

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVA BATISTA DOS SANTOS SILVA

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO REGIÃO CENTRO-OESTE:
TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BOLSISTAS**

CÁCERES - MT

2018

EVA BATISTA DOS SANTOS SILVA

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO REGIÃO CENTRO-OESTE:
TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BOLSISTAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Orientador professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES – MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S586o	<p>SILVA, Eva Batista dos Santos. Observatório da Educação Região Centro-Oeste: Trajetória e Formação Continuada de Professores Bolsistas / Eva Batista dos Santos Silva – Cáceres, 2018. 100f.; 30cm.</p> <p>Dissertação – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira</p> <p>1. Educação Básica. 2. Formação Continuada de Professores. 3. OBEDUC. I. Eva Batista dos Santos Silva. II. Observatório da Educação Região Centro-Oeste: Trajetória e Formação Continuada de Professores Bolsistas. CDU 37</p>
-------	---

EVA BATISTA DOS SANTOS SILVA

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO REGIÃO CENTRO-OESTE:
TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BOLSISTAS**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Jacqueline da Silva Costa (Membro Externo – UNILAB)

Dr^a. Tânia Paula da Silva (Membro Interno – UNEMAT)

APROVADA EM: 02/02/2018

Dedico esta conquista:

Aos homens e mulheres do movimento negro que tem reivindicado a igualdade de oportunidade a população negra. Ao Prof. Paulo Alberto dos Santos Vieira por ser um dos propositores e articuladores para implementação das cotas para negros na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. cursar o ensino superior me foi oportunizado pelas cotas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por sua incrível presença e cuidado diário, me concedeu família e amigos, que foram essenciais nessa caminhada de pesquisa.

Ao meu esposo Marcio Ramão, pela parceria, apoio incondicional e a todo amor e cuidado dedicado a mim. Obrigada pela paciência em compreender a minha ausência física, pelas vezes que não pude estar em casa e por tantas noites não ter conseguido te fazer companhia, quando os livros e o computador tomavam o seu lugar. Tem sido compreensível com esse meu momento, me ausentado de casa, pelos estudos, projetos e cuidados com a minha mãe. Obrigada por entender os meus momentos de angústia, de choro, mau humor, meu silêncio, isolamento, as crises de dores, que você conhece e compreende que tenho me esforçado para estar bem fisicamente e emocionalmente. Você é indiscutivelmente meu companheiro, essa conquista é nossa.

Aos meus Filhos, Márcio Cezário e Marcia Cristina, companheiros de todos os momentos e de ações. Obrigada pela sensibilidade de perceberem minhas limitações físicas, e buscarem me proporcionar condições de realizar minhas atividades com autonomia, sempre atentos observando e quando necessário me auxiliam. Márcia, valeu Neguinha por ser uma enfermeira durona, cuidou de mim no pós operatório, mas determinou prazos para eu voltar à ativa, guardo suas palavras que me ajudaram muito: *“Mãe você tem problemas no joelho esquerdo, a senhora tem braços e mãos”*. Obrigada por me motivar a prosseguir.

A minha irmã, Maria Batista, amiga companheira de todas idas e vindas de hospitais com nossa mãe. Minha querida, irmã eu não consigo expressar nesta escrita, minha gratidão pelo seu lindo gesto de amor. Uma mulher que não foi alfabetizada, mas que compreendeu a importância desse meu momento de formação, deixou seu trabalho, sua casa para cuidar de nossa mãe. Sem a sua ajuda eu não teria condições de continuar a pesquisa. Grande mulher, muito obrigada. Amamos você!

As mulheres negras, lutadoras, que nesses seis anos de trabalho na creche tive o privilégio de conhecê-las. Nos tornamos muito próximas amigas, confidentes e companheiras em cada história de vida narrada por vocês era para mim um reencontro com a minha trajetória. Todo meu amor, carinho e respeito pela trajetória de vocês de superação, Gessica, Marcia, Selma, Maria Elizania, Letícia, Maitê, Maria Aparecida, Adriana e Ariele.

OBEDUC/Sub-5, pela bolsa de professora da educação básica no ano de 2015 e a bolsa de mestrado em 2016 permitindo assim, que eu pudesse dedicar aos estudos nesse primeiro ano de mestrado contribuindo com minha permanência, no programa

Ao meu orientador, Paulo Alberto dos Santos Vieira, pelos inúmeros e-mails. “*Belas noites, Belas madrugadas, Belas manhãs, Belas tardes*”. Pelas reuniões de orientação marcadas com falas duras, que me ajudaram a prosseguir, quando me senti à frente de um oceano imenso com as leituras, trabalhos, artigos finais, estágio, realizar a escrita, atender aos prazos, Comitê de Ética, cumprir os créditos. Obrigada professor por buscar e criar métodos, para me orientar sempre observando minhas limitações físicas.

