Reforma Universitária que modernizou o Ensino Superior e expandiu a oferta de cursos. A Reforma Universitária mais significativa no Brasil ocorreu durante esse período, em 1968. Essa Reforma trouxe várias mudanças importantes ao Ensino Superior no país. Algumas das principais alterações incluíram a substituição do Sistema de Cátedras, o qual foi substituído por Departamentos, Institutos e Centros; a desintegração das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que foram desmembradas para formar novas unidades acadêmicas; e o modelo de Campus, sendo adotado o modelo americano, com instalações separadas das cidades universitárias, promovendo uma estrutura mais organizada e moderna. Essas mudanças visavam modernizar e centralizar o Ensino Superior, mas também foram controversas e geraram resistência entre estudantes e professores (Saviani, 2021).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, CFE, foi instituído como órgão responsável por normatizar, supervisionar e deliberar sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior, tanto federais quanto particulares. Além disso, ele tinha o papel crucial de reconhecer Universidades através da aprovação de seus estatutos. Uma das contribuições significativas desse Conselho foi a introdução das habilitações técnicas, que buscavam alinhar o Ensino Superior às demandas do mercado de trabalho, preparando profissionais com habilidades específicas para diferentes áreas técnicas. Nesse mesmo ano a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, CENAFOR, foi criada com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes,

técnicos e especialistas em formação profissional (Saviani, 2021).

A partir dos anos 1970 e 1980, houve uma expansão significativa dos cursos de Licenciatura, com maior ênfase na formação específica para o Ensino Básico. A Lei nº 5.692/71 alterou a primeira LDB, dando maior ênfase na formação que buscava a rápida profissionalização dos trabalhadores (Araújo & Gauiano, 2017). Nos finais dos anos 1970, a educação brasileira continuou enfrentando desafios significativos, estando nítida a vinculação dos problemas da formação docente às dificuldades gerais enfrentadas pela área educacional.

“Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do Sistema Público de Ensino e, por via de consequência, a democratização do acesso à Educação Básica, não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda por um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do Ensino Superior, principalmente, via um alargamento do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de Licenciatura” (Pereira, 2016, p.141).

A década de 1980 foi marcada pelas lutas dos profissionais da educação, ocorrendo um significativo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, que reivindicavam o pensamento técnico exigido nas décadas de 1960 e 1970.

“Surgiram, no meio acadêmico, principalmente a partir da segunda metade da década de oitenta, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram tratadas nas Universidades brasileiras, especialmente se comparadas ao tratamento dispensado à pesquisa” (Pereira, 2016, p. 142).

A formação dos educadores nessa época era centrada durante os três primeiros anos no conteúdo e somente no último nas disciplinas pedagógicas. Os profissionais docentes lutaram contra esse modelo, pois entendiam ser necessária uma formação mais ampla e atualizada (Araújo & Gauiano, 2017).

Em 1980, foi realizada a Primeira Conferência Brasileira de Educação, CBE, em São Paulo. Esta Conferência foi um marco importante na história da educação no Brasil, reunindo educadores, políticos e representantes da sociedade civil para discutir e propor mudanças no Sistema Educacional. A CBE de 1980 foi a primeira de uma série de Conferências que ocorreram ao longo da década, com o objetivo de promover a democratização da educação e a participação da sociedade na formulação de Políticas Educacionais. A partir da Lei nº

7.044/82, os professores do Ensino Primário deveriam ter no mínimo Ensino Médio completo, os professores do Ensino Fundamental deveriam cursar Licenciatura de curta duração e os professores do Ensino Médio deveriam ter Licenciatura Plena. Foi permitido que os professores lecionassem na 5ª e 6ª séries do Ensino de Primeiro Grau, mediante estudos adicionais (Saviani, 2021). Todo esse movimento rendeu frutos significativos para a formação docente:

“Hoje no Brasil e expressa na LDB, a formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental em nível Superior, representa uma conquista dos educadores brasileiros, amplamente tematizada nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a partir de 1980” (Escudeiro & Botia, 1994, p. 101-107).

No período Nova República, a partir de 1985, a Constituição de 1988 garantiu o direito à educação e incentivou a colaboração da sociedade para promover o pleno desenvolvimento da pessoa. Nessa década e na década posterior, 1990, o número de programas de Pós-Graduação em Educação aumentou consideravelmente, com a criação de novos cursos de Mestrado e Doutorado em várias Universidades brasileiras. Essa expansão foi parte de um esforço maior para modernizar o Sistema Educacional e melhorar a qualificação dos professores. A CAPES desempenhou um papel crucial na expansão da Pós-Graduação, implementando planos nacionais que visavam melhorar a qualidade e a quantidade dos programas de Pós-Graduação. Houve um aumento na valorização da pesquisa acadêmica, com ênfase na produção científica e na formação de pesquisadores capacitados para contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação (Saviani, 2021).

A Pós-Graduação em Educação também se beneficiou de parcerias internacionais, permitindo o intercâmbio de conhecimentos e a colaboração com Instituições de outros países. A CAPES introduziu sistemas de avaliação para garantir a qualidade dos Programas de Pós-Graduação, promovendo uma maior competitividade e excelência acadêmica. Essas mudanças ajudaram a fortalecer o Sistema de Educação Superior no Brasil e a formar professores mais qualificados e especializados (Saviani, 2021).

Segundo Araújo e Guaiano (2017), foi proposto, em 1986, acabar com as Licenciaturas de curta duração, no entanto, elas só tiveram fim após a Lei nº 9.394/96.

Formado nas décadas de 1980 e 1990, o Fórum Nacional em Defesa da Escola

Pública é uma organização que congrega diversas Entidades de Classe, como Sindicatos de professores e Associações de estudantes. O Fórum desempenhou um papel fundamental nas discussões e formulações das Políticas Educacionais no Brasil (Senado Federal, 2022).

Figura 3

Jornal da época noticia insatisfação de reitores com a proposta de Darcy Ribeiro



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/09/darcy-ribeiro-o-legislador/> Acesso em: 13 de fev. 2025.

Um dos momentos marcantes da atuação do Fórum foi a sua oposição à decisão do senador Darcy Ribeiro de remover o Conselho Nacional de Educação e as diretrizes detalhadas do Plano Nacional de Educação da LDB. Segundo o Fórum, essa decisão representava um retrocesso na participação democrática e na luta por uma educação pública

de qualidade. Atualmente o Fórum continua ativo, defendendo os interesses dos profissionais da educação e dos estudantes, buscando sempre a melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (Senado Federal, 2022).

A última CBE foi realizada em 1991, em São Paulo. Esta conferência foi a sexta edição do evento e contou com a participação de educadores, pesquisadores e representantes da sociedade civil. O foco principal foi discutir e propor mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, buscando melhorias na qualidade da educação e na democratização do acesso à escola (Saviani, 2021).

Em 1995, criou-se o Conselho Nacional de Educação, CNE, e em 20 de dezembro de 1996 ocorreu a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei 9.394/96. Essa nova legislação atendeu às reivindicações dos educadores e aos interesses governamentais, estabelecendo diretrizes que buscavam garantir uma formação de excelência para os profissionais da educação, considerando aspectos teóricos, práticos e experiências individuais:

“A Lei 9.394/96, conforme estabelecido no artigo 62, autorizou que apenas duas instituições promovessem a formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação” (Pereira, 2016, p.146).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe alterações na formação docente, permitindo a Formação em diversas instituições de Ensino Superior:

“Com a publicação da Lei n. 9.294/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação” (Gatti, 2010, p.03).

Algumas das mudanças foram: a formação mínima exigida para professores do Ensino Fundamental passou a ser o nível Médio, na modalidade Normal, apenas para a Educação Infantil; a formação docente passou a poder ser realizada em diversas Instituições de Ensino Superior, como Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Institutos Superiores. A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional passou a ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação. A LDB também facilitou o acesso ao Ensino Superior, ampliando o leque de Instituições Superiores (Pereira, 2016).

A LDB estabeleceu que a formação dos professores deveria ter uma duração mínima de 3.200 horas. Essa carga horária é destinada à formação pedagógica, específica da área de atuação do professor e à prática de ensino. O objetivo era garantir uma formação mais abrangente e aprofundada para os futuros docentes. A Lei nº 9.394/96 enfatizou a importância dos estágios curriculares, que passaram a ser componentes obrigatórios e estruturais nos cursos de Licenciatura (Pereira, 2016).

Os estágios são realizados em escolas de Educação Básica e têm como objetivo proporcionar aos futuros professores a experiência prática necessária para a sua formação profissional. A Lei 9.394/96 definiu que a carga horária mínima dos estágios deveria ser de 400 horas, distribuídas ao longo do curso. Foram mudanças as quais visaram melhorar a qualidade da formação dos professores, garantindo que eles estivessem melhor preparados para enfrentar os desafios da sala de aula. Com uma carga horária mais extensa e a inclusão obrigatória dos estágios, buscou-se alinhar a formação acadêmica às necessidades práticas do ensino (Pereira, 2016).

A LDB reforça que a formação docente não termina na formação inicial; ela é um processo contínuo que visa preparar os professores para as mudanças na sociedade, nas tecnologias e nos métodos de ensino (Pereira, 2016). Em seu Art. 61, refere-se aos docentes, em sua contínua atualização, estabelecendo:

“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Brasil, 1996, p. 35-36).

Também, no ano de 1996, foi realizado o Primeiro Congresso Nacional de Educação, CONED. Este evento foi organizado por educadores e Entidades da sociedade civil para discutir e propor um Plano Nacional de Educação como uma alternativa às Políticas Governamentais vigentes na época. O CONED foi um marco importante na luta pela democratização e qualidade da educação no Brasil (Saviani, 2021).

“A formação do professor vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, requer um envolvimento maior com desenvolvimento curricular, planejamento e em tese a capacidade de solucionar problemas relacionados ao

contexto escolar que surgirão futuramente" (Ribeiro, 2017, p. 251).

Todos esses marcos históricos destacam a evolução e a importância da formação dos professores no Brasil, demonstrando um percurso contínuo de melhorias e adaptações para atender às necessidades educacionais do país.

“Constatamos que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer do período analisado é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2008, p.148).

2.2 Políticas Públicas na Educação e Iniciativas na Formação Docente

“O termo Políticas Públicas designa múltiplos campos de atuação do Estado, como: Políticas Educacionais, Econômicas, Sociais, Ambientais e outras. Esse termo, portanto, tem sido identificado com o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos” (Araújo et al., 2020, p. 04).

A história das Políticas Públicas na Formação Docente no Brasil é marcada por diversas fases, passando por várias mudanças significativas em suas Políticas Educacionais. Entre 1930 e 1996, várias Políticas Públicas foram implementadas na formação docente.

Na década de 1930, Getúlio Vargas instalou várias Políticas para expandir o acesso à educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi primordial para o desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação e Saúde no Brasil. A criação do Ministério possibilitou a implementação de importantes Reformas Educacionais, como a Reforma Francisco Campos em 1931, que reorganizou o Ensino Secundário e Superior no Brasil (Saviani, 2021).

A Reforma Francisco Campos foi uma das primeiras Reformas Educacionais de caráter nacional no Brasil. Esta reforma foi conduzida por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, e teve como objetivo universalizar o acesso ao Ensino Básico

e modernizar o Sistema Educacional Brasileiro, sendo um marco importante na consolidação do Ensino público no país (Saviani, 2021).

Os principais pontos da Reforma Francisco Campos foram a criação do Conselho Nacional de Educação, sendo este órgão elaborado para coordenar e supervisionar as Políticas Educacionais no país; a organização do Ensino Secundário, dividindo o Ensino Secundário em dois ciclos: o ciclo fundamental, com duração de cinco anos, e o ciclo complementar, com duração de dois anos; Regulamentação do Ensino Superior, estabelecendo diretrizes para a organização das Universidades, promovendo a Pesquisa e a difusão da cultura, além de garantir maior autonomia administrativa e pedagógica (Saviani, 2021).

Após a Constituição de 1934, o Brasil começou a implementar Políticas Públicas mais inclusivas. Durante o Estado Novo (1937-1945), foram realizadas Campanhas e Programas Educacionais para reduzir o analfabetismo de adultos e crianças, especialmente nas áreas rurais (Oliveira et al., 2023). No período de Pós-Guerra (1945 - 1964) houve um foco na expansão da Educação Básica e na formação de professores, com a criação de Programas como o Plano Real de Ensino (Saviani, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1961, Lei nº 4.024/61, foi um marco importante para a formação docente no Brasil, estabelecendo diretrizes claras para a formação de professores, definindo os requisitos mínimos para a atuação docente e promovendo a profissionalização da carreira. A LDB de 1961 reconheceu a importância dos professores na sociedade e buscou valorizar a profissão, estabelecendo a necessidade de formação adequada e contínua para os docentes (Saviani, 2021).

A LDB de 1961 ajudou a estruturar o Sistema Educacional Brasileiro, definindo níveis de Ensino e organizando a educação em diferentes etapas, o que facilitou a formação de professores para cada nível de ensino. A Lei também teve um papel importante na promoção da inclusão e do acesso à educação, garantindo que mais pessoas tivessem a oportunidade de se formar como professores e contribuir para a educação no país (Saviani, 2021). Segundo Saviani, (2021), a LDB de 1961 estabeleceu diretrizes para a formação de professores, enquanto a LDB, de 1996, trouxe novas diretrizes e reforçou a necessidade de formação Superior para os docentes.

No período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, as Políticas Educacionais foram fortemente influenciadas pelo contexto político e econômico da época. Em 1971 houve a

criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, PREMEN, que buscou ampliar e melhorar a formação de professores, com ênfase na formação continuada (Saviani, 2021).

Em 18 de agosto de 1975 foi criado o Programa de Crédito Educativo, CREDUC, operacionalizado inicialmente com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e bancos comerciais (Saviani, 2021).

Em 1981 foi criado o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, SIBE, constituído por um complexo de bibliotecas e/ou centros de documentação especializados em Educação, sendo o Centro de Informação e Biblioteca em Educação, CIBEC, a unidade central. O acervo era constituído de coleções de órgãos extintos, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e outras bibliotecas de diversos setores do MEC. O principal produto do SIBE foi a Bibliografia Brasileira de Educação, BBE (Saviani, 2021).

Nas décadas seguintes, várias reformas foram realizadas para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação. Com o fim da Ditadura e início da Nova República, em 1985, a educação brasileira Pós-Ditadura Militar passou por diversas transformações significativas. Após a redemocratização, houve um esforço contínuo para melhorar a qualidade da educação e expandir o acesso, com a construção de Políticas como o Plano Nacional de Educação. Isso levou ao desenvolvimento de novas Políticas e Programas Educacionais. Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser garantida como um direito de todos os cidadãos e estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental (Saviani, 2021).

Em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas a elevar a excelência do ensino (Saviani, 2021).

Em 1991 teve início, em fase experimental, o programa Salto para o Futuro, como “Jornal da Educação, Edição do Professor”. Foi concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto para atender às diretrizes políticas do Governo Federal no fomento aos Programas de Educação à Distância, além de inspirar alternativas pedagógicas. Em 1996, o Programa foi incorporado à grade da TV Escola (Saviani, 2021).

Em 1993 foi criada a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, por meio da Portaria nº489, de 18 de março de 1993, no contexto Pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. As posições consensuais dessa reunião foram sintetizadas na Declaração Mundial de

Educação para Todos. Enquanto signatário desse documento, o Brasil, bem como outros nove países³ em desenvolvimento e com expressiva população mundial, assumiu internacionalmente o compromisso de, em uma década, a partir de 1993 até o ano de 2003, assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da Educação Básica (Saviani, 2021).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação no Brasil passou por várias transformações importantes. Em janeiro de 1995, o empossado ministro da Educação, Paulo Renato Souza, trazia propostas de grandes mudanças para a área. Em março do mesmo ano foi enviada ao Congresso uma Medida Provisória que visava estabelecer novas diretrizes para o setor, como a criação de dois Conselhos Nacionais, um para a Educação Superior e outro para a Educação Básica, sendo alguns educadores nomeados para compô-los, pelo presidente e pelo ministro da educação (Saviani, 2021).

Nesse mesmo ano foi criada a TV Escola, mediante o Protocolo de Cooperação Técnica nº 1, celebrado entre o MEC, o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. O objetivo era promover a melhoria do Ensino, utilizando a Educação Aberta, Continuada e à Distância, por intermédio das emissoras de rádio e televisão da Fundação Roquette Pinto (Saviani, 2021).

Criado em 1996, o Fundef, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi um marco importante para a Educação Básica, garantindo recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (Saviani, 2021).

³ O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial (Menezes & Santos, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, foram criadas em 1996, com a promulgação da LDB, sendo estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais são regulamentações que definem as competências e habilidades necessárias para os cursos de Licenciatura, estabelecem as competências e habilidades essenciais para a formação inicial e continuada dos professores, além de orientar

o planejamento curricular nas escolas e Sistemas de Ensino no Brasil, estabelecendo princípios e procedimentos para a Educação Básica (Saviani, 2021).

Durante o governo FHC, houve um aumento significativo no número de Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas. Além disso, foram implementadas Políticas de Avaliação e Regulação do Ensino Superior. Essas mudanças contribuíram para o progresso da Educação no Brasil, embora ainda houvesse desafios a serem enfrentados, especialmente em relação à qualidade do ensino e à crise nas Instituições públicas de Ensino Superior (Saviani, 2021).

Figura 4

Profundas mudanças na Educação durante o governo FHC



Fonte: https://www.instagram.com/fundacaofhc/p/DEfE4xpu-OM/?img_index=1/ Acesso em: 13 de fev. 2025.

As Políticas Públicas e iniciativas na formação docente são fundamentais para assegurar uma educação de alto valor e promover a valorização da profissão. Políticas Públicas claras e bem estruturadas ajudam a definir padrões de qualidade para a formação de professores, garantindo que todos os docentes recebam uma formação consistente.

“O projeto educativo do mundo vivido defende a formação docente assentada nos seguintes princípios: a formação de professores alicerçada em uma Base Comum Nacional, que tem a docência como fundamento da identidade dos profissionais do magistério; o conhecimento e a cultura como eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; uma sólida formação teórica sustentada na Pedagogia como

ciência e nas Ciências da Educação; formação inicial presencial realizada em Universidade como forma de assegurar a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; formação continuada de qualidade referenciada no social, como direito do profissional da educação; articulação entre formação, valorização e profissionalização docente a condições de trabalho, saúde, carreira e salários dignos; a defesa da criação de um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação a fim de superar a fragmentação das Políticas Públicas para área” (Araújo et al., 2020, p. 03- 04).

Investir na formação de professores tem um impacto positivo direto no desenvolvimento social e econômico do país, pois uma instrução de primeira linha é fundamental para a formação de cidadãos capacitados e conscientes. As Políticas Públicas continuam a evoluir, buscando soluções para esses problemas e promovendo uma educação de excelência para todos.

2.3 Decretos e Leis na Educação

Os Decretos na educação são instrumentos legais emitidos pelo governo para regulamentar e implementar Políticas Públicas específicas no setor educacional. Essas Políticas Públicas são orientações ou diretrizes estabelecidas pelo governo para alcançar objetivos sociais e econômicos, e os decretos são usados para operacionalizar essas diretrizes.

A história dos Decretos na educação brasileira é marcada por diversas mudanças, Leis e Reformas ao longo dos anos. A partir de 1930, houve uma série de Decretos e Reformas significativas na educação no Brasil, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas, marcando uma fase de reorganização e modernização do Sistema Educacional. A Era Vargas (1930-1945) foi um período de implementação de Reformas Educacionais para atender às demandas econômicas e sociais da industrialização (Saviani, 2021). Eis alguns dos principais Decretos e Leis da década de 30:

- a) criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (Brasil, 1930);
- b) decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, CNE, órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública

nos assuntos relativos ao ensino, para assessorar o Ministério da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação (Brasil, 1931);

- c) a Constituição de 1934, que assegurou o direito à educação para todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, com acesso gratuito ao Ensino Primário integral (Brasil, 1934);
- d) publicação da Lei nº 378, que reestruturou o Sistema Educacional Brasileiro criando escolas e Instituições, como o Instituto Nacional de Pedagogia, atual Inep. Neste mesmo ano foram criados o Serviço Nacional de Teatro por meio do Decreto-Lei nº 92, de 21 de abril de 1937, e Instituto Nacional do Livro, pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (Brasil, 1937).

A década de 1940 foi um período marcante para a educação no Brasil, marcada pelo aumento da industrialização no Brasil, o que gerou uma demanda crescente por mão-de-obra qualificada (Saviani, 2021). Isso levou à valorização da Educação Técnica e Profissionalizante, visando preparar os trabalhadores para as novas demandas do mercado, sendo os principais marcos:

- a) reforma Capanema: implementada em 1942, pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, esta Reforma focou na centralização e uniformização do ensino, promovendo uma cultura nacional e nacionalização da educação (Brasil, 1942);
- b) organização do Ensino Industrial por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, e do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu no Brasil o Sistema Educacional de três graus, sendo o Ensino Superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1942);
- c) leis orgânicas do ensino (1942 e 1946): essas leis foram implementadas para organizar e padronizar o ensino em todo o país. A Lei Orgânica do Ensino de 1942 estabeleceu diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio, enquanto a Lei de 1946 focou na Educação Técnica e Profissional (Brasil, 1946);

- d) o fim da Era Vargas e a volta da democracia no Brasil trouxe consigo uma nova Constituição e mais mudanças, com o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, e do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946);
- e) lei Nº 4.024 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, em 1961. Esta Lei definiu uma nova estrutura educacional, estabelecendo diretrizes para o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Ela foi um passo importante para a modernização do Sistema Educacional Brasileiro (Brasil, 1961);
- f) o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, estabeleceu um Programa de Educação de Base e adotou medidas necessárias para sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Este programa foi empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, e tinha como objetivo fornecer Educação às populações rurais dessas regiões (Brasil, 1961);
- g) aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, PNE, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem cumpridas no prazo de oito anos. Não resultou de um projeto de lei, mas de uma iniciativa do MEC, já na vigência da LDB de 1961 (Brasil, 1961);
- h) decreto Nº 52.682 - declara feriado escolar o Dia do Professor, promulgado em 14 de outubro de 1963 (Brasil, 1963).

Durante o regime militar no Brasil (1964-1985), foram promulgados os seguintes Decretos e Leis na área da Educação:

- a) foi criado o Programa Nacional de Alfabetização, PNA, baseado no método Paulo Freire, por meio do Decreto de nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Com o objetivo de promover uma alfabetização em massa, promoveu-se uma mobilização por todo o país, contando com a participação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério (Brasil, 1964);
- b) decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967: este decreto reorganizou a

estrutura do Ministério da Educação e Cultura, transferindo órgãos de ensino do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1967);

- c) decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967: este decreto transferiu para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de Ensino do Ministério da Agricultura e deu outras providências. Também incluiu a criação de novas Universidades Federais rurais e a autonomia dessas Universidades (Brasil, 1967);
- d) criação da Fundação Nacional de Material Escolar, FENAME, da qual foi instituída por meio da Lei nº 5.327 de 2 outubro de 1967, com a finalidade de produzir e distribuir material didático a fim de melhorar a qualidade, o preço e a utilização (Brasil, 1967);
- e) criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Entre as principais atribuições, constavam a assistência financeira e técnica com vistas a fomentar em todo o país a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos, extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive com Assistência Educativa imediata aos analfabetos de qualquer idade ou condição alcançáveis pelos recursos audiovisuais em Programas que assegurassem aferição dos resultados, alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses (Brasil, 1967);
- f) criação do Centro Brasileiro de TV Educativa, por meio da Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967, que tinha por finalidade a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual destinado à radiodifusão educativa (Brasil, 1967);
- g) criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa, INDEP, com a finalidade de captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de Projetos de Ensino e Pesquisa, inclusive para alimentação escolar e bolsas de estudo, por meio da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 (Brasil, 1968);
- h) criada a Lei da Reforma Universitária, nº 5.540, de 28 de novembro, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, e sua articulação

com o Ensino Médio (Brasil, 1968);

- i) criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. O FNDE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e é responsável pela execução de Políticas Educacionais no Brasil (FnDE, 2014);
- j) entrada em vigor da Lei nº 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968 e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas de organização e funcionamento do Ensino Superior no Brasil e sua articulação com o Ensino Secundário. Ela foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, que foi alterado pela Lei nº 9.192, de 1995 (Brasil, 1996);
- k) aprovado o Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação, o qual introduziu as habilitações técnicas no currículo do curso de Pedagogia (Brasil, 1969);
- l) criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a formação profissional, CENAFOR, por meio do Decreto de Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional (Brasil, 1969);
- m) lei Nº 5.692 - Segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais. Fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, a chamada Nova LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A cooperação com empresas, através de convênios, deu origem aos estágios profissionalizantes. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o Primeiro e Segundo Graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais (Brasil, 1971);
- n) o Decreto nº 68.728, de 11 de junho de 1971, transferiu ao Instituto Nacional do Livro as competências da Comissão do Livro Técnico e Didático, COLTED, que passou a ser responsável pela Política dos livros técnicos e didáticos (Brasil,

1971);

- o) a Reforma Educacional de 1971, promulgada pela Lei nº 5.692, foi um marco importante no Sistema Educacional Brasileiro. Essa lei, implementada durante o regime militar, reorganizou a Educação Básica ao unificar o Ensino primário e o ginasial, criando o ensino de Primeiro Grau com duração de oito anos, obrigatório para crianças de 7 a 14 anos (Brasil, 1971);
- p) foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, para subsidiar a formulação da Política Nacional relativa à educação de estudantes especiais, ficando subordinado ao CENESP o Instituto Benjamin Constant, criado pelo Decreto Imperial nº 1428, de 12 de setembro de 1854, com a finalidade de promover a Educação Pré- Escolar e de Primeiro Grau para cegos (Brasil, 1973);
- q) Instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, por meio do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, com o objetivo para propor medidas necessárias à execução e atualização da Política Nacional de Pós-Graduação (Brasil, 1974);
- r) criado o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, SIBE, em 1981, constituído por um complexo de bibliotecas e/ou centros de documentação especializados em Educação, sendo o Centro de Informação e Biblioteca em Educação, CIBEC, a unidade central. O acervo era constituído de coleções de órgãos extintos, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e outras bibliotecas de diversos setores do MEC. O principal produto do SIBE foi a Bibliografia Brasileira de Educação, BBE (Brasil, 1981);
- s) alterada a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, FENAME, para Fundação de Assistência ao Estudante, FAE, ampliando as suas finalidades por meio da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, com vistas a assegurar os instrumentos e condições de Assistência Educacional nos níveis de Formação Pré- Escolar e de Primeiro e Segundo Graus (Brasil, 1983).

Com o fim da Ditadura, em 1985, a nova Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos e não apenas um dever do Estado.

- a) criado o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, que teve por objetivos a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas

escolas das redes públicas do Ensino Fundamental de todo o país, por meio do Decreto nº 91. 542, de 19 de agosto de 1985 (Brasil, 1985);

- b) os objetivos do MOBRAL foram redefinidos, uma vez que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola passaram a ser as principais diretrizes do programa Educação para Todos. O MOBRAL passou a ser denominado Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de fomentar a execução de Programas de Alfabetização e Educação Básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela saíram antes de concluírem todo o percurso escolar, por meio do Decreto de nº 91.980, de 25 de novembro de 1985 (Brasil, 1985);
- c) a Constituição Federal, 5 de outubro de 1988: os artigos 205 e 206 tratam sobre a educação como direito de todos e igualdade de condições de acesso (Brasil, 1988);
- d) a Lei Nº 7.853, 24 de outubro de 1989, que trata sobre a integração social das pessoas com deficiência, promovendo sua integração social e regulamentando a atuação do Ministério Público na defesa de seus direitos (Brasil, 1989);
- e) a Lei Nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela estabelece os direitos fundamentais das crianças e adolescentes no Brasil, promovendo sua proteção integral e garantindo o desenvolvimento em condições dignas (Brasil, 1990);
- f) instituído o Programa de Crédito Educativo, PCE, para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de Graduação, por meio da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 (Brasil, 1992).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a educação no Brasil passou por diversas mudanças e avanços significativos a partir dos seguintes Decretos:

- a) aprovada a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF (Brasil, 1996);
- b) o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e Instituições de Ensino Superior no Brasil, incluindo a avaliação dos Programas de Mestrado e Doutorado, por área do

conhecimento. Este Decreto foi um marco importante na regulamentação e melhoria da qualidade do Ensino Superior no país, determinando a análise dos principais indicadores de desempenho global do Sistema Nacional de Ensino Superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das Instituições de Ensino; estabelecendo a avaliação do desempenho individual das Instituições de Ensino Superior, compreendendo todas as modalidades de Ensino, Pesquisa e Extensão. A avaliação do ensino de Graduação foi determinada por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. Os Indicadores de Desempenho Global referidos neste decreto incluem taxas de escolarização bruta e líquida, taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso, taxas de evasão e de produtividade, tempo médio para conclusão dos cursos, índices de qualificação do corpo docente, relação média alunos por docente, tamanho médio das turmas, participação da despesa com Ensino Superior nas despesas públicas com educação, despesas públicas por aluno no Ensino Superior público, despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto, PIB, por habitante nos Sistemas público e privado, e proporção da despesa pública com a remuneração de professores (Brasil, 1996);

- c) a Lei Nº 9.394 - Nova LDBEN. Marco significativo que regulamentou a formação de professores e estabeleceu diretrizes para a formação inicial e continuada (Brasil, 1996);
- d) promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu normas para todo o Sistema Educacional, da Educação Infantil à Educação Superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena;
- e) a nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação (Saviani, 2021). Sobre o conteúdo da Lei 9.394/96 em relação à formação docente, Pereira (2016, p.140) ressaltou: “Prevaleceram, no texto da LDBEN, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a Política Educacional do governo federal da época”.

A criação dessa Lei foi um marco crucial para a formação docente no Brasil, com

impactos significativos que perduram até hoje por diversos fatores:

- a) estruturação do Sistema Educacional: a LDB consolidou a estrutura e a organização do Sistema Educacional brasileiro, definindo claramente os níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior) e as Modalidades de Educação (Educação Infantil; Educação Básica; Educação Superior; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Indígena e Educação a Distância). Isso trouxe uma padronização que facilitou a definição de diretrizes específicas para a formação docente (Saviani, 2021);
- b) diretrizes para a formação de professores: A LDB estabeleceu que a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ocorrer em cursos de Licenciatura em nível Superior. Além disso, determinou que a formação continuada é um direito dos professores, essencial para a atualização e aprimoramento profissional (Saviani, 2021);
- c) integração Teoria-Prática: A LDB promoveu a integração entre teoria e prática na formação de professores, incentivando que os cursos de Licenciatura incluam estágios supervisionados e outras atividades práticas que preparassem os futuros docentes para os desafios reais da sala de aula (Saviani, 2021);
- d) flexibilidade e inovação: a Lei permitiu que as Instituições de Ensino tivessem autonomia para desenvolver seus próprios projetos pedagógicos, respeitando as diretrizes gerais. Isso possibilitou inovações e adaptações às necessidades locais, tornando a formação de professores mais dinâmica e contextualizada (Saviani, 2021);
- e) inclusão e diversidade: a LDB ressaltou a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade e promover a inclusão, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou físicas (Saviani, 2021);
- f) enfoque na qualidade da educação: ao estabelecer diretrizes claras para a formação docente, a LDB teve como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no Brasil. Professores bem formados são essenciais para garantir o aprendizado eficaz dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e econômico do país (Saviani, 2021);
- g) reforma do Ensino Superior: definiu diretrizes para as Universidades,

Faculdades, Centros Universitários e Institutos. Trouxe mudanças significativas para o Ensino Superior, incluindo a criação de novas instituições e a reorganização das já existentes (Saviani, 2021);

- h) gestão e financiamento: estabeleceu as responsabilidades de gestão e financiamento da Educação, envolvendo a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

“Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novas publicações enfocando a questão da formação de professores nas Licenciaturas voltaram a aparecer com intensidade no meio acadêmico. A LDB foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa Lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores” (Pereira, 2016, p.143).

No século XX, ocorreram várias Leis, Reformas e Decretos significativos na educação brasileira, fundamentais para a modernização e expansão do Sistema Educacional, que refletiram as necessidades sociais, políticas e econômicas de cada período que o Brasil enfrentou ao longo dos anos, buscando melhorar a qualidade do ensino e a inclusão de diversas camadas da população. Foram norteadores para as ações e Políticas Educacionais, garantindo que houvesse uma continuidade e uma coerência nas práticas educacionais em todo o país, tornando-se essenciais para construir uma base sólida e equitativa para a educação, a fim de promover o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos cidadãos brasileiros.

2.4 Trajetória dos Cursos de Formação Continuada no Brasil

A formação continuada “refere-se às iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores” (Cunha, 2013, p. 612), que se inicia na experiência escolar e se estende ao longo da vida, por meio de cursos complementares, que objetivam aprimorar as habilidades e competências dos professores.

De acordo com a autora (2013, p. 612), “em sentido mais amplo, a formação dos professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a

sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

A formação continuada pode ocorrer “tanto por iniciativa dos interessados como pode inserir-se em Programas Institucionais. Neste caso, os Sistemas de Ensino, as Universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação” (Cunha, 2013, p. 612).

A capacitação contínua dos professores é imprescindível para auxiliá-los no sucesso de suas práticas pedagógicas e fornecerem o apoio necessário aos estudantes na construção do conhecimento, sucesso na aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento da sociedade. Ela auxilia os professores a lidarem com as novidades tecnológicas e as mudanças constantes na sociedade.

“Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas Políticas Públicas para a educação. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje” (Ribeiro, 2017, p. 250).

São ações de formação continuada: Congressos, Seminários, Simpósios, Colóquios, Encontros, Jornadas, Ciclos de Falas, Palestras, Grupos de Pesquisa, Grupos de Estudos, Grupos de Formação, Projetos de Pesquisa, Oficinas, Cursos de Extensão e/ou Aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas Instituições de Ensino Superior e em outros espaços. No ensino formal, os cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu); Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu); e de processos permanentes, são realizados no chão da escola ou não, com encontros regulares. Alguns exemplos de Instituições que oferecem formação continuada são os Institutos Federais de Educação, Senac, Senai, além das Universidades públicas e privadas (Ferreira & Mendes, 2021).

A história da formação continuada no Brasil tem uma jornada enriquecedora e complexa, marcada por conquistas e desafios ao longo do tempo, estando intimamente ligada ao desenvolvimento das Políticas Públicas educacionais e à busca por melhorias no ensino. Ela se consolidou a partir do século XX, com a crescente demanda por uma educação de qualidade e a necessidade de acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas

(Venazzi, 2019).

A partir da década de 1980, a formação continuada começou a ser estruturada como uma estratégia essencial para capacitar professores em serviço, especialmente no contexto da Educação Básica:

“No Brasil, a década de 80 foi marcada por três momentos históricos. Inicialmente, o movimento de redemocratização da sociedade, o fim da ditadura e o movimento de globalização da cultura e economia, que influenciaram a educação e os processos de FCP, formação continuada dos professores. A sociedade brasileira, já no final da década de 70, passou a reivindicar abertura política, e participar de movimentos em prol da educação, os quais ganharam corpo no início da década de 80. A conquista de direitos políticos e a participação efetiva dos professores nas discussões sobre a educação marcam esse momento histórico. O modelo tecnicista, vigente até então, começou a ser questionado, e, com a abertura política, a FCP foi marcada pela participação mais ativa desses sujeitos, que começaram a observar o contexto sócio-histórico em que estavam inseridos. Os programas de FCP, em razão disso, buscavam responder às demandas mais específicas, voltadas, para a dimensão política da prática docente, que se destacava naquele momento” (Venazzi, 2019, p. 124).

Nos anos 1980 e 1990, a formação continuada começou a ser sistematizada como uma Política Pública, com Programas voltados para a capacitação de professores em serviço. Durante esse período, surgiram debates sobre centralização e descentralização das iniciativas de formação, além de discussões sobre a integração entre formação inicial e continuada (Venazzi, 2019).

Com a promulgação da LDB, em 1996, a formação continuada ganhou um marco legal importante, estabelecendo diretrizes para a capacitação de professores e outros profissionais da educação. Essa Lei destacou a responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de educação em oferecer Programas de Formação Continuada, muitas vezes em parceria com Universidades e outras Instituições de Ensino Superior (Hipólito, 2012). Embora muitos desses cursos não tivessem nomes padronizados, algumas iniciativas e programas se destacaram:

- a) cursos de atualização pedagógica: oferecidos por Secretarias de Educação e Universidades, abordavam temas como metodologias de ensino e gestão escolar;

- b) capacitações em serviço: realizadas diretamente nas escolas, com foco em práticas pedagógicas específicas;
- c) programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Voltados para a formação de professores que atuavam nessas áreas;
- d) cursos de Especialização e Extensão: oferecidos por Universidades, com ênfase em áreas específicas do conhecimento.

Promover e incentivar a formação continuada de professores é de grande importância na construção do conhecimento, na evolução profissional dos educadores e na garantia de um aprendizado enriquecedor aos alunos. As Políticas Públicas e iniciativas na formação docente são pilares fundamentais para a construção de um ensino de excelência, promovendo a profissionalização, valorização e atualização constante dos professores.

Capítulo II

3 Principais Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas que influenciaram a Formação Docente

A formação docente no Brasil foi e continua sendo influenciada por várias Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas. Eles são essenciais para a formação continuada dos professores, garantindo que eles estejam sempre atualizados com as práticas educacionais mais recentes e das quais promovem a reflexão contínua sobre a prática docente, permitindo que os professores adaptem suas metodologias para melhor atender às necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, este capítulo está organizado em três seções.

A primeira seção investiga as principais Teorias Pedagógicas que influenciaram a formação docente no Brasil, com base nas contribuições Oliveira et al. (2017), Moreira (2019), Novo (2021), entre outros autores. Essas Teorias não apenas vieram a orientar a prática pedagógica, como também tiveram a ingerência direta na formação inicial e continuada dos docentes, ajudando-os a refletir sobre suas metodologias e a adaptar-se às demandas educacionais.

A segunda seção apura as Tendências e Modelos Pedagógicos que têm influenciado a formação docente no Brasil ao longo do tempo, refletindo mudanças nas demandas educacionais e sociais a partir das contribuições de Santos (2023), Ramos (2011), Vicentini e Verástegui (2015), e demais autores. Essas Tendências e Modelos Pedagógicos moldaram a formação docente ao influenciar currículos, metodologias e práticas pedagógicas. Hoje, observa-se uma combinação dessas abordagens, adaptadas às demandas contemporâneas, como o uso de tecnologias e a valorização de competências socioemocionais.

Ao analisá-las, deve-se ter em mente que uma Tendência Pedagógica não substitui totalmente a anterior, mas ambas conviveram e convivem com a prática escolar. Os professores devem estudar e se apropriar dessas Tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica, procurando analisar cada uma e verificar a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a Tendência mais adequada. Observa-se que atualmente, na prática docente, há uma junção de todas essas Tendências Pedagógicas.

A terceira e última seção que encerra este capítulo, vem a abordar, na perspectiva de Saul e Saul (2016) e dos estudos Cunha (2013), as Tendências Investigativas a respeito do professor, as quais exerceram papel de protagonismo nas mudanças no processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores. Essas reflexões influenciavam os movimentos

de discussão da profissão docente, tanto nas condições de seu exercício cotidiano como de sua formação. Compreender essas Tendências Investigativas é de suma importância porque elas iluminam o caminho para a construção de uma formação docente mais robusta.

3.1 As Teorias de Aprendizagem e a Formação Docente

“Ser professor reflexivo implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço, e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 1996, p. 177).

De acordo com Novo (2021), as Teorias de Aprendizagem (TA) detalham e explicam como acontece o desenvolvimento mental e a aprendizagem do indivíduo. Numa perspectiva educacional, elas apontam os fatores internos e externos que influenciam a aprendizagem do aluno. Segundo Moreira (2019), as Teorias de Aprendizagem são um corpo teórico que reúne contribuições de educadores, psicólogos, psiquiatras, antropólogos e físicos, propondo diferentes modelos do aprender humano.

Desse modo, as Teorias Pedagógicas fornecem uma base sólida para a formação de professores, ajudando-os a entender melhor como os alunos aprendem, além de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes. Elas oferecem diretrizes que ajudam os professores a compreenderem os processos de aprendizagem e a adaptarem suas abordagens pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos.

A Teoria do Construtivismo, associada principalmente ao trabalho de Jean Piaget (1896-1980), começou a ser desenvolvida no início do século XX. Piaget, um psicólogo suíço, publicou suas primeiras obras sobre desenvolvimento cognitivo nas décadas de 1920 e 1930 (Novo, 2021). Principais características do Construtivismo de Piaget:

- a) o aprendizado é um processo ativo, e não apenas passivo ou de memorização;
- b) as crianças constroem seu entendimento do mundo a partir de suas experiências e maturidade cognitiva.

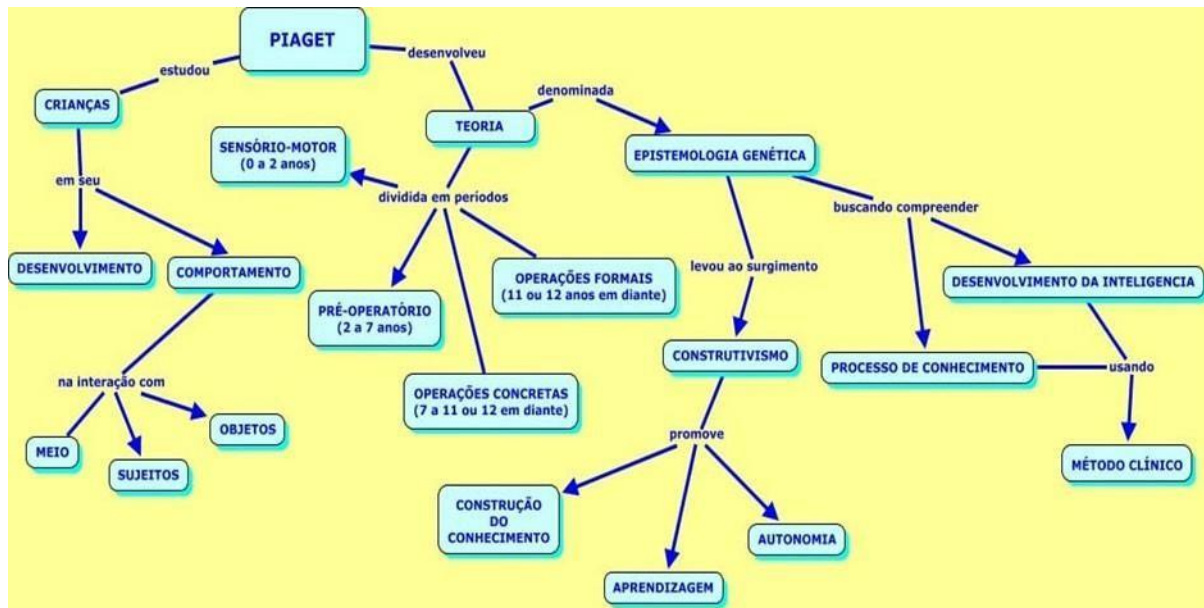
Piaget destacou as etapas do desenvolvimento cognitivo, que incluem:

- a) sensório-motor (0-2 anos): exploração por meio dos sentidos e ações;
- b) pré-operacional (2-7 anos): desenvolvimento de linguagem e pensamento simbólico;
- c) operações concretas (7-11 anos): raciocínio lógico em situações concretas;
- d) operações formais (12 + anos): capacidade de pensamento abstrato e lógico.

Teorias como o Construtivismo, de Piaget, ajudam os professores a entenderem como os alunos constroem conhecimento ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento.

Figura 5

O estudo de Piaget



Fonte: <https://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/> Acesso em: 17 de mar. 2025.

Lev Vygotsky (1896-1934), outro importante teórico construtivista, foi um psicólogo russo que contribuiu significativamente para a psicologia educacional e o desenvolvimento cognitivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na Teoria de Vygotsky, que descreve a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. A aprendizagem tende a ocorrer nessa zona intermediária (Novo, 2021).

Figura 6

Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP



Fonte: <https://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/> Acesso em: 17 de mar. 2025.

Vygotsky desenvolveu suas ideias na mesma época que Piaget. Embora suas contribuições fossem contemporâneas, as Teorias de Piaget e Vygotsky ganharam maior destaque e reconhecimento global nas décadas seguintes. No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ideias como de Piaget, Vygotsky e Wallon foram muito difundidas, tendo uma perspectiva sócio-histórica e são interacionistas, isto é, acreditam que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e um objeto (Novo, 2021).

Figura 7

Quadro comparativo entre os teóricos Piaget e Vygotsky e outro teórico, Wallon

QUADRO COMPARATIVO			
Autor	JEAN PIAGET	VYGOTSKY	WALLON
Período	1896-1980	1897-1934	1879-1962
Pesquisador	Yves de La Taille	Marta Kohl Oliveira	Izabel Galvão
Palavras-chave	Construção do conhecimento	Interação Social	Afetividade
Eixos da teoria Principais conceitos	Assimilação / Acomodação Esquema / Equilibração Estágios de desenvolvimento	Mediação simbólica: instrumentos e signos Zona de Desenvolvimento Proximal	O movimento: express/ instrum. As emoções: afetividade A inteligência: sincrético e cat. A const. Eu: imitação / negação
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimentos prévios)	Da parte para o todo: Processo de socialização (relação com o mundo)	Do todo para a parte: Processo de individuação ("constituir-se" indivíduo)
Papel do professor/ escola	"Desequilibrar" os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios	"Intervir" na Z.D.P, ou seja, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com ajuda	Considerar: história do aluno, demandas atuais e perspectivas (futuro)
Perfil do aluno	Participante do processo de construção do conhecimento, co-autor, ativo, questionador		

Fonte: <https://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/> Acesso em: 17 de mar. 2025.

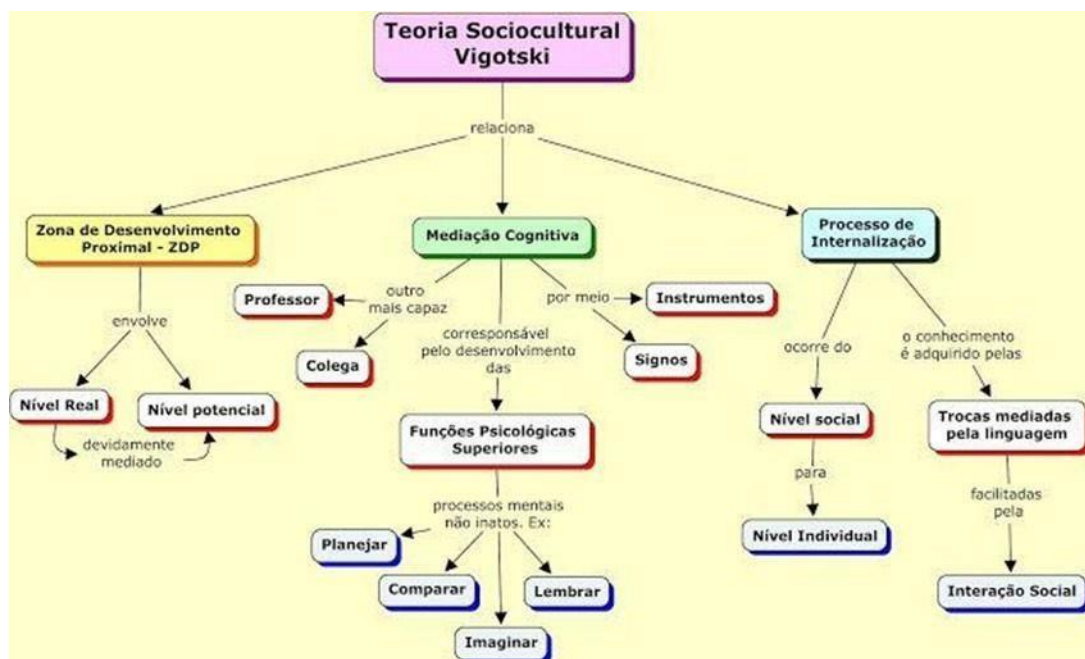
A Teoria do Construtivismo é uma abordagem poderosa que veio a transformar a maneira como o processo de aprendizagem é visto, colocando o aluno no centro e valorizando a construção ativa e social do conhecimento. Os professores atuam como facilitadores, proporcionando um ambiente em que os alunos possam explorar, questionar e descobrir conhecimentos por conta própria (Novo, 2021).

A Teoria Sociocultural também foi desenvolvida por Lev Vygotsky, no início do século XX. Vygotsky enfatizou a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, destacando o papel da interação social e da

linguagem. Seu conceito principal é que a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado e aplica-se na formação docente enfatizando a importância do contexto cultural e social na educação, promovendo a utilização de estratégias de ensino que considerem essas influências. A Teoria Sociocultural de Vygotsky destacou a importância da interação social no aprendizado, incentivando práticas colaborativas (Novo, 2021).

Figura 8

Teoria Sociocultural de Vygotsky.



Fonte: <https://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/> Acesso em: 13 de fev. 2025.

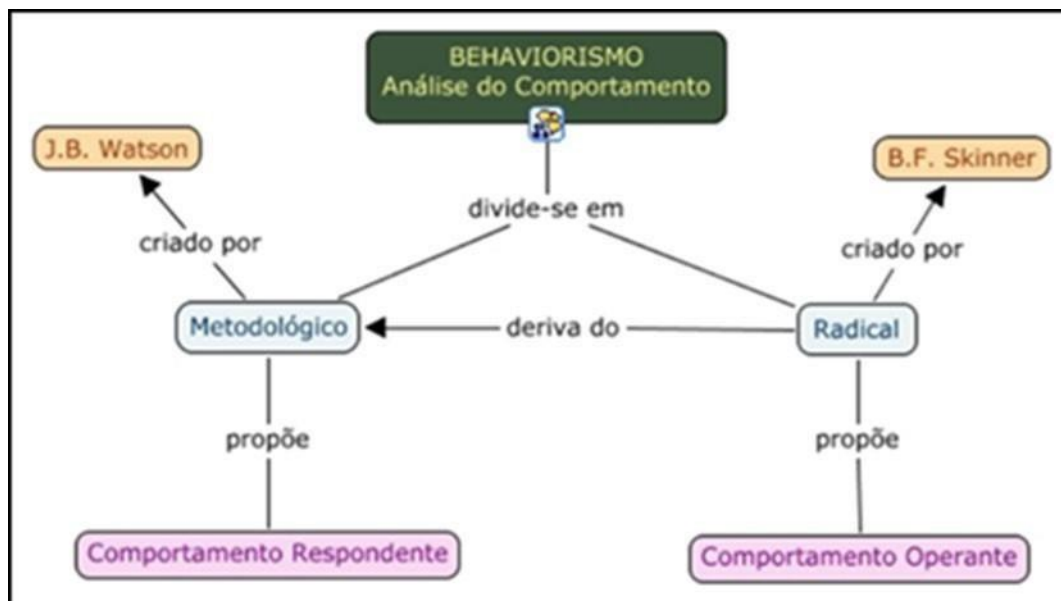
A Teoria do Behaviorismo é uma abordagem psicológica que tem como objetivo focar no estudo do comportamento observável e na importância do ambiente externo na modelagem do comportamento. Essa Teoria começou a ganhar destaque no início do século XX, particularmente com os trabalhos de John B. Watson, que é frequentemente considerado o fundador do Behaviorismo. Watson publicou seu famoso artigo "Psychology as the Behaviorist Views It", em 1913, em que ele propôs que a psicologia deveria focar no estudo do comportamento observável. B.F. Skinner, um dos principais proponentes do Behaviorismo, desenvolveu suas ideias sobre o condicionamento operante nas décadas de 1930 e 1940, solidificando ainda mais a Teoria (Ferreira et al., 2024).

Os princípios do Behaviorismo oferecem uma estrutura sólida para entender e modificar o comportamento humano e animal: Estímulo e Resposta, o comportamento é visto

como uma resposta a estímulos ambientais específicos; Reforço, qualquer evento que aumente a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente. Pode ser positivo (adiciona algo agradável) ou negativo (remove algo desagradável); Punição, qualquer evento que diminua a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente. Pode ser positiva (adiciona algo desagradável) ou negativa (remove algo agradável). Esta Teoria veio a ter um impacto profundo na psicologia e na educação, fornecendo ferramentas práticas para a modificação do comportamento e destacando a importância do ambiente nas interações humanas (Ferreira et al., 2024).

Figura 9

Behaviorismo



Fonte: <https://www.portal-administracao.com/2015/08/behaviorismo-estudo-do-comportamento.html> // Acesso em: 17 de mar. 2025.

A Teoria da Aprendizagem Humanista é uma abordagem centrada no ser humano e no desenvolvimento integral do aluno, abrangendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também as emoções, valores e experiências pessoais. Essa Teoria vem a valorizar a liberdade, a criatividade e a autorrealização, considerando cada pessoa como única e capaz de alcançar o próprio potencial em um ambiente acolhedor e estimulante. Ela ganhou destaque especialmente a partir das décadas de 1950 e 1960, com o trabalho de teóricos como Carl Rogers e Abraham Maslow. Esses anos foram marcados pelo crescimento de abordagens educacionais mais centradas no indivíduo e no desenvolvimento integral do ser humano (Lima et al., 2018). Principais características:

- a) foco no aluno: O aprendiz está no centro do processo educativo. O professor atua como um facilitador, promovendo autonomia e motivação;
- b) aprendizado significativo: A ênfase está em conteúdos que tenham sentido e relevância para a vida do estudante;
- c) desenvolvimento holístico: Preocupa-se com o bem-estar emocional e social, além do crescimento intelectual;
- d) ambiente de confiança: Uma atmosfera respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é fundamental para o processo de aprendizagem.

Os principais teóricos são Carl Rogers, o qual introduziu a ideia da "Educação centrada na Pessoa", na qual o papel do professor é criar condições propícias para o crescimento pessoal do aluno, e Abraham Maslow: Sua teoria da hierarquia de necessidades destaca que o aprendizado é mais eficaz quando as necessidades básicas e emocionais do indivíduo são atendidas (Lima et al., 2018). Esta abordagem é amplamente utilizada em práticas educacionais que buscam promover o desenvolvimento integral e o respeito à individualidade de cada aluno.

Figura 10

Pirâmide de Maslow



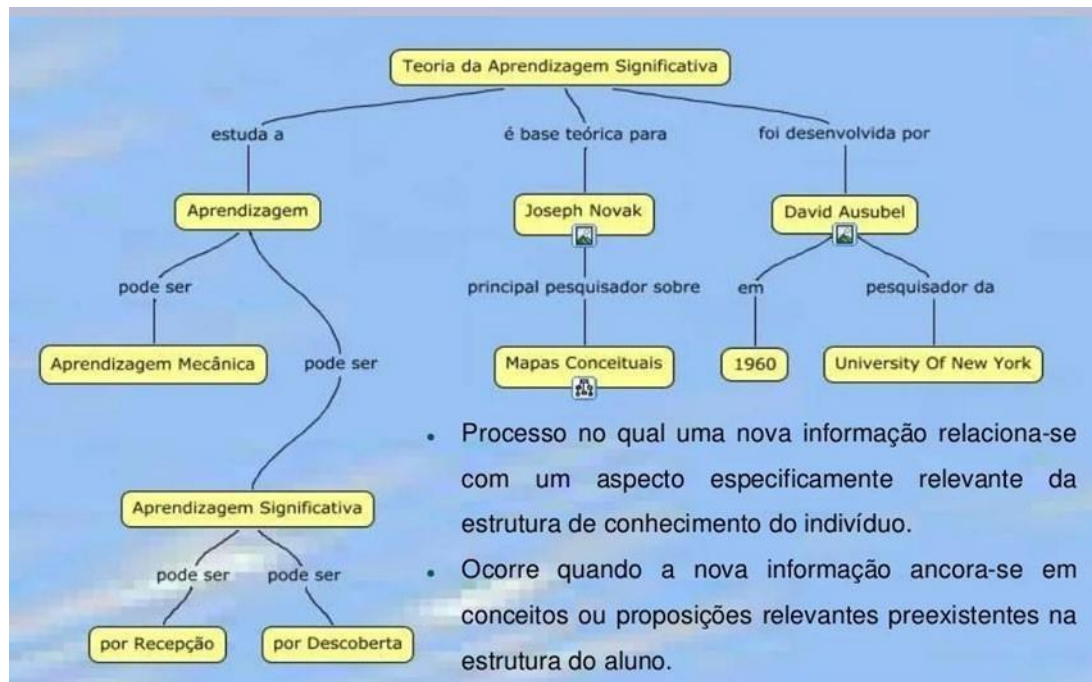
Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/aprendizagem-significativa-unidade-1curso-2/68719517> Acesso em: 17 de mar. 2025.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida pelo psicólogo educacional David Ausubel nos anos 1960. Esta Teoria destaca a importância da ligação entre novos conhecimentos e o que o aluno já sabe, promovendo uma compreensão mais profunda e

duradoura. Tem como conceitos principais a Aprendizagem Significativa, que coloca o conhecimento prévio do aluno no centro do processo de ensino. Esse processo permite que o aluno compreenda e retenha o novo conhecimento de forma mais eficaz; o Conhecimento Prévio, esquemas ou estruturas cognitivas que o aluno já possui e que são fundamentais para a assimilação de novos conhecimentos; e Subsumers, conceitos, ideias ou estruturas cognitivas preexistentes que servem como âncoras para novos conhecimentos (Novo, 2021).

Figura 11

Teoria da Aprendizagem Significativa



Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/aprendizagem-significativa-unidade-1curso-2/68719517> Acesso em: 17 de mar. 2025.

A Teoria da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecida internacionalmente como Problem-Based Learning (PBL), surgiu na década de 1960. Ela foi desenvolvida inicialmente na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá, como uma alternativa ao ensino tradicional baseado em aulas expositivas. Esta Teoria vem a utilizar problemas do cotidiano e cenários futuros para que os alunos discutam e proponham soluções, promovendo a aprendizagem ativa e colaborativa (Souza & Dourado, 2015).

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi proposta por Howard Gardner em 1983. Essa Teoria revolucionou a visão tradicional de inteligência ao sugerir que a inteligência não é única, mas sim composta por diferentes tipos, cada um representando formas distintas de aprendizado e resolução de problemas (Albino & Barros, 2021):

- a) lógico-matemática: capacidade de lidar com números, raciocínio lógico e resolução de problemas matemáticos;
- b) linguística: facilidade para usar palavras, seja na escrita ou na fala, para expressar ideias e compreender textos;
- c) musical: habilidade para perceber, criar e reproduzir padrões musicais e sons;
- d) corporal-cinestésica: competência em usar o corpo para se expressar ou resolver problemas, como em esportes ou dança;
- e) espacial: habilidade para visualizar e manipular objetos no espaço, essencial em áreas como arquitetura e artes visuais;
- f) interpessoal: capacidade de compreender e interagir com outras pessoas de maneira eficaz;
- g) intrapessoal: entendimento de si mesmo, de suas emoções e motivações;
- h) naturalista: sensibilidade para reconhecer e categorizar elementos da natureza, como plantas, animais e fenômenos ambientais.

Esta Teoria abriu caminhos para abordagens educacionais mais inclusivas, respeitando as diferentes formas como os indivíduos aprendem e se expressam (Albino & Barros, 2021).

As Teorias Pedagógicas são vitais para uma prática educativa eficaz, fornecendo uma base sólida para a formação de professores comprometidos com a qualidade do ensino, ajudando-os a entender melhor como os alunos aprendem e desenvolvem estratégias de ensino mais eficazes. Sendo assim, refletir sobre essas Teorias é essencial para compreender como os indivíduos constroem conhecimento e como pode-se aprimorar processos educativos.

“As Teorias de Aprendizagem são importantes, dentre outros aspectos, porque possibilitam aos professores adquirirem conhecimentos, atitudes, crenças, habilidades, fundamentais para atingir os objetivos de ensino; são elas que norteiam as práticas didáticas dos professores. Sem fundamentação teórica de aprendizagem, entendemos que as práticas de um professor tendem a tornar-se um tanto intuitivas, beirando a tentativa e erro” (Oliveira et al., 2017, p.15).

3.2 Tendências e Modelos Pedagógicos

As Tendências Pedagógicas influenciaram a formação docente, refletindo diferentes abordagens pedagógicas e contextos socioculturais. Enquanto as Tendências Pedagógicas que vieram a fornecer a base teórica e ideológica, os Modelos Pedagógicos traduzem essas ideias em práticas concretas no ambiente educacional, ou seja, dentro de uma Tendência pode vir a existir diversos Modelos.

O conhecimento das Tendências Pedagógicas é essencial para os docentes, pois visa permitir que eles compreendam as diversas Abordagens e Teorias que vieram a influenciar a educação. Com isso, os professores têm a oportunidade de utilizar diferentes ferramentas para adaptarem suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um ensino mais inclusivo, crítico e eficaz. Além disso, conhecer essas Tendências Pedagógicas vem possibilitar aos docentes a refletirem sobre seu próprio papel no processo educacional, fortalecendo sua capacidade de planejar aulas que estimulem um aprendizado ativo e significativo.

Figura 12

Tendências Pedagógicas.



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>/Acesso em: 18 de mar. 2025.

“O conhecimento dessas correntes pedagógicas por parte dos professores, principalmente as mais recentes, torna-se de extrema relevância, visto que possibilitam ao educador um aprofundamento maior sobre os pressupostos e variáveis do processo de ensino- aprendizagem, abrindo-lhe um leque de possibilidades de direcionamento do

seu trabalho a partir de suas convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, contribuindo para a produção de uma prática docente estruturada, significativa, esclarecedora e, principalmente, interessante para os educandos” (Santos, 2023, p. 02).

Segundo Libâneo (1985), as principais Tendências Pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes Linhas de Pensamento Pedagógico: as Tendências Liberais e Tendências Progressistas, cada uma delas impactando a prática docente de maneiras distintas. De acordo com o autor (1985, p. 06), a “educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas Tendências Liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada”.

As Tendências Liberais incluem a Tendência Liberal Tradicional; a Liberal Renovada Progressivista; a Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova) e a Tendência Liberal Tecnicista (Santos, 2023).

A Pedagogia Tradicional foi a primeira a ser instituída no Brasil, em 1549. Nesta Tendência o professor é a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Há repetição de exercícios com exigência de memorização. Caracterizada por um ensino mais rígido e centrado na memorização, enfatizando a disciplina e a obediência. As escolas eram administradas de forma centralizada e havia uma forte influência da igreja católica na educação, sendo adotadas as filosofias humanistas clássicas e científicas. (Saviani, 2021).

A Pedagogia Liberal Renovada Progressiva começou a ganhar força no Brasil no início do século XX, especialmente a partir da década de 1920, sendo uma abordagem educativa baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo e o professor é um auxiliador no desenvolvimento livre da criança. Esta Tendência foi influenciada por ideias de pensadores como Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet e Lauro de Oliveira Lima (Santos, 2023).

No contexto brasileiro, a Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova) teve grande influência nas Reformas Educacionais, especialmente durante os anos 1930 e 1940. Em 1932, chegaram ao Brasil novas ideias, originando o Movimento conhecido como Escola Nova, no qual Anísio Teixeira foi o grande pioneiro. Teixeira defendia a educação pública, gratuita e de qualidade, com foco na formação integral do aluno. Além de Anísio Teixeira, um grupo de 26 educadores se encarregou de divulgar essas novas ideias por meio de um Manifesto, intitulado “A Reconstrução Educacional do Brasil”. Posteriormente, suas ideias continuaram a influenciar práticas pedagógicas, principalmente em propostas de escolas experimentais e na busca por uma Educação mais democrática e inclusiva (Saviani, 2021).

Entre 1932 e 1947, o Brasil viveu um período de transição e equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Durante esse período, houve um esforço para equilibrar essas duas abordagens, buscando modernizar o Sistema Educacional sem descartar completamente

os Métodos Tradicionais (Saviani, 2021).

A Escola Nova valorizava a autoaprendizagem e o papel ativo do aluno, sustentando a ideia de que o aluno deveria ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual. A partir de 1947 a Escola Nova começou a predominar no Brasil. Esse período foi marcado por uma série de Reformas Educacionais que buscaram modernizar o Sistema Educacional e promover Métodos de Ensino mais interativos e participativos, sendo influenciada por movimentos como a Escola Nova (Ramos, 2011).

Figura 13

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.



Fonte:Disponível em: <https://atelierdeducadores.blogspot.com/2011/02/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao.html/> Acesso em: 22 de jan. 2025.

A influência da Pedagogia Nova foi impulsionada pelo contexto de industrialização e urbanização do país, que exigia uma educação mais adaptada às novas demandas sociais e econômicas. Ela promovia Métodos de Ensino mais interativos e participativos, focados no desenvolvimento integral do aluno e na preparação para a vida em sociedade. Lourenço Filho foi um dos principais defensores dessa abordagem, implementando novos Métodos em escolas particulares, ocasionando mudanças na organização do Ensino Brasileiro (Ramos, 2011).

Segundo essa Tendência, a educação deveria servir como instrumento para democratização e integração, diminuindo as diferenças econômicas entre as diversas esferas sociais. A escola viria a ter o papel de formadora de atitudes, preocupando-se mais com a parte psicológica do que com a social ou pedagógica. Para aprender tem que estar significativamente ligado com suas percepções, modificando-as, ela deve ser desenvolvida e planejada em

conjunto com cada comunidade local, pensando em atender as suas necessidades. Neste sentido, os Métodos Pedagógicos e currículos deveriam também ser adequados a cada realidade. Para atender satisfatoriamente todas essas exigências, os professores de todos os níveis deveriam deixar de ter somente o Magistério, devendo possuir formação Superior (Ramos, 2011).

Durante o período de 1961 a 1969, a educação brasileira passou por uma crise da Pedagogia Nova e a articulação da Pedagogia Liberal Tecnicista. Esse período foi marcado por uma série de mudanças Políticas e Sociais que influenciaram diretamente o Sistema Educacional (Saviani, 2021).

Durante o período de 1969 a 1980, a educação no Brasil foi marcada pelo predomínio da Pedagogia Tecnicista, a qual surgiu durante o regime militar e tinha como foco a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. A Pedagogia Liberal Tecnicista enfatizava a eficiência, a produtividade e a preparação prática dos estudantes para atender às demandas econômicas e industriais do país. As escolas seguiam um currículo padronizado e centrado nas disciplinas técnicas, com avaliações rigorosas e uma abordagem mais instrumental do ensino (Saviani, 2021).

As Tendências Progressistas enfatizavam uma aprendizagem ativa, a descoberta e a pesquisa. O professor atuaria como facilitador, ajudando os alunos a construir seu próprio conhecimento através de experiências práticas e interativas. Partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação e seria uma Tendência que não condizia com as ideias implantadas pelo capitalismo (Saviani, 2021).

O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento da Tendência Progressista, que se ramificou em três correntes: Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista Histórico-Crítica (Santos, 2023).

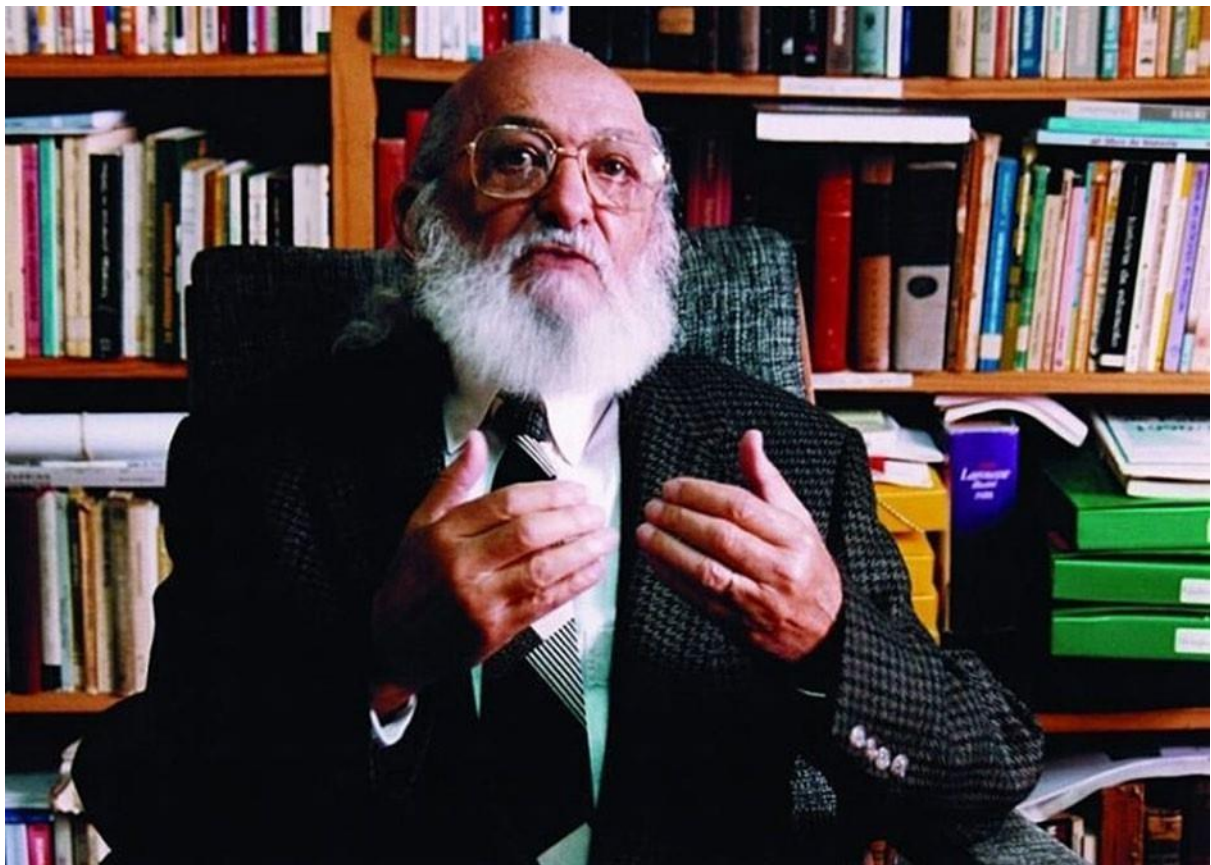
A Tendência Progressista Libertadora, também conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire, é uma Tendência que veio a veicular a educação à luta e organização de classe do oprimido. Em que, para esse, o saber mais importante é a de que ele é oprimido, ou seja, ter uma consciência da realidade a qual vive. Além da busca pela transformação social, a condição de se libertar através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Centraliza-se na discussão de temas sociais e políticos; o professor coordena atividades e atua juntamente com os alunos (Santos, 2023).

Paulo Freire (1921-1997), com sua Pedagogia Progressista Libertadora, contribuiu significativamente para essa perspectiva ao propor uma educação dialógica e crítica, que valorizava o papel ativo dos educandos na construção do conhecimento. Sua obra "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1968, representou um marco nesse campo, destacando a

importância da conscientização e da emancipação dos indivíduos por meio da educação. Um livro icônico na Pedagogia Crítica, que continua a influenciar educadores e teóricos ao redor do mundo. Freire defendeu uma Educação Libertadora e Dialógica, que tinha como proposta promover um processo pelo qual os indivíduos viessem a perceber as condições sociais, políticas e econômicas que os afetam e do qual permite que fossem capazes de agir para mudar essas condições (Vicentini & Verástegui, 2015).

Figura 14

O livro “Pedagogia do Oprimido” é a terceira obra mais citada em toda a literatura das Ciências Humanas.



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/19/paulo-freire-97-anos-o-legado-do-brasileiro-que-ensinou-o-mundo-a-ler-a-si-mesmo/> Acesso em: 18 de mar. 2025.

A Tendência Progressista Libertária visa a transformação da personalidade num sentido libertário, isso significa que a educação deve promover a autonomia, a participação ativa e a liberdade de expressão dentro do ambiente escolar. Essa Tendência foi influenciada pelas ideias de Lobrot, C. Freinet, Ferrer y Guardia, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury e Maurício Tragtenberg, partindo do pressuposto de que somente o vivido pelo educando pode ser incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só teria relevância se for possível seu uso prático. A Tendência tem como enfoque a livre expressão, o contexto cultural, a educação estética. Os conteúdos, apesar de disponibilizados, não são exigidos pelos alunos e o professor é tido como um conselheiro à disposição do aluno (Santos, 2023).

A Tendência Progressista Crítico-Social dos conteúdos ou Histórico-Crítica na educação, está associada à Makarenko; Charlot; Suchodolski; Manacorda; Snyders e Demerval Saviani, sendo uma abordagem pedagógica na qual induz ao aluno a ser participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno (Santos, 2023).

Essas Tendências oferecem diferentes abordagens para a formação de professores, cada um com suas próprias vantagens e desafios. Eles oferecem diretrizes que ajudam os professores a compreenderem os processos de aprendizagem e a adaptarem suas abordagens pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos.

3.3 Tendências Investigativas na Formação Docente

Segundo Cunha (2013, p. 620) “as Tendências Investigativas tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas” no processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores.

A Psicologia Comportamental, por meio das investigações de Grujot, afirmava que o valor profissional do professor era medido pela sua capacidade em fazer os alunos compreenderem as informações. “Essa vertente foi bastante presente nas pesquisas brasileiras nos anos 1970, que versavam acerca do comportamento docente” (Cunha, 2013, p. 612).

Já a corrente Interacionista sustentava que a medida do comportamento do professor sobre o aluno revelava a sua eficácia. O teórico que obteve maior destaque nesse período foi Flanders, desenvolvendo um sistema de análise conhecido como Sistema de Análise das Interações (SAI). O SAI foi projetado para estudar e classificar os tipos de interação que ocorrem em sala de aula, categorizando as ações do professor e do aluno em um processo de ensino. Ele dava atenção especial ao equilíbrio entre o comportamento diretivo do professor e as respostas do aluno, destacando a importância de um ambiente mais participativo e colaborativo (Cunha, 2013).

“Os estudos a respeito da eficácia do professor foram, aos poucos, deslocando-se para a investigação do próprio ato de ensino”. “Dessas pesquisas, evoluíram outras que centraram sua atenção nas condições cognitivas do ato de ensinar” (Cunha, 2013, p. 612).

Entre 1970 e 1980, a Psicologia Cognitivista trouxe uma perspectiva inovadora para a educação, destacando a relação entre as ações do professor e os processos de pensamento dos alunos. Pesquisadores como Gage, Meux Schmith, Gallanger e Aschner argumentaram que o ensino eficaz não se limitava à transmissão de informações, mas envolvia a estimulação dos processos cognitivos dos alunos. Essa abordagem enfatizava que o professor deveria atuar como um facilitador, promovendo o desenvolvimento de habilidades como análise, síntese e

resolução de problemas. A interação em sala de aula era vista como um espaço para a construção ativa do conhecimento, onde os alunos eram incentivados a pensar criticamente e a aplicar conceitos em diferentes contextos. Os estudiosos da cognição moveram grandes esforços para a contribuição de um melhor entendimento do processo de ensinar e na formação de professores (Cunha, 2013).

No Brasil, a repercussão desses estudos foi muito significativa, sendo veiculada por meio dos Programas de Pós-Graduação. Algumas das principais universidades que contribuíram para a disseminação dessa abordagem incluem a Universidade de São Paulo (USP), reconhecida por seus Programas de Psicologia e Educação, a USP foi pioneira em pesquisas relacionadas à Psicologia Cognitivista; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também teve um papel importante na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento nessa área; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que ofereceu Programas de Pós-Graduação que exploravam a aplicação da Psicologia Cognitivista em contextos educacionais e clínicos; a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conhecida por sua tradição em Psicologia, também contribuiu para o avanço dessa corrente no Brasil. Essas instituições ajudaram a consolidar a Psicologia Cognitivista como uma abordagem significativa no campo da educação e da psicologia no país. (Cunha, 2013).

A corrente da Psicologia Afetiva, por meio das contribuições de Morrison e McIntire, teve seus estudos traduzidos no Brasil e defendia que “o professor deveria apresentar determinados traços de personalidade, atitudes e interesses sociais que provocassem um bom nível de satisfação nos alunos” (Cunha, 2013, p. 614). Grande parte das pesquisas relacionavam-se à vivência psicológica do professor e seu papel desempenhado na escola, na família e na comunidade, sendo assim, “é possível constatar que os aspectos psicológicos representavam, na época, uma forte corrente na pesquisa a respeito da formação de professores” (Cunha, 2013, p. 614).

De acordo com Cunha (2013, p.614), “até o início da década de 80, os estudos de origem norte-americana foram os mais divulgados no Brasil”, sendo os mais influentes sobre os pesquisadores brasileiros. Entre os mais destacados estão John Dewey: Com sua abordagem pragmática e foco na educação progressiva, ele influenciou a pedagogia e a psicologia educacional; Jerome Bruner, que contribuiu com suas ideias sobre aprendizagem por descoberta e a importância da estruturação do conhecimento; e Benjamin Bloom: Criador da Taxonomia de Bloom, que classificou os objetivos educacionais e influenciou práticas de ensino e avaliação. “Os estudos de Mello (1982), Nosella (1983), Vieitez (1982) e Luckesi (1983) inauguraram uma nova etapa de análise da competência docente nas dimensões técnica e política” (Cunha, 2013, p. 614) no Brasil. A formação docente “começou a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência” (Cunha, 2013, p. 614).

“Os eventos nacionais, como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Conferência Brasileira de Educação (CBE) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), tornavam-se espaços privilegiados para grandes discussões políticas e acadêmicas. Tais eventos materializavam o esforço de entidades nacionais que floresciam, como Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); e Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade (CEDES). Naquele momento a pesquisa educacional voltava-se para os referenciais filosóficos e sociológicos, uma vez que estava preocupada com os grandes problemas do país(...) e a temática da Formação de professores estava na pauta dos governos estaduais” (Cunha, 2013, p.614).

A Política Filosófica ratificava que o professor era compreendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. No período que se iniciou na década de 80 e continuou nos anos 90, a Política Antropológica assegurava a teoria de que o professor seria um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado, pois sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação (Cunha, 2013).

No chão da escola produziam-se movimentos reivindicando maior autonomia dos coletivos institucionais e protagonizando experiências inovadoras, que pretendiam a ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender. A temática da formação de professores foi atingida por tais movimentos, reconfigurações e estímulos. Foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores, ANFOPE, que reuniu pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores (Cunha, 2013, p. 615).

Ainda, nesse período, as perspectivas da Política Sociológica analisavam o docente “como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Esse desdobramento ganhou espaço nos estudos que relacionavam educação e trabalho” (Cunha, 2013, p. 615). Os estudos de António Nóvoa, especialmente no campo da educação e da formação de professores, tiveram um impacto significativo no Brasil.

Nóvoa destacou a importância da relação entre o público e o privado na educação, além de propor reflexões sobre o papel dos professores como agentes de transformação social. Essas ideias repercutiram em debates sobre políticas educacionais e sociológicas no Brasil, ajudando a moldar práticas e teorias que consideravam a educação como um elemento central na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática (Cunha, 2013).

As reflexões teóricas e as produções advindas das pesquisas influenciavam os movimentos de discussão da profissão docente, tanto nas condições de seu exercício cotidiano como de sua formação. Reivindicava-se que, no Brasil, a formação de todos os professores

ocorresse em nível Superior e que houvesse uma base nacional fundamentando a organização curricular dos cursos de Licenciatura. “O professor assumia-se na história como sujeito e, para além das dimensões psicológica, política e profissional, reconhecia-se sua inserção na cultura, em que a contingência global convive com os determinismos locais” (Cunha, 2013, p. 615-616).

“Trabalhos relevantes que analisam a formação de educadores no Brasil, a partir dos anos 1990, chamam a atenção para propostas, condições e problemas da formação de educadores, demonstrando a necessidade de que se desenvolvam estudos e práticas que caminhem na direção de superar as dificuldades ainda presentes e que ampliemos avanços até aqui conquistados” (Saul e Saul, 2016, p.23).

No final da década de 1990, a Política Neoliberal tinha a visão de que o professor era um gestor de pedagogias predeterminadas “em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes” (Cunha, 2013, p. 620). Entre as décadas de 1990 e 2000 a Política Pós-Estruturalista argumentou que as formas de ser e agir do professor estavam subordinados a um dever moral, centrando seu interesse conforme as questões de governabilidade. Esses estudos também estiveram presentes nas pesquisas relacionadas à formação docente (Cunha, 2013). Neste mesmo período, segundo as políticas centradas na Epistemologia da Prática, o professor foi visto “como um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria, considerando os contextos institucionais e sociais em que atua” (Cunha, 2013, p. 620).

“Todas essas investigações estão intimamente relacionadas com as perspectivas políticas e epistemológicas que vêm definindo a função do professor através dos tempos” (Cunha, 2013, p. 612).

Compreender como os professores aprendem e se desenvolvem ao longo de suas carreiras é essencial para a construção de programas de formação docente de excelência. Sobre a importância de cada Tendência a respeito da formação docente, Cunha (2013, p. 621) observou: “Todas as fases que marcam as Tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”.

Capítulo III

4 Metodologia

“As dissertações de mestrado são registros documentados, formais, elaborados com perfil de relatório científico, de natureza dissertativa e monográfica, de resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado” (Larocca et al., 2005). Uma dissertação deve retratar “um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados” (Severino, 2007, p. 73).

A pesquisa é fundamental em uma dissertação de mestrado, pois é o alicerce que sustenta todo o trabalho acadêmico (Severino, 2007). Pesquisar alude a buscar respostas para inquições propostas (Silva & Menezes, 2001). Dentro da área de pesquisa, a metodologia refere-se ao conjunto de métodos, técnicas e princípios utilizados para conduzir um estudo ou investigação científica. Ela é uma estrutura organizada que orienta o pesquisador no planejamento, execução e análise do trabalho, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados (Severino, 2007).

De acordo com o Etymology Dictionary Online (2024, p. 01), o termo metodologia deriva de método, que provém do latim “methodus”, o qual significa modo de ensinar ou caminhar, e do grego “methodos”, “método de investigação, originalmente perseguição, um seguimento, de meta”, em busca de ou em busca de algo.

A metodologia desempenha um papel fundamental na pesquisa em educação, pois é a base que sustenta a sua credibilidade e a rigorosidade. Ela define como a pesquisa será conduzida, indicando os métodos e técnicas usados para coletar e analisar dados. A escolha de uma metodologia apropriada pode determinar a pertinência do estudo para o campo da educação, garantindo que os resultados tenham impacto prático ou teórico (Severino, 2007).

Este trabalho tem como proposta investigar a trajetória da formação docente no Brasil, analisando-se a relevância do método de formar professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de pedagogos e professores no país, a partir da criação dos cursos de licenciatura, iniciado em 1930, até a LDB de 1996.

Para uma pesquisa sobre a formação docente no Brasil, uma metodologia bem estruturada foi essencial para garantir a validade e a credibilidade dos resultados. Para fins metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, que tem como intuito analisar os aspectos dinâmicos e subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, envolvendo uma abordagem interpretativa do mundo (Denzin & Lincoln, 2006). A pesquisa veio a constituir-se por meio de pesquisa bibliográfica (Severino, 2007), realizando-se uma revisão abrangente da literatura existente sobre a formação docente, incluindo as Teorias Educacionais e estudos

relevantes, e documental, englobando-se a consulta de documentos oficiais, como Leis, Decretos, resoluções do Ministério da Educação (LDB, CNE) e outros marcos legais que têm moldado o campo e estabeleceram diretrizes para a formação de professores.

Para levar a efeito a pesquisa, optou-se pela Metodologia de pesquisa exploratória, visando oferecer sustentação para as pautas que investigou-se o Percurso da Formação Docente no Brasil: da criação dos Cursos de Licenciatura à LDB de 1996, focando uma abordagem descritiva e correlacional.

A pesquisa veio a constituir-se por meio de pesquisa bibliográfica narrativa (Severino, 2007), realizando-se uma revisão abrangente da literatura existente sobre a formação docente, incluindo as Teorias Educacionais e estudos relevantes, e documental, englobando-se a consulta de documentos oficiais, como Leis, Decretos, resoluções do Ministério da Educação (LDB, CNE) e outros marcos legais que têm moldado o campo e estabeleceram diretrizes para a formação de professores.

Um protocolo de trabalho para pesquisa qualitativa com foco em referência bibliográfica narrativa apresenta as seguintes etapas: (a) definição do tema e problema de pesquisa; (b) levantamento bibliográfico; (c) definição do problema; (d) seleção e organização das fontes; (e) síntese e estruturação das informações coletadas; (f) análise e interpretação; (g) escrita; (h) apresentação dos resultados (Larocca et al., 2005).

Nesse sentido, o referido capítulo versa sobre a descrição dos caminhos metodológicos pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa, com a caracterização do delineamento da pesquisa, apresentando dois subtópicos. O delineamento da pesquisa em educação é crucial porque serve como mapa que guia todo o processo investigativo, definindo-se a abordagem mais apropriada, promovendo-se a validade e a confiabilidade da pesquisa, tornando seus resultados mais sólidos (Severino, 2007). Um delineamento claro permite que os achados do estudo tenham maior relevância e impacto na formulação de políticas educacionais.

O primeiro subtópico visa explicar o contexto desta pesquisa. O conteúdo da pesquisa de mestrado em educação revela-se essencial, pois situa o estudo em um cenário específico, ajudando a compreender a relevância do problema investigado.

O segundo subtópico apresenta os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são fundamentais para o processo investigativo, pois são eles que fornecem as informações e perspectivas necessárias para responder às questões propostas.

A formação docente é um setor vasto e essencial para garantir a qualidade da educação, envolvendo diferentes etapas e abordagens. Portanto, a pesquisa na formação de professores revela-se um campo muito relevante para aprimorar o processo de formar docentes e para a excelência na educação.

4.1 Delineamento da Pesquisa

O delineamento desta pesquisa de mestrado sobre a formação docente foi um processo muito enriquecedor, pois proporcionou uma profunda imersão da pesquisadora no universo da formação docente no Brasil. A investigação baseou-se no convívio da pesquisadora, exercendo a função de professora tutora nos cursos de formação continuada para professores oferecidos pelo CEDERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, o que motivou o interesse acerca do tema. Além de contribuir para o avanço do conhecimento na área, este processo possibilitou uma reflexão crítica na pesquisadora, realizando uma análise detalhada dos desafios e potencialidades da formação docente, aprofundando o entendimento sobre a trajetória do processo de formar professores no Brasil, além do aprimoramento de habilidades acadêmicas, como organização, escrita, análise e interpretação de dados, enquanto pesquisadora.

O foco da pesquisa está centralizado na trajetória da formação docente no Brasil, investigando relevância do método de formar professores, analisando tanto a formação inicial quanto a formação continuada de pedagogos e professores no país, a partir da criação dos cursos de licenciatura, em 1930, até a LDB de 1996.

Este estudo se propôs a se desenvolver por meio da seguinte problematização de pesquisa: Qual é a relevância dos métodos de formar os professores da educação básica no Brasil? Em que medida o percurso dos programas de formação docente tem contribuído eficazmente na capacitação dos professores para promoverem uma educação de qualidade em sala de aula?

Para fins metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, que tem como prerrogativa analisar os aspectos dinâmicos e subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, envolvendo uma abordagem interpretativa do mundo (Denzin & Lincoln, 2006). A referida pesquisa veio a utilizar de levantamento bibliográfico com o intuito de efetuar um estudo histórico da formação docente após a criação dos cursos de licenciatura, na década de 1930 até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e observação das principais Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas, documentos oficiais, como Leis e Resoluções do Ministério da Educação (LDB, CNE), com foco nos Decretos e outros marcos legais que têm moldado o campo e estabeleceram diretrizes para a formação de professores. Uma pesquisa bibliográfica narrativa realiza-se pelo:

“Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos

estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122).

A citação de Severino destaca a essência da pesquisa bibliográfica como um método que utiliza registros disponíveis em documentos impressos, como livros, artigos e teses. Esse tipo de pesquisa é fundamental para fundamentar teoricamente um estudo, pois permite ao pesquisador trabalhar com categorias teóricas já exploradas por outros autores e utilizar os textos como fontes para aprofundar os temas investigados.

O protocolo de trabalho para esta pesquisa qualitativa, com foco em referência bibliográfica, seguiu 8 (oito) etapas, com prazos para cada uma:

- a) definição do tema e delimitação do problema;
- b) seleção e organização;
- c) revisão da literatura;
- d) elaboração do referencial teórico;
- e) planejamento metodológico;
- f) leitura e fichamento das fontes;
- g) análise crítica das fontes;
- h) redação do texto acadêmico;
- i) revisão e formatação final.

Os encontros de orientação se deram semanalmente, às segundas-feiras, com envios virtuais dos escritos da pesquisa para orientador, o qual apresentava as suas devolutivas dos escritos da pesquisadora na mesma semana correspondente a cada envio. A orientação ajudou a alinhar ideias, delimitar o tema e ofereceu sugestões e revisões para aprimorar a estrutura e o conteúdo do trabalho. Os encontros de orientação desempenharam um papel essencial no processo de elaboração desta dissertação.

Tabela 1

Cronograma

Etapas	Dez. 2024	Jan. 2025	Fev. 2025	Mar. 2025	Abr. 2025	Mai. 2025	Jun. 2025	Jul. 2025
Definição do tema e delimitação do problema	X							
Seleção e organização	X							
Revisão da literatura		X	X					

Elaboração do referencial teórico		X	X	X	X	X		
Planejamento metodológico		X	X					
Leitura e fichamento das fontes	X	X	X					
Análise crítica das fontes	X	X						
Redação do texto acadêmico		X	X	X	X	X		
Encontros com a orientação	X	X	X	X	X	X	X	X
Revisão e formatação final								X

Fonte: Elaborado pela autora

Para realizar uma pesquisa bibliográfica a pesquisadora precisou de tempo e cuidado para analisar os levantamentos das obras publicadas (Sousa et al., 2021). Para desenvolver este estudo, metodologicamente, iniciamos uma busca pelas bases teóricas que fundamentam este processo, definindo claramente os objetivos desta dissertação, identificando fontes confiáveis, como livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e dissertações; pesquisando autores e estudos relevantes que abordassem a formação docente. Foram consultadas as seguintes bases de dados acadêmicas: Periódicos CAPES, Portal que oferece acesso a textos completos de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais; Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Eletrônica Científica Online, com artigos científicos de países da América Latina e do Caribe.

Além da publicação eletrônica dos artigos, a SciELO provê enlaces de saída e chegada por meio de nomes de autores e de referências bibliográficas. A SciELO também publica relatórios e indicadores de uso e impacto das revistas. Foram utilizados os descritores: Percurso, Formação Docente. Também consultamos a bibliografia sugerida pelo Eixo I, do curso de mestrado em Educação da Unilogs.

Os instrumentos aplicados nesta pesquisa foram ferramentas essenciais para a análise de dados. O estudo se apoia teoricamente na perspectiva histórica e teórica, e dos referenciais próprios da educação relacionados à docência e à formação de professores da educação básica, incluindo as Teorias Educacionais e estudos relevantes, e documental, englobando a consulta

de documentos oficiais. Foram adotados os seguintes documentos: artigos científicos, dissertações, livros, portais na internet, Leis, Decretos, Resoluções do Ministério da Educação (LDB, CNE) e outros marcos legais que têm moldado o campo e estabeleceram diretrizes para a formação de professores, pois pretende-se desenvolver o exame de materiais impressos e on-line, bem como documentos que possibilitem avaliar o tema.

A análise documental revela-se como um procedimento primordial em que o pesquisador se mantém alheio à construção direta das informações e dos dados examinados ao longo do estudo. Cabe a esse procedimento, contudo, delimitar o que será considerado documento e qual arcabouço epistemológico orientará sua interpretação (Grazziotin et al., 2022).

A seleção e organização das fontes foram etapas cruciais nesta pesquisa, pois vieram a garantir a qualidade e a relevância deste trabalho acadêmico. Todas as fontes foram examinadas com um olhar crítico, identificando as contribuições relevantes para o tema.

Os critérios de seleção desta pesquisa utiliza-se das seguintes diretrizes: pertinência temática, escolhendo trabalhos que estejam diretamente relacionados ao tema central da dissertação e que contribuam para a construção do referencial teórico; qualidade metodológica: priorizando estudos com metodologias bem definidas e resultados confiáveis; atualidade: preferenciando artigos recentes, dos últimos cinco anos, para garantir que a pesquisa esteja alinhada com as discussões mais atuais; diversidade de fontes, incluindo artigos de diferentes autores e instituições para enriquecer a perspectiva da pesquisa; e impacto acadêmico, considerando publicações em periódicos de alto impacto e amplamente citados na área.

Foram descartados os artigos que apresentaram as seguintes situações: artigos que não abordavam diretamente o tema da pesquisa ou que apresentavam informações que não agregavam valor ao estudo em questão; artigos com baixa qualidade acadêmica; artigos com fontes pouco confiáveis; artigos com duplicação de informações; e artigos que não se enquadravam nos objetivos e/ ou nos limites estabelecidos para a esta pesquisa, sendo selecionados para a redação final da pesquisa um total de 26 (vinte e seis) artigos, 10 (dez) livros, 02 (dois) trabalhos acadêmicos e a consulta a 09 (nove) portais na internet.

Foram realizados fichamentos com a finalidade de organizar e sintetizar as informações de forma prática e eficiente. As informações coletadas foram organizadas em temas, para a criação de uma escrita coerente, visando responder às perguntas da pesquisa.

A escolha dos sujeitos da pesquisa realizou-se de acordo com os objetivos e a abordagem metodológica adotada pela pesquisa: formadores de professores; especialistas que estudam a formação docente que apresentam perspectivas teóricas e históricas; Leis, Diretrizes e registros históricos que foram fruto de análise para compreender a evolução da formação docente no Brasil.

Para realizar uma análise histórica do percurso da formação docente após a criação dos

cursos de Licenciatura, na década de 1930 até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) utilizou-se como aporte teórico os autores Saviani (2021), Spengler (2022), Calçade (2018), Cunha (2013), Gatti (2010), dentre outros. Esses autores mencionados oferecem contribuições teóricas significativas para a formação docente.

Para investigar as políticas públicas e iniciativas direcionadas à formação docente no Brasil, foram utilizados como base os estudos de Araújo et al. (2020), Oliveira et al. (2023) e Saviani (2021).

Com relação às Leis e Decretos na Educação Brasileira, implementados no período de 1930 até 1996, contou-se com as contribuições de Saviani (2021), Pereira (2016) e das informações disponíveis no portal do MEC, que ajudam a explicar o contexto da história dos Decretos de Lei na Educação do Brasil. Conhecer os Decretos de Lei na educação foi essencial para compreender a história da formação docente, pois eles refletem as políticas públicas, os valores sociais e as prioridades educacionais de diferentes épocas.

Para abordar o percurso da formação continuada dos educadores no Brasil, recorreu-se das contribuições de Cunha (2013), Hipólito, (2012), Ferreira e Mendes (2021), Venazzi (2019) e Ribeiro (2017). Essas contribuições são fundamentais para compreender como a formação continuada pode ser estruturada para atender às necessidades dos educadores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Sobre as principais Teorias Pedagógicas que influenciam a formação docente no Brasil, houve a consulta aos trabalhos de Oliveira et al. (2017), Moreira (2019), Novo (2021), Ferreira et al. (2024), Lima et. al. (2028), Souza e Dourado (2015); e Albino e Barros (2021). Esses autores oferecem uma base teórica rica para entender como as Teorias Pedagógicas moldaram a formação docente no Brasil.

Para apurar as Tendências e Modelos Pedagógicos que têm influenciado a formação docente no Brasil ao longo do tempo, as contribuições de Santos (2023), Ramos (2011), Vicentini e Verástegui (2015), Libâneo (1985) e Saviani (2021) foram aproveitadas. Já os estudos de Cunha (2013) e Saul e Saul (2016) permeiam as Tendências Investigativas a respeito do professor.

Ao final da pesquisa, foram sistematizados na forma de redação os resultados e as conclusões da pesquisa. Os resultados obtidos por meio deste trabalho poderão vir a ter utilidade significativa tanto no âmbito acadêmico quanto subsidiar futuras práticas de formação docente.

4.1.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisadora atua desde 2022 nos cursos de formação continuada oferecidos pela

Fundação CEDERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, uma iniciativa criada no ano 2000 para democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito no Estado do Rio de Janeiro. Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro oferecendo cursos de Graduação e de formação continuada na modalidade de Educação à Distância (EAD).

O professor de formação continuada desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional e na consolidação das práticas pedagógicas. A atuação está diretamente relacionada à pesquisa na formação docente, contribuindo para a construção de uma educação mais reflexiva e contextualizada. A combinação entre o trabalho do professor de formação continuada e a pesquisa no campo resulta em avanços significativos no sucesso da educação.

As pesquisas na área buscam compreender os desafios e potencialidades enfrentados pelos docentes em seu processo formativo. Estudos na área ajudam a identificar práticas formativas que resultam em aprendizagens mais eficazes e podem contribuir para políticas que reconheçam e valorizem o papel essencial dos professores na sociedade.

Uma revisão bibliográfica narrativa sobre a formação docente se insere em um contexto de sistematização e aprofundamento do conhecimento existente, visando analisar, sintetizar e discutir estudos já realizados sobre o tema, envolvendo a identificação dos aspectos específicos da formação docente que serão abordados; buscando artigos, livros, teses e outras fontes confiáveis que tratem sobre o tema; examinando os conteúdos encontrados, destacando as contribuições, limitações e possíveis lacunas nas pesquisas; organizando as informações de forma coesa, identificando padrões, divergências ou tendências; relacionando os achados com a prática atual e sugerindo caminhos para avanços na formação docente.

A formação de professores é vista como um pilar para melhorar a qualidade educacional. Ao examinar como os conceitos de formação docente foram sendo moldados ao longo do tempo, destacando as principais escolas teóricas e os momentos históricos que influenciaram as práticas de formação, foi possível notar a importância para o entendimento da evolução do papel dos professores na sociedade e como as abordagens de formação refletem valores culturais, políticos e pedagógicos de diferentes épocas.

Ao considerar as escolas de pensamento, como o Construtivismo, o Behaviorismo e a Pedagogia Crítica, constata-se que essas influências moldaram significativamente as práticas de formação docente e permitem uma análise crítica das práticas atuais.

Ao analisar os momentos históricos, as reformas educacionais, revoluções tecnológicas e mudanças políticas, verifica-se os seus impactos diretos na forma de como os docentes são preparados para atuar. Identificar essas origens ajuda a contextualizar desafios e avanços, como

a transição de modelos baseados em memorização para abordagens mais reflexivas e participativas. Conhecer o passado oferece uma base sólida para criar novas abordagens que venham a atender às demandas contemporâneas, como o uso de tecnologias educacionais e/ou o foco na diversidade e inclusão.

Investigar o tema da formação docente é fundamental para compreender e aprimorar os processos educacionais que impactam diretamente na qualidade do ensino, promovendo processos de capacitação e aprendizado contínuo, acompanhando as mudanças no campo educacional. A importância dessa investigação pode ser destacada pelos seguintes pontos:

- a) impacto na prática pedagógica: uma formação docente sólida é essencial para capacitar professores a aplicarem métodos eficazes, adaptarem-se a diferentes contextos e atenderem às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo;
- b) desenvolvimento profissional contínuo: a pesquisa nesse campo pode ajudar a identificar lacunas e propor estratégias para o desenvolvimento contínuo dos professores, garantindo que estejam atualizados com as mudanças educacionais, sociais e tecnológicas;
- c) políticas públicas e tomada de decisão: estudos sobre formação docente fornecem dados e análises que podem subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais mais eficazes e inclusivas;
- d) promoção da equidade educacional: compreender como os processos formativos podem contribuir para a inclusão e diversidade é essencial para criar ambientes de aprendizagem mais equitativos;
- e) resposta aos desafios contemporâneos: a educação enfrenta desafios, como a digitalização, a globalização e a necessidade de atender à diversidade de alunos. Investigar a formação docente ajuda a preparar educadores para esses contextos dinâmicos.

A pesquisa pode contribuir para teorias e abordagens que ressignifiquem a formação docente, alinhando-a às demandas do século XXI, como a tecnologia, metodologias ativas e o ensino inclusivo.

4.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são aqueles que participaram diretamente do estudo e fornecem dados ou informações relevantes (Severino, 2007). A escolha desses sujeitos foi realizada de acordo com os objetivos e a abordagem metodológica adotada pela pesquisa, os principais autores e estudos que fundamentam esta pesquisa: formadores de professores;

especialistas que estudam a formação docente os quais apresentam perspectivas teóricas e históricas; Leis, Diretrizes e registros históricos que foram fruto de análise para compreender a evolução da formação docente no Brasil. Esses estudos oferecem bases concretas para reestruturar ou criar programas que atendam melhor às demandas dos professores e escolas.

Nessa perspectiva, é fundamental iniciar comentando a respeito de Dermeval Saviani. Saviani (25 de dezembro de 1943) é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e atualmente coordena o grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Sua trajetória acadêmica e profissional está marcada por contribuições significativas à educação brasileira, especialmente no campo da filosofia da educação e na história da formação docente. Ele defende que a formação docente deve estar fundamentada em uma base teórica sólida para promover práticas pedagógicas que tenham como finalidade contribuir para a emancipação dos indivíduos.

A pesquisadora Maria Isabel Cunha, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas e referência no campo da pesquisa em educação no Brasil e na América Latina, discute a formação docente sob uma perspectiva reflexiva, incentivando os professores da educação básica a analisarem criticamente suas práticas e a buscarem desenvolvimento contínuo para atender às demandas educacionais em constante mudança. Cunha destaca a importância da reflexão crítica na formação continuada, incentivando os educadores a analisarem suas práticas pedagógicas e buscarem desenvolvimento contínuo para atender às demandas educacionais em constante transformação.

Bernardete Gatti (nascimento em 1941), uma renomada pesquisadora brasileira na área de educação, é formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Além disso, possui doutorado em Psicologia pela Universidade Paris VII – Denis Diderot. Sua carreira é marcada por contribuições significativas na formação de professores e na avaliação educacional no Brasil, sendo uma referência na pesquisa sobre políticas públicas de formação docente.

Ela destaca a necessidade de programas de formação que sejam acessíveis e eficazes, além de promoverem a valorização da profissão docente, oferecendo reflexões importantes sobre o ensino e a formação docente. Gatti enfatiza que a educação vai além do ensino, envolvendo aspectos relacionais, éticos e sociais. Ela acredita que a formação docente deve considerar a dimensão humana e não se limitar apenas a técnicas de ensino. Para Gatti, a formação inicial de professores deve ser mais abrangente, integrando conhecimentos teóricos e práticos, além de valores e atitudes que inspirem os alunos.

Júlio Ribeiro (nascimento em 1973) é um educador e pesquisador brasileiro com contribuições significativas na área de formação continuada de professores. Ele possui doutorado e mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e especialização em Pesquisa Educacional pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ribeiro foca na formação continuada como um

processo colaborativo, enfatizando a importância de comunidades de prática e redes de apoio entre educadores para compartilhar experiências e conhecimentos.

António Nóvoa (nasceu em 12 de dezembro de 1954) é um renomado educador e historiador português, amplamente reconhecido por suas contribuições no campo da educação e formação de professores. Ele é doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea, e atualmente é professor catedrático e reitor honorário da Universidade de Lisboa. Nóvoa é autor de mais de 150 publicações, incluindo livros e artigos, que exploram temas como a história da educação, políticas educacionais e formação docente.

Ele também é conhecido por sua abordagem inovadora, conectando dimensões locais e globais nos estudos educacionais. Além disso, Nóvoa defende mudanças profundas na formação inicial e continuada de professores, enfatizando o papel essencial do educador na transformação da informação em conhecimento.

Venazzi (2019), assim como Souza e Dourado (2015), analisa as políticas públicas voltadas para a formação continuada, discutindo como elas podem ser aprimoradas para garantir que os professores tenham acesso a programas eficazes e acessíveis.

Hipólito (2012) explora a formação continuada como um meio de promover a inclusão e a equidade educacional, enfatizando a necessidade de capacitar os professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Ferreira e Mendes (2021) abordam a integração de tecnologias na formação continuada, destacando como as ferramentas digitais podem enriquecer o aprendizado dos educadores e melhorar suas práticas pedagógicas.

Calçade (2018) explora a formação docente com foco na inclusão educacional, analisando como os professores podem ser capacitados para lidar com a diversidade e promover a equidade no ambiente escolar. Oliveira et al. (2017) examinam a relação entre práticas pedagógicas e a formação docente, destacando como a teoria pode ser aplicada para transformar o ensino em sala de aula. Moreira (2019) foca na integração de abordagens pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, para capacitar os professores a atenderem às demandas contemporâneas.

Novo (2021) analisa a influência de teorias críticas na formação docente, enfatizando a importância de preparar educadores para promover a justiça social e a equidade. Ferreira et al. (2024) discutem o impacto das tecnologias educacionais na formação docente, destacando como elas podem ser usadas para enriquecer o aprendizado e a prática pedagógica. Lima et al. (2028) projetam tendências futuras na formação docente, considerando as mudanças sociais e tecnológicas que moldarão o ensino. Albino e Barros (2021) abordam a formação docente com foco na interdisciplinaridade, destacando como diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para práticas pedagógicas mais integradas.

Embora menos conhecido, Spengler (2022) aborda questões contemporâneas na formação de professores, como a integração de tecnologias e metodologias inovadoras no ensino, destacando a importância de preparar educadores para os desafios do século XXI.

Os autores mencionados e os demais autores referenciados nesta pesquisa oferecem contribuições teóricas significativas para a formação docente, cada um dos autores citados abordando diferentes aspectos desse tema essencial.

Capítulo IV

5 Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo apresentam-se os estudos referenciados neste trabalho, que compartilham a temática da formação docente, analisando diferentes aspectos que influenciam a educação no Brasil: históricos, políticos e metodológicos, discutindo a relevância dos dados obtidos para a prática educativa e para o desenvolvimento de políticas públicas na formação de professores, com recomendações práticas para melhorar os programas de formação docente com base nos achados da pesquisa.

A primeira seção apresenta o primeiro procedimento de análise, examinando as pesquisas brasileiras que embasam este trabalho e abordam a história, a legislação e as políticas públicas da formação docente no Brasil.

A segunda seção exibe o segundo procedimento de análise, avaliando as contribuições da literatura relacionada às Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas que influenciaram a formação docente no Brasil.

Os dados obtidos nesta pesquisa têm uma importância e utilidade significativas, tanto no âmbito acadêmico quanto prático, pelas seguintes razões:

- a) contribuição para o avanço do conhecimento: a pesquisa pode aprofundar as discussões teóricas e trazer novas perspectivas sobre a formação docente, enriquecendo o campo acadêmico;
- b) base para políticas públicas: os dados gerados podem subsidiar a criação ou aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação e a formação de professores, impactando diretamente a qualidade do ensino;
- c) melhoria das práticas pedagógicas: os dados podem ser aplicados na capacitação de educadores, oferecendo insights sobre metodologias, desafios e soluções que tornam a prática docente mais eficaz;
- d) diagnóstico de problemas e oportunidades: a pesquisa ajuda a identificar lacunas na formação docente e a propor estratégias para superá-las, contribuindo para o desenvolvimento de programas educacionais mais robustos;
- e) inspiração para outras pesquisas: os achados da pesquisa podem servir como base para estudos futuros, incentivando investigações complementares que aprofundem o conhecimento na área;
- f) impacto na sociedade: a pesquisa possibilita promover uma formação docente mais qualificada, levando a um ensino de melhor qualidade e, conseqüentemente, ao desenvolvimento social e cultural.

5.1 Primeiro Procedimento de Análise

O relacionamento da pesquisa com a literatura representou um dos pilares fundamentais da construção acadêmica, veio a estabelecer o diálogo entre o estudo e o conhecimento já produzido. A pesquisa acadêmica veio a se fortalecer quando estabelece um diálogo profundo com a literatura existente, pois isso permite que o estudo se apoie em referenciais sólidos e contribua para o avanço do conhecimento.

O primeiro procedimento de análise na presente pesquisa de mestrado vem a examinar as pesquisas brasileiras que embasam o trabalho e abordam a história, a legislação e as políticas públicas da formação docente no Brasil. Esse procedimento foi fundamental para garantir um entendimento crítico e profundo dos processos educacionais ao longo do tempo, permitindo identificar padrões históricos, mudanças nas políticas públicas e impactos na formação dos profissionais da educação.

A literatura sobre a formação docente no Brasil aborda diversos aspectos, desde a construção histórica do campo até desafios contemporâneos na educação. Esses aportes teóricos são fundamentais para compreender e aprimorar a formação de professores.

A análise histórica da formação docente no Brasil após a criação dos cursos de licenciatura até a LDB de 1996 envolve um estudo aprofundado sobre políticas educacionais, mudanças curriculares e desafios enfrentados pelos professores ao longo do tempo.

Os estudos de Dermeval Saviani, citados na maior parte deste trabalho, oferecem uma análise crítica e histórica da educação, evidenciando a importância de uma abordagem humanista e democrática na formação de políticas educacionais. Saviani sustenta que a educação deve ser vista como um processo histórico e social e que as políticas educacionais devem considerar essa perspectiva para fomentar uma sociedade mais justa e democrática.

O artigo de Saviani, “Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro”, publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2008, fornece uma revisão extensiva da formação de professores no Brasil. Examina a trajetória histórica da formação de professores, culminando na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. O artigo também aprofunda aspectos teóricos, contrastando dois modelos primários de formação de professores e suas implicações para a educação infantil e o ensino fundamental.

Seu livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de 2021, executa um aprofundamento histórico das ideias pedagógicas no Brasil, analisando como a educação se desenvolveu em variados cenários políticos e sociais. Um dos principais destaques do livro é a relação entre educação e democracia, expondo como o pensamento pedagógico reflete os avanços e desafios da sociedade brasileira ao longo do tempo. De igual modo, Saviani propõe uma análise crítica das diferentes correntes pedagógicas que influenciaram a formação docente

e a organização da escola brasileira, desbravando desde os modelos tradicionais até concepções mais progressistas, sempre considerando o papel da educação na construção da cidadania e na busca pela igualdade social.

O livro “História da Profissão Docente no Brasil”, de Vicentini e Lugli (2009), explora o desenvolvimento histórico da profissão docente no Brasil, inspecionando a formação e as condições de trabalho dos educadores, sua relação com o Estado e sua luta por maior reconhecimento social. Os autores interpretam essas dinâmicas desde o período imperial até a década de 1970, propiciando entendimentos sobre a evolução dos sistemas educacionais e o papel dos professores em moldá-los.

O trabalho de Ramos (2011), “A Educação no Brasil na Primeira Metade do Século XX”, examina o cenário educacional no Brasil durante o início do século 20. Ele investiga os fatores históricos, sociais e políticos que moldaram a educação durante esse período, destacando as principais reformas e desafios enfrentados pelo sistema.

O estudo de Paula Calçade, “O que mudou na Educação na era Vargas?”, publicado em 2018, examina as transições educacionais ocorridas durante o governo de Getúlio Vargas. A pesquisa salienta como a centralização política e econômica impulsionada por Vargas impactou diretamente a educação, resultando na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e na implementação da Reforma Francisco Campos, que reconfigurou o Ensino Secundário e Superior no Brasil. Ademais, o levantamento observa como o impacto dessas modificações influenciou a formação docente, especialmente no que diz respeito à regulamentação do ensino e à estruturação dos cursos de formação de professores.

Assim como o trabalho de Calçade (2018), a pesquisa de Oliveira et al. (2023), “Era Vargas e a Educação: Um Estudo do Contexto Histórico e Político dos Avanços Educacionais da Época”, também aborda a Era Vargas e a educação. Os autores examinam o contexto histórico e político dos avanços educacionais desse período. A pesquisa destaca como as políticas implementadas durante o governo de Getúlio Vargas afetaram a estrutura educacional brasileira, analisando como as mudanças promovidas nesse período repercutiram na formação docente.

A obra “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”, de Bernardete Gatti, publicada em 2010, é uma referência crucial para a pesquisa na formação docente no Brasil. O estudo examina elementos essenciais na formação de professores, incluindo a legislação vigente, os currículos dos cursos de formação, as características socioeducacionais dos licenciandos e os desafios enfrentados pelos docentes. Gatti expõe a fragmentação dos cursos de formação e a demanda de uma maior atenção à preparação específica para o trabalho docente, incluindo os estágios supervisionados. A obra também sinaliza a importância de políticas públicas mais frutíferas na formação de professores, visando melhorar a qualidade da educação no país. Gatti também reflete sobre a necessidade de políticas públicas que fortaleçam

a Educação Básica no Brasil, promovendo qualidade e equidade.

A pesquisa de Araújo et al. (2020), “Políticas Públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências”, sobre políticas públicas para formação de professores avalia os avanços, retrocessos e desafios na área. O trabalho realça como as políticas educacionais configuram a formação docente e aponta a necessidade de resistência ativa contra medidas que possam pôr em risco a qualidade da educação pública, colaborando para uma observação crítica das contradições presentes na realidade educacional brasileira. Em adição, demonstra a importância da valorização docente e dos movimentos sociais na luta por uma formação de qualidade.

A LDB representa um marco importante que estabelece princípios fundamentais para a educação no Brasil, incluindo a formação de professores. Há diversos estudos que exploram a legislação educacional como uma fonte essencial para compreender a história da educação brasileira.

Júlio Emílio Diniz Pereira tem contribuído significativamente para o debate sobre a formação de professores no Brasil, sobretudo no contexto da LDB 9394/96. Em seus aprofundamentos, ele analisa as políticas educacionais e os desafios combatidos pelos cursos de licenciatura após a implementação da LDB de 1996. Sua pesquisa “Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDB”, de 2017, verifica a evolução da formação de professores no Brasil após a promulgação da LDB 9394/96. Pereira (2016) destaca os desafios e oportunidades para alinhar os programas de formação de professores às demandas da Educação Básica, no mesmo instante em que aborda os marcos legais e pedagógicos implementados pela lei.

Pesquisas como as de Pereira (2016) analisam como Leis, Decretos e Relatórios Oficiais ajudam a reconstruir a evolução das políticas educacionais no país. Assim como os estudos de Scaramuzza e Scaramuzza (2020), que destacam a relevância da legislação educacional como fonte para entender a história da educação brasileira.

A obra “Uma Breve História da Formação de Professores no Brasil”, de Genivaldo Scaramuzza e Simone Scaramuzza, publicada na Revista Partes, em 2020, oferece uma visão histórica sobre a formação docente no Brasil. O texto traça um panorama desde o período colonial até a promulgação da LDB 9394/96, destacando os progressos e adversidades enfrentadas ao longo do tempo. A pesquisa aborda a evolução das instituições de formação de professores, dentre elas as Escolas Normais, que surgiram para atender às demandas educacionais após a Revolução Francesa. Além disso, debate como a profissionalização docente começou a se estruturar no Brasil a partir da independência do país, com a necessidade de estruturar a instrução popular.

O estudo de Hipólito (2012), denominado "Breve Histórico da Formação Continuada

no Brasil", examina a trajetória da formação continuada de professores, destacando sua evolução como política pública educacional desde a década de 1980. Hipólito analisa como a LDB/96 impactou a estrutura da formação continuada, definindo diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação. Além disso, o estudo discute o papel das secretarias estaduais e municipais na implementação de programas de formação, realçando a necessidade de parcerias com universidades e instituições de Ensino Superior.

O estudo de Lorien Venazzi, intitulado "Concepções de Formação Continuada e suas Relações Históricas", publicado em 2019, é uma contribuição relevante para a pesquisa sobre formação docente. A pesquisa realiza um resgate histórico da formação continuada de professores, explorando suas principais nomenclaturas e transformações a partir da década de 1980. Venazzi revê diferentes modelos de formação, como a formação inicial e continuada e a formação em serviço. O estudo também investiga como as políticas públicas foram estruturadas para a formação docente, tomando em consideração o impacto do projeto sócioideológico na educação brasileira.

A obra "Formação do Docente: caminhos, perspectivas e a necessidade de formação continuada", de Araújo e Guaiano (2017), é um aporte relevante para a pesquisa na formação docente. O estudo avalia os desafios enfrentados pelos professores em sua trajetória profissional e a necessidade de um processo contínuo de aprendizado e atualização, abordando que a formação inicial dos docentes não é suficiente para lidar com as constantes transformações educacionais e sociais. Por isso, enfatiza a importância da formação continuada como uma forma de assegurar que os professores estejam preparados para atender às demandas contemporâneas da educação. Além disso, a obra explora políticas públicas voltadas para a capacitação docente e como elas impactam a qualidade do ensino.

O estudo de Ferreira e Mendes (2021), "Formação Continuada: Um Instrumento de Transformação na Educação a partir da correlação Teórico-Prático no Contexto Escolar", destaca a importância do processo de formação continuada como um instrumento de transformação na educação, permitindo uma análise crítica das políticas educacionais e das condições de trabalho dos docentes. O exame demonstra a necessidade de uma correlação teórico-prática no contexto escolar, viabilizando que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas com base em reflexões teóricas sólidas. Além disso, o artigo aborda como a formação continuada pode impactar diretamente a qualidade do ensino, impulsionando um desenvolvimento profissional mais consistente e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

Tabela 2

Tabela com as principais informações dos referenciais teóricos

Autor (es)	Ano	Tema Principal	Aspecto Destacado
Saviani	2008	Evolução da formação docente no Brasil	Trajetória histórica da formação docente no Brasil.
Vicentini e Lugli	2009	Formação docente e políticas públicas	Influência das diretrizes na nacionais na docência
Gatti	2010	Formação docente e a estrutura dos cursos de formação	Fragmentação da formação docente
Ramos	2011	Formação docente e currículo	Relação entre teoria e prática na formação
Hipólito	2012	Histórico da formação continuada	Evolução das políticas públicas educacionais
Araújo e Guaiano	2017	Políticas educacionais na formação docente	Impacto das reformas na qualificação profissional
Calçade	2018	Educação na Era Vargas	Centralização administrativa e ensino
Venazzi	2019	Formação continuada e suas relações históricas	Modelos de formação e políticas públicas
Araújo et al.	2020	Políticas públicas na formação docente	Avanços, retrocessos e desafios
Scaramuzza e Scaramuzza	2020	Formação docente e metodologia de ensino	Integração entre teoria e prática pedagógica
Ferreira e Mendes	2021	Formação continuada como instrumento de transformação	Reflexão teórica e prática na docência

Saviani	2021	Formação docente e a história da educação	Evolução histórica da educação no Brasil
Oliveira et al.	2023	Educação na Era Vargas	Impacto das reformas educacionais na docência

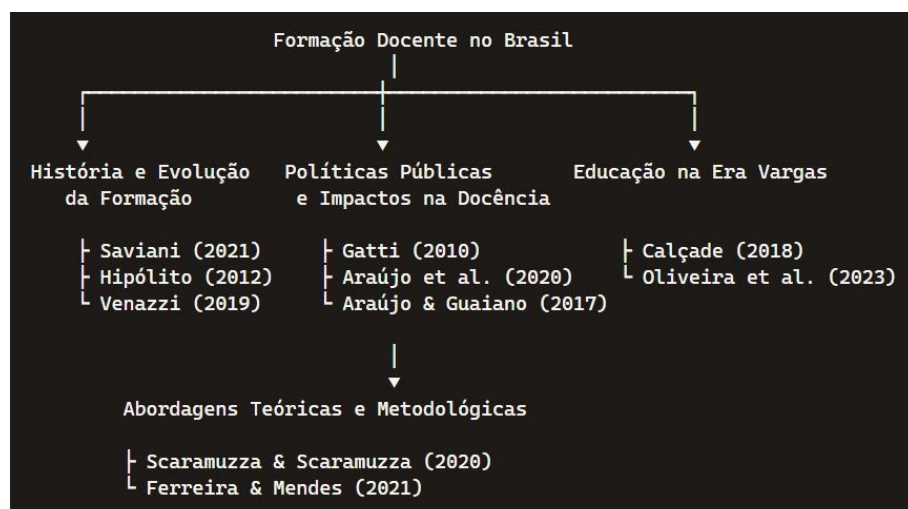
Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos mencionados compartilham a temática da formação docente, analisando diferentes aspectos que influenciam a educação no Brasil: históricos, políticos e metodológicos. As temáticas centrais que aparecem nesses trabalhos incluem:

- história e evolução da formação de professores: Saviani (2021), Hipólito (2012) e Venazzi (2019) exploram a trajetória da formação docente, destacando mudanças estruturais e políticas educacionais ao longo do tempo;
- políticas públicas e impactos na docência: os estudos de Gatti (2010), Araújo et al. (2020) e Araújo e Guaiano (2017) analisam como as políticas educacionais moldam a formação continuada e inicial dos professores;
- educação na Era Vargas: os trabalhos de Calçade (2018) e Oliveira et al. (2023) investigam os avanços e desafios da educação durante o governo de Getúlio Vargas, incluindo a centralização administrativa e a valorização do ensino técnico;
- abordagens teóricas e metodológicas: Scaramuzza e Scaramuzza (2020) e Ferreira e Mendes (2021) discutem a relação entre teoria e prática na formação docente, enfatizando a necessidade de metodologias mais integradas e reflexivas.

Figura 15

Gráfico sobre os estudos que envolvem a formação docente no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Segundo Procedimento de Análise

O segundo procedimento de análise investiga as contribuições das produções acadêmicas relacionadas às Teorias, Modelos e Tendências Pedagógicas que influenciaram a formação docente no Brasil. A literatura educacional no Brasil tem desempenhado um papel fundamental nessa área, influenciando os métodos de formar professores no Brasil.

O trabalho de Danilo Gonçalves Moreira, intitulado “Teorias de Aprendizagem: Revisão da Literatura e Aplicações no Ensino de Física”, de 2019, apresenta uma análise abrangente das principais Teorias de Aprendizagem e suas implicações para o ensino de Física no Brasil. O estudo explora diferentes abordagens pedagógicas, incluindo perspectivas comportamentalistas, cognitivistas e humanistas, destacando como essas Teorias podem ser aplicadas para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a pesquisa busca fornecer subsídios para o desenvolvimento de metodologias e estratégias específicas que auxiliem os professores na resolução de desafios enfrentados em sala de aula.

A investigação de Rodrigues Novo, “Teorias de Aprendizagem e a Formação Docente em Física”, publicada em 2021, destaca a pertinência das Teorias de Aprendizagem na formação de professores de Física. O trabalho discute três das principais Teorias Educacionais: a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, a Teoria da Mediação de Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. O levantamento descobre lacunas na preparação docente, mostrando que muitos professores não têm conhecimento aprofundado sobre conceitos fundamentais dessas Teorias, o que exerce influência direta nas suas práticas de ensino. A pesquisa realizada com professores revelou que a maioria não utiliza essas Teorias como base para suas metodologias, evidenciando a necessidade de uma formação mais sólida e estruturada. Esse estudo é essencial para compreender como a formação docente pode ser aprimorada para garantir um ensino de Física mais eficaz e alinhado às necessidades dos alunos.

O artigo de Ferreira et al., “Behaviorismos: Aspectos Históricos e Influências Filosóficas”, publicado na Revista Uniaraguaia em 2024, apresenta uma análise aprofundada das três principais vertentes do Behaviorismo e suas influências filosóficas na psicologia e na educação. O levantamento evidencia como essas abordagens impactam a formação docente, especialmente na compreensão do comportamento dos alunos e na aplicação de estratégias pedagógicas baseadas na Análise do Comportamento.

O Ensaio acadêmico de Lima et al., “Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação”, publicado em 2018, disserta sobre a Teoria Humanista de Carl Rogers e destaca a importância da abordagem centrada na pessoa. A análise ressalta como essa Teoria valoriza as relações interpessoais, o ensino centrado no aluno e a construção da personalidade do indivíduo. A pesquisa aponta que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno se sente motivado e envolvido no processo educacional, o que reforça a necessidade de um ambiente de ensino que

respeite a subjetividade e o crescimento pessoal. De mais a mais, a obra contribui para reflexões sobre a educação inclusiva e o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

O estudo de Souza e Dourado, impresso em 2015, "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um Método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo", apresenta a Aprendizagem Baseada em Problemas como uma abordagem pedagógica inovadora que transforma o ensino tradicional ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. O exame sublinha que a ABP estimula o pensamento crítico ao desafiar os alunos a resolverem problemas reais ou simulados; promove a autonomia dos estudantes, incentivando a pesquisa e a construção ativa do conhecimento; melhora a retenção do aprendizado, pois os alunos aplicam conceitos teóricos na prática e pode ser utilizada em diversos níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O levantamento evidencia a significância da ABP na formação de professores, pois os docentes precisam estar preparados para mediar esse tipo de aprendizagem, desenvolvendo estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos.

O artigo de Albino e Barros, "A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua Contribuição para a Educação", publicado em 2021, aborda a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. O estudo oferece aportes relevantes para a formação docente no Brasil. A investigação busca compreender como essa Teoria pode ser aplicada na educação básica para reduzir déficits de aprendizagem e estimular o interesse dos alunos pelas disciplinas em que apresentam maior dificuldade. A pesquisa ressalta a importância da identificação dos oito tipos de inteligência: lógico-matemática; lógico-verbal; corporal-cinestésica; interpessoal; espacial; musical; intrapessoal e naturalista, e como essa abordagem pode ajudar os professores a diversificarem suas metodologias de ensino, enfatizando a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

A investigação de Oliveira et al. (2017) "Resolução de problemas abertos no Ensino de Física: uma revisão de literatura", oferece uma visão detalhada sobre o uso de problemas abertos no ensino de Física, realçando o seu impacto para a formação docente. A análise examina a produção científica dos últimos 20 anos e reconhece três principais categorias de pesquisa: pesquisa teórica sobre resolução de problemas abertos; apresentação de novas abordagens metodológicas e propostas aplicadas em sala de aula. Uma das implicações do estudo destaca que muitos métodos de ensino ainda se baseiam em tentativa e erro, sem fundamentação em Teorias de Aprendizagem, o que pode limitar a eficácia da formação docente. O levantamento sublinha a importância da evolução profissional dos professores para lidar com problemas abertos, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

A produção acadêmica "Tendências Pedagógicas: o que são e para que servem", de Roberto Ferreira dos Santos, publicada na Revista Educação Pública, no ano de 2023, investiga

a evolução das Tendências Pedagógicas e sua influência na prática docente. O estudo salienta como diferentes abordagens educacionais moldam o ensino e impactam a formação de professores. A pesquisa de Santos (2023) aborda o histórico das Tendências Pedagógicas e sua relação com a prática docente, incluindo contribuições de teóricos como Paulo Freire, Libâneo e Saviani. O material sublinha que compreender essas Tendências é essencial para que os docentes implementem metodologias compatíveis com as demandas educacionais contemporâneas, ressaltando a urgência de adequação às demandas do cenário educacional atual e a pertinência da reflexão crítica sobre métodos de ensino para garantir uma formação docente mais eficaz.

O livro "Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos", de José Carlos Libâneo (1985), é um feito memorável na história educacional, pois propõe uma abordagem pedagógica que valoriza o ensino de conteúdos como ferramenta para a transformação social. A obra reforça a necessidade de preparar docentes para atuar de forma crítica e consciente, utilizando os conteúdos como meio de transformação e destaca que a escola deve estar inserida na realidade social, contribuindo para a democratização do conhecimento. Libâneo alega que o domínio dos conteúdos é essencial para a formação de cidadãos críticos, sustentando que o ensino público deve ultrapassar a mera difusão de conteúdos, promovendo assim uma educação crítica e reflexiva.

A pesquisa de Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli, "História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa", publicada em 2009, é um guia indispensável para compreender a evolução da docência no Brasil. A investigação aborda as mudanças na identidade docente ao longo dos anos, considerando disputas ideológicas, políticas e sociais que influenciaram sua estruturação, apresentando contribuições para a formação docente por meio de um panorama detalhado sobre a construção dessa identidade profissional dos professores no Brasil, discutindo os desafios enfrentados pelos professores, incluindo condições de trabalho, remuneração e reconhecimento social e analisa como diferentes políticas impulsionaram a formação e atuação dos docentes ao longo das décadas. Essa investigação é essencial para acadêmicos e profissionais da educação que desejam entender os obstáculos e progressos na capacitação docente.

O estudo de Maria Isabel da Cunha, intitulado "O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na Pesquisa e na Ação", publicado em 2013, é uma referência essencial para compreender a evolução da formação docente no Brasil. Cunha destaca que a formação de professores passou por transformações significativas ao longo do tempo, especialmente com a transição do paradigma da racionalidade técnica para uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo, considerando aspectos sociais e culturais. Além disso, a investigação evidencia como as políticas educacionais e as legislações impactaram diretamente

na estrutura dos cursos de Licenciatura e o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa mapeia as principais Tendências Teórico-Práticas que influenciaram a docência, analisando como diferentes paradigmas educacionais moldaram a pesquisa e a ação na área.

O artigo "Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra-Hegemônico", de Ana Maria Saul e Alexandre Saul, publicado em 2016, apresenta a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo (1989-1991) como um exemplo de aplicação da proposta freireana, realizando uma análise profunda sobre a proposta de formação permanente de Paulo Freire como um paradigma contra-hegemônico. O estudo destaca como essa abordagem desafia os modelos tradicionais de formação docente, promovendo uma educação crítica e transformadora, discutindo as limitações das políticas e práticas convencionais de formação de educadores e expondo como o pensamento de Freire continua relevante e é adaptado a diferentes contextos educativos no Brasil. O estudo reforça a importância de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conhecimento, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva do saber.

O estudo de Dermeval Saviani, "Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos", publicado em 2021, aborda a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Libertação, sendo um trabalho essencial para a pesquisa na formação docente, pois favorece uma correlação crítica entre duas abordagens pedagógicas que buscam uma educação crítica e transformadora. Saviani evidencia as convergências entre essas pedagogias, sobretudo acerca da defesa de uma educação direcionada para a conscientização das camadas populares e para a transformação social. O autor aponta a forma como cada abordagem compreende o papel da escola e da prática educativa na construção do conhecimento.

A pesquisa mostra-se essencial visto que disponibiliza subsídios teóricos para a compreensão de diferentes perspectivas pedagógicas, servindo de alicerce para práticas de formação docente críticas e reflexivas. Ao explorar a relação entre essas pedagogias, Saviani amplia a reflexão sobre o papel da educação no fortalecimento democrático e equidade estrutural.

Apresentamos uma tabela que organiza as obras mencionadas e suas principais contribuições para a formação docente:

Tabela 3

Tabela comparativa dos estudos sobre educação e formação docente

Autor (es)	Ano	Tema Principal	Contribuição para a educação

Libâneo	1985	Democratização da escola pública	Defesa da pedagogia crítico-social dos conteúdos
Vicentini e Lugli	2009	História da profissão docente no Brasil	Exploração de disputas e representações ao longo do tempo
Cunha	2013	Formação de professores: tendências e trajetórias	Mapeamento de mudanças paradigmáticas na formação docente
Souza e Dourado	2015	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Metodologia Inovadora para ensino e desenvolvimento crítico
Saul e Saul	2016	Contribuições de Paulo Freire para a educação	Paradigma contra hegemônico e formação crítica dos educadores
Oliveira et al.	2017	Resolução de problemas abertos no ensino de Física	Estratégias para o ensino experimental e investigativo
Lima et al.	2018	Teoria Humanista de Carl Rogers	Aprendizagem centrada no aluno e relações interpessoais
Moreira	2019	Teorias de Aprendizagem no ensino de Física	Aplicação das Teorias de Aprendizagem na prática docente
Albino e Barros	2021	Inteligências Múltiplas de Gardner	Adaptação do Ensino à diversidade cognitiva dos alunos

Novo	2021	Formação docente e aprendizagem em Física	Identificação de lacunas na preparação dos professores de Física
Saviani	2021	Análise das aproximações e distanciamentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Libertação	Compreensão como essas pedagogias podem ser articuladas na formação docente
Santos	2023	Tendências Pedagógicas	Análises de diferentes abordagens educacionais
Ferreira et al.	2024	Behaviorismo: histórico e influências filosóficas	Reflexão sobre o impacto do Behaviorismo na educação

Fonte: Elaborado pela autora

Essas obras compartilham uma temática central voltada para a formação docente, explorando diferentes abordagens pedagógicas e teóricas que influenciam o ensino e a aprendizagem. Esta pesquisa realizou uma análise comparativa entre os estudos mencionados, destacando suas contribuições para a educação e a formação docente:

- a) teorias de aprendizagem e formação docente: Moreira (2019) explora diferentes Teorias de Aprendizagem e suas aplicações no ensino de Física, abordando perspectivas comportamentalistas, cognitivistas e humanistas. Novo (2021) frisa na relação entre as Teorias de Aprendizagem e a formação de professores de Física, identificando lacunas na preparação docente;
- b) abordagens filosóficas e psicológicas: Ferreira et al. (2024) examinam o Behaviorismo em suas vertentes histórica e filosófica, destacando influências de Watson, Skinner e outros pensadores. Lima et al. (2018) discutem a Teoria

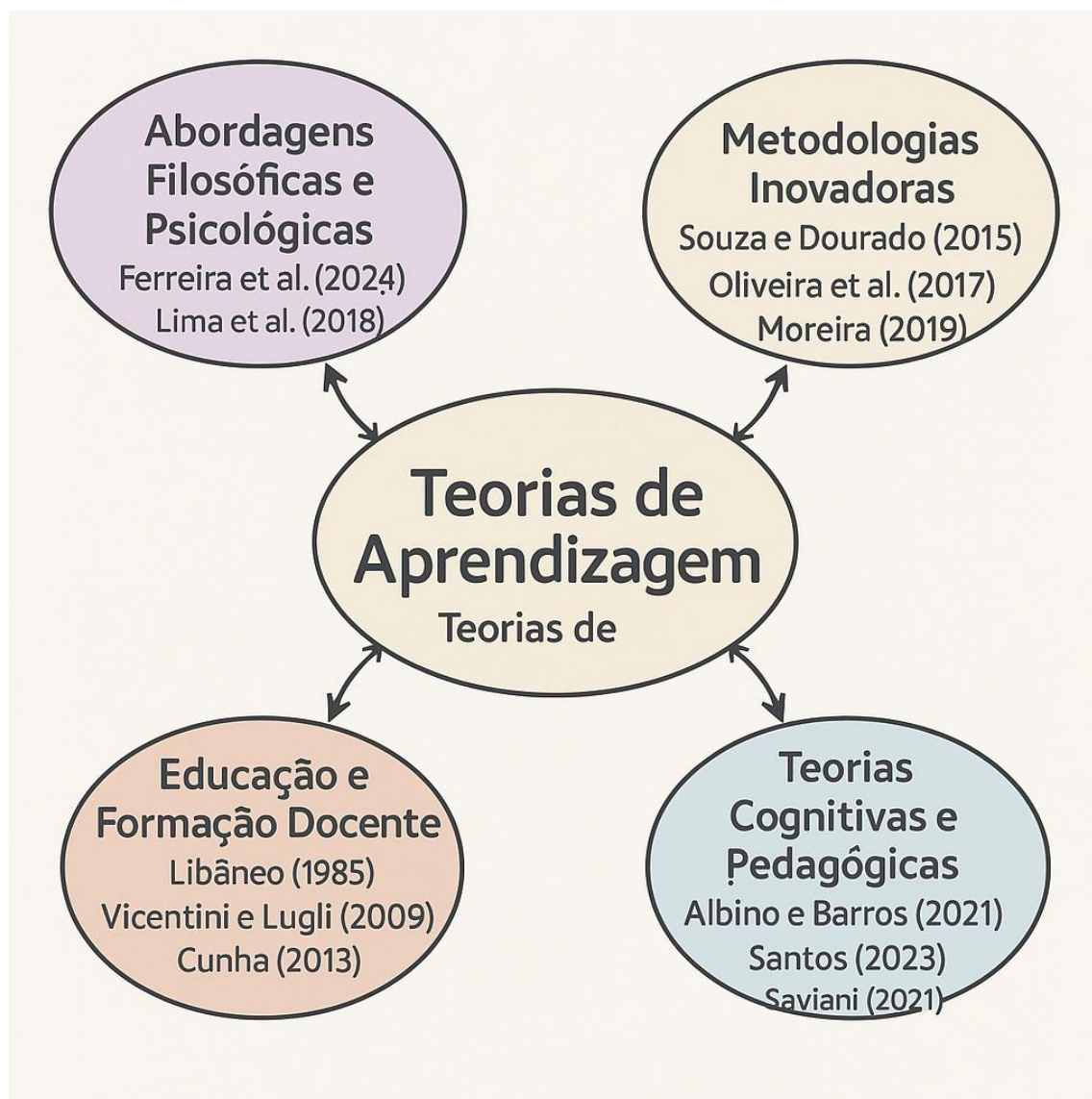
Humanista de Carl Rogers e sua aplicação na educação, enfatizando a aprendizagem centrada no aluno.

- c) metodologias inovadoras: Souza e Dourado (2015) apresentam a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como um método inovador para o ensino, promovendo autonomia e pensamento crítico. Oliveira et al. (2017) revisam a literatura sobre a resolução de problemas abertos no ensino de Física, destacando metodologias de ensino baseadas em tentativa e erro;
- d) teorias cognitivas e pedagógicas: Albino e Barros (2021) investigam a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação, enfatizando a diversidade de habilidades cognitivas. Santos (2023) analisa as Tendências Pedagógicas e sua relevância para a prática docente, abordando diferentes correntes educacionais;
- e) educação e formação docente: Libâneo (1985) discorre sobre a democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, enfatizando a importância do ensino como ferramenta de transformação social; Vicentini e Lugli (2009) observam a história da profissão docente no Brasil, analisando disputas de representações ao longo do tempo; Cunha (2013) diagrama as Tendências Teórico-Práticas na formação de professores, destacando mudanças paradigmáticas na educação; Saul e Saul (2016) apresentam as contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores, enfatizando um paradigma contra- hegemônico; Saviani (2021) analisa a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Libertação, ambas voltadas para uma educação crítica e emancipadora, viabilizando que os docentes elaborem práticas educativas que combinem a solidez teórica da Pedagogia Histórico-Crítica com a dimensão dialógica da Pedagogia da Libertação.

Cada uma dessas produções oferece uma perspectiva única sobre a educação e para a formação docente, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre como os professores são formados e como diferentes abordagens pedagógicas podem ser aplicadas para melhorar o ensino.

Figura 16

Gráfico sobre as contribuições dos estudos sobre Teorias de Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora

6 Considerações Finais

A dissertação de mestrado objetivou analisar o percurso da formação dos docentes da Educação Básica no Brasil, percorrendo sua trajetória e investigando a relevância, da formação inicial à formação continuada, de pedagogos e professores no país, a partir da criação dos cursos de Licenciatura. Para tal, efetuou-se um panorama histórico por meio de revisão bibliográfica e de documentos legais da área.

Primeiro procedimento de análise desta pesquisa, o percurso da formação docente no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, conquistas e desafios.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, especialmente a partir da década de 1980, houve um aumento significativo na valorização da educação e, conseqüentemente, na formação de professores. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabeleceram a obrigatoriedade de formação em nível Superior para professores da Educação Básica, além de enfatizar a importância da formação continuada dos docentes. Esse período também foi marcado pela expansão das universidades públicas e pelo fortalecimento do Ensino Fundamental e Médio.

As variáveis delineadas inicialmente no trabalho efetivamente se manifestaram no decorrer do estudo. Por meio das averiguações da pesquisa, apurou-se que apesar dos avanços, o Ensino Superior enfrentou crises, especialmente nas Instituições públicas federais, e a qualidade do ensino continua sendo um desafio importante. Foi observado que, mesmo com avanços significativos, a formação docente no Brasil enfrenta desafios contínuos, como a disparidade na esfera da educação docente oferecida em diferentes regiões, a necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as mudanças tecnológicas e pedagógicas, e a valorização profissional que muitas vezes não se traduz apenas em salários, mas sim em condições de trabalho adequadas.

Diante disto, o desenvolvimento profissional do professor não termina com a graduação, mas continua com as formações continuadas que têm como desiderato ajudar aos docentes a se atualizarem e a atenderem às demandas educacionais em constante mudança. A formação continuada permite que os profissionais da educação, em qualquer nível, aprimorem a prática pedagógica, progridam profissionalmente ao longo da carreira docente e consigam identificar com mais clareza as principais dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, criando mecanismos mais eficazes para contornar essas situações, se concretizando frequentemente, por meio de cursos, oficinas, seminários e atividades promovidas por universidades, secretarias de educação e outras instituições.

No Brasil, a formação continuada de professores tem sido um processo historicamente relevante para o fortalecimento da educação, buscando a atualização e o aperfeiçoamento dos educadores ao longo de suas carreiras. Esse conceito é fundamentado na ideia de que a prática docente exige constante reflexão e desenvolvimento, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, sendo, por isso, essencial continuar investindo na qualificação dos professores, garantindo que tenham acesso a uma formação de qualidade e valorizando a profissão como um pilar fundamental para o desenvolvimento do país. A formação de professores deve ser contínua, adaptável e capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Sendo o segundo procedimento de análise deste trabalho, as Teorias Pedagógicas são fundamentais para a formação docente, pois oferecem uma base sólida para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Elas ajudam os professores a desenvolverem práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Essas Tendências coexistiram e se influenciaram mutuamente durante esse período, contribuindo para a diversificação e a modernização da educação no Brasil. Cada uma delas trouxe diferentes enfoques e práticas pedagógicas, buscando atender às necessidades de um mundo em rápida transformação.

Essas Teorias promovem reflexões críticas sobre a educação, permitindo que os docentes aprimorem suas metodologias e abordagens. Assim, a formação docente deve equilibrar o aprendizado teórico com experiências práticas para preparar professores para situações reais e inspirada por teóricos como Paulo Freire, deve estimular os professores a questionarem práticas tradicionais e pensarem em estratégias transformadoras. Nesse sentido, Paulo Freire destaca que:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...). Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 14).

Sendo assim, é crucial que os docentes obtenham regularmente novos conhecimentos e se atualizem em relação às Tendências Pedagógicas que surgem, aliando essas inovações aos recursos já utilizados em sala de aula.

Ao realizar a análise de dados, observou-se que a nova LDB reafirmou a importância dos cursos de Licenciatura e introduziu a necessidade de formação contínua, estabelecendo diretrizes mais modernas e abrangentes para a educação. A LDB foi fundamental para proporcionar uma formação docente mais estruturada, valorizada e eficaz, valorizando a formação continuada como essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e

contribuindo para a melhoria geral do Sistema Educacional Brasileiro.

Constata-se que os Decretos, Leis, Reformas e Políticas Públicas desempenharam um papel crucial na educação, moldando a estrutura, organização e a qualidade do ensino do país. Essas medidas foram fundamentais para promover avanços significativos e enfrentar desafios históricos na educação no Brasil.

Os objetivos traçados no início da pesquisa de dissertação foram plenamente alcançados. Graças à articulação eficaz entre os procedimentos metodológicos e as evidências obtidas ao longo do estudo, a dissertação conseguiu realizar uma análise histórica consistente, percorrendo o desenvolvimento da formação docente desde os primeiros cursos de Licenciatura em 1930 até a promulgação da LDB em 1996. Esse recorte temporal permitiu compreender as transformações estruturais e pedagógicas que moldaram o perfil dos profissionais da educação.

A pesquisa utilizou fontes relevantes e diversificadas. A revisão bibliográfica narrativa e documental foi cuidadosamente selecionada, incluindo legislações, diretrizes curriculares, autores clássicos e contemporâneos da área da educação. Isso garantiu uma base sólida para sustentar as análises e reflexões propostas.

A dissertação não se limitou a abordar apenas a formação acadêmica inicial, mas também discutiu os processos de formação continuada, evidenciando sua importância para o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício.

Ao investigar as políticas educacionais voltadas à formação docente, a pesquisa revelou tensões entre teoria e prática, destacando os embates enfrentados pelos professores e pelas instituições formadoras. A pesquisa demonstrou que, embora tenham ocorrido avanços importantes, persistem lacunas e desafios na construção de uma política de formação que seja coerente, democrática e eficaz.

Pensar na formação docente é refletir sobre como os educadores são preparados para lidar com os desafios da sala de aula e contribuir para uma educação de qualidade. Esse processo envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e sociais.

Visto que a formação adequada de professores impacta diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos, o processo de formação é a base para o desenvolvimento de programas que realmente atendam às necessidades dos professores e, por consequência, melhorem os resultados do aprendizado dos discentes.

Compreender como os professores aprendem e se desenvolvem ao longo de suas carreiras é essencial para a realização de Programas de Formação eficazes. Portanto, o estudo da trajetória da formação docente mostra-se crucial para garantir uma educação de qualidade, promover o desenvolvimento profissional dos professores e construir um sistema educacional que atenda às necessidades da sociedade.

Com a devida compreensão, apoiado na trajetória da formação docente no Brasil, é

possível desenvolver soluções e estratégias eficazes para melhorar os Programas de Formação Docente. Isso inclui a criação de Políticas Públicas mais robustas, a promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e o incentivo à pesquisa e à inovação na educação. Investir na formação de professores tem um impacto positivo direto no desenvolvimento social e econômico do país, pois uma educação de qualidade é fundamental para a formação de cidadãos capacitados e conscientes.

Ao final deste trabalho, pretende-se ampliar a discussão em torno da política e prática em formar professores no Brasil, possibilitando novas formas de agir e pensar sobre a formação desses profissionais e sugerir direções para pesquisas futuras sobre o tema, haja vista que a pesquisa acadêmica pode fornecer direções importantes para o futuro da educação. Espera-se que este trabalho contribua para novos estudos sobre a história da formação docente no Brasil e para a qualificação dos educadores, visando às novas gerações de docentes, discentes e pesquisadores em educação.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Albino, L. M. de S., & Barros, S. G. (2021). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua Contribuição para a Educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 7, n. 1, p. 148-168. <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683>
- Araújo, F. M. de B., & Guaiano, I. P. A. R. (2017). Formação do Docente: Caminhos, Perspectivas e a Necessidade de Formação Continuada. *Revista Educação Pública*. <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/formao-do-docente-caminhos-perspectivas-e-a-necessidade-de-formao-continuada>
- Araújo, D. S., Brzezinski, I., & Sá, H. G. M. de. (2020). Políticas Públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, v. 29, n. jan/dez, p. 01-26. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v29/2238-2097-REPUB-29-e9912.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Calçade, P. (2018). O que mudou na Educação na era Vargas?. <https://novaescola.org.br/conteudo/12648/o-que-mudou-na-educacao-na-era-vargas03/Leis/L9394.htm>
- Cunha, M. I. da. (2013). O Tema da Formação de Professores: Trajetórias e Tendências do campo na Pesquisa e na Ação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 609-626.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. (pp. 15-41). Artmed. <https://1library>.

[org/ document/zww6n01z-denzin-lincoln-o-planejamento-pesquisa-qualitativa-cap- pdf.html](https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9600)

Escudeiro, J.M., & Botia, B. (2017). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In Ribeiro, J. J. Formação e Profissionalização Docente: Uma Perspectiva de Mudança. *Temas em Educação e Saúde*, v. 13, n. 02, p. 242-259. <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9600>

Etymology Dictionary Online. (2024). Method: Etimologia, significado e origem. <https://www.etymonline.com/pt/word/method>

Fausto, B. (1970). *A Revolução de 1930: História e Historiografia*. Brasiliense.

Ferreira, L. M., Fraga, S. T. S., & Neves, S. M. M. (2024). Behaviorismos: Aspectos Históricos e Influências Filosóficas, *Revista Uniaraguaia*, v. 19, nº 01. <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1374>

Ferreira, M. E; & Mendes, C. (2021). Formação Continuada: Um Instrumento de Transformação na Educação a partir da correlação Teórico-Prático no Contexto Escolar. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 06, ed. 12, v. 05, p. 32-49. https://www.nucleodo_conhecimento.com.br/educacao/transformacao-na-educacao

Fnde. (2014) *Biografia Institucional*. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/institucional/biografia>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

- Grazziotin, L. S., Klaus, V., & Pereira, A. P. M. (2022). Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, v. 33, p. 01-21. scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf
- Hipólito, C. M. (2012, 28 a 30 de novembro). *Breve Histórico da Formação Continuada no Brasil. Anais do 1º Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD)*, Natal, Rio Grande do Norte. http://1library.org/document/zx_9nrrvz-anais-semead-pdf-mb.html pdf
- Larocca, P., Rosso, A. J., & Souza, A. P. de. (2005). A Formulação dos Objetivos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.
- Lima, L. D., Barbosa, Z. C. L., & Peixoto, S. P. L. (2018). Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, v. 4, n. 3, p. 161-17. <http://periodicos.set.edu.br/cdghumanas/article/view/4800/2804>
- Menezes, E. T; & Santos, T. H. *Verbete Plano Decenal de Educação para Todos*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. <https://educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>
- Moreira, D. G. (2019). *Teorias de aprendizagem: Revisão da literatura e aplicações no Ensino de Física*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física), Universidade Federal de Uberlândia] https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26192/2/Teorias_AprendizagemRevis%c3%a3o.pdf
- Ministério da Educação. (2020). *Conheça a história da Educação Brasileira*. <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

- Novo, J. R. R. (2021). *Teorias de Aprendizagem e a Formação Docente em Física*. Patos, [Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1598>
- Obras Raras Acervo Digital. (1932). *Methodologia e programma da Escola Normal: plano de ensino das cadeiras do 4º anno*. Oficinas Graphicas do Instituto D. Macedo Costa. <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/plano-de-ensino-methodologia-e-programa-das-cadeiras-do-4-anno-da-escola-normal/>
- Oliveira, A. L. de, Melo, D. R. S.C., Lima, F. S. C., Silva, R. F. C. da, & Alves, S. B. (2023). Era Vargas e a Educação: Um Estudo do Contexto Histórico e Político dos Avanços Educacionais da Época. *Revista Educação Pública*, v. 23, nº 39. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>
- Oliveira, V., Araújo, I. S., & Veit, E. A. (2017). Resolução de problemas abertos no Ensino de Física: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 39, n. 3. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2016-0269>
- Pereira, J. E. D. (2016). Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *CEMOrOC*, n. 42, p. 139-160.
- Portal do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. *Professores em greve*. <https://sismmac.org.br/greve-mais-longa-da-historia-do-magisterio-completa-30-anos/>
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2008). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2 ed. Sulina.
- Ramos, F. P. (2011). A educação no Brasil na primeira metade do século XX. *Revista Para entender a história*, ano 2, volume jun., Série 27/06, p. 01-06. <https://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>

- Ribeiro, J. J. (2017). Formação e Profissionalização Docente: Uma Perspectiva de Mudança. *Temas em Educação e Saúde*, v. 13, n. 2, p. 242-259. <https://doi.org/10.26673/rtes.v13n2.jul-dez.2017.9600>
- Sales, F. (2011). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. <https://atelierdeducadores.blogspot.com/2011/02/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao.html/>
- Santiago, E., & Neto, J. B. (2016) Formação de Professores e Prática Pedagógica na Perspectiva Freireana. *Educar em Revista*, n. 61, p. 127-141. scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/?format=pdf
- Santos, R. F. dos. (2023). Tendências Pedagógicas: o que são e para que servem. *Revista Educação Pública*, v. 12, nº 15. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>
- Saul, A. M., & Saul, A. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra-Hegemônico. *Educar em Revista*, n. 61, p. 19-35.
- Saviani, D. (2008, 16 a 20 de outubro). *Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro*. [Apresentação de Trabalho]. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Saviani, D. (2021). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, v. 13, nº 3, p. 170–176. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177>
- Scaramuzza, G. F., & Scaramuzza, S. A. (2020) Uma Breve História da Formação de Professores no Brasil. *Revista Partes*. <https://www.partes.com.br/2020/03/01/uma-breve-historia2020/03/01/uma-breve-historia-da-formacao-de-professores-no-brasil/>

Senado Federal. (2022). *Darcy Ribeiro, o legislador*. Agência Senado. <https://ww12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/09/darcy-ribeiro-o-legislador/>

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.

Silva, E., & Menezes, E. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. UFSC. [https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024 Metodologia de pesquisa e elaboracao de teses e dissertacoes1.pdf](https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024%20Metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaboracao%20de%20teses%20e%20dissertacoes1.pdf)

Sousa, A. de S., Oliveira, G. S. de, Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, V. 20, n. ° 43, p. 64-83. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

Souza, S. C. de, & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um Método de Aprendizagem Inovador Para o Ensino Educativo. *Holos*, v. 5, p. 182–200. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>

Spengler, W. (2022). *Educação na Era Vargas*. In: “Progresso com ordem” – A história Ensinada no Estado Novo (parte 1). <https://www.deviantes.com.br/noticias/progresso-com-ordem-a-historia-ensinada-no-estado-novo-parte-1/>

Venazzi, L. C. R. (2019). Concepções de Formação Continuada e Suas Relações Históricas. *Unoesc & Ciência*, v. 10, n. 2, p. 121-130. <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/21404>

Vicentini, P. P., & Lugli, R. G. (2009). *História da Profissão Docente no Brasil*. Cortez.

Anexos**Anexo 1***Competências Específicas Para Formação de Professores*

**CONFIRA AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE ACORDO COM O CONSELHO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO (CNE):**



Disponível em : <https://sl.bing.net/vuPIN8v0XA>. Acesso em: 21 de mai. de 2025.