À professora Dr^a. Jacqueline da Silva Costa e professora Dr^a. Tânia Paula da Silva por aceitarem avaliar este trabalho que irão contribuir para que eu possa concretizar uma pesquisa com rigor científico e me constitui como pesquisadora

A todos e a todas, muito obrigada!!

Oportunidade para melhorar, qualificar nossa educação

Batalha, reflexão e atitude para mudança

Experiências oportunidades e vivência

Dedicação para com a formação humana

União das políticas públicas e atuação a partir e além das escolas

Conhecimento para novos horizontes da vida, do novo amanhã

(SANTOS,2014, p.103)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos professores da educação básica, se a condição de bolsista contribui na formação continuada e no desenvolvimento profissional. A seleção das/os sujeitos desta investigação obedeceu aos seguintes critérios: ser professor bolsista da educação básica do Subprojeto-5 do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/INEP) para o fomento de pesquisas e formação continuada de professores. A proposta de formação do OBEDUC tem como princípio pedagógico a elevação da formação em *stricto-sensu* e o trabalho coletivo no desenvolvimento de pesquisa, integrando professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. Foram entrevistados cinco professoras/es bolsistas dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Temos como questionamento se a bolsa contribui na formação continuada dos professores da educação básica? A história oral foi utilizada como estratégia para analisar as narrativas das/os professoras/es bolsistas que expressaram o percurso do processo de formação continuada na vigência da bolsa do Observatório da Educação. O estudo empreendido se constituiu por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos, como: pesquisa bibliográfica, análise de fontes documentais escritas, produção de fontes orais, com base nas narrativas das/os entrevistadas/os, tendo a entrevista como recurso de investigação, ao universo a ser revelado pelas/os professoras/es bolsistas. E um conjunto de autores foi significativo no percurso de construção teórica e de análise das narrativas, mas merecem destaque Thompson (1992), Nóvoa (1995), Davila (2006), Saviani (2003), Gatti (2008), Aranha (1996), Romanelli (1997), Arroyo (2000), Hooks (1995). Tanto o relato quanto a abordagem do tema levou em consideração que as políticas públicas para formação de professores devem atingir o interesse das universidades, para que estas promovam parcerias com as escolas. A intenção neste trabalho não é de relatar experiências vivenciadas através deste programa, mas sim evidenciar a relevância que o subprojeto tem para a formação continuada dos professores bolsistas. As narrativas evidenciam que com o ingresso desses professores na bolsa do Observatório da Educação possibilitou a eles retornarem para a universidade ao grupo de pesquisa. Assim, no campo da formação continuada com professores compreendemos que a formação em pesquisa anuncia uma possibilidade da formação de professores pesquisadores engajados com problemas sociais e com a garantia do direito à educação para todos. As/os professoras/res bolsistas envolvidos em projetos nas escolas dialogaram com pesquisadores das universidades e como incentivo financeiro da bolsa iniciaram o curso de especialização tendo como tema de investigação questões encontradas no decorrer do desenvolvimento das ações dos projetos nas escolas numa perspectiva da pesquisa ação.

Palavras-Chave: Educação Básica, Formação Continuada de Professores, OBEDUC.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perception of teachers of basic education, if the status of scholar contributes to continuing education and professional development. The selection of the subjects of this research obeyed the following criteria: to be a scholarship teacher of the Basic Education of Subproject-5 of the Education Observatory Program (OBEDUC) linked to the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES / INEP) for the promotion of research and continuing teacher training. The OBEDUC training proposal has as its pedagogical principle the raising of *stricto-sensu* training and collective work in the development of research, integrating basic education teachers, undergraduates and postgraduates in knowledge production in the educational area. Five female scholars from the States of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul were interviewed. We have a question if the scholarship contributes in the continued formation of the teachers of the basic education? Oral history was used as a strategy to analyze the narratives of the female scholars who expressed the path of the ongoing formation process during the validity of the scholarship of the Observatory of Education. The study was carried out through a set of methodological procedures, such as: bibliographic research, analysis of written documentary sources, production of oral sources, based on the interviewees' narratives, interviewing as an investigative resource, the universe to be revealed by the scholarship holders. And a set of authors was significant in the course of theoretical construction and analysis of narratives, but they deserve to be highlighted Thompson (1992), Nóvoa (1995), Davila (2006), Saviani (2003), Gatti (2008), Aranha (1996), Romanelli (1997), Arroyo (2000), Hooks (1995). Both the reporting and the approach to the topic have taken into account that public policies for teacher training should reach the interest of universities, so that they promote partnerships with schools. The purpose of this work is not to report experiences lived through this program, but to highlight the relevance that the subproject has for the continuing education of scholarship holders. The narratives show that with the entry of these teachers into the scholarship of the Observatory of Education, they allowed them to return to the university and into the research group. So, in the area of continuing education with teachers we understand that research training announces the possibility of training teachers engaged in research with social problems and guaranteeing the right to education for all. The scholarship teachers involved in projects in the schools talked with university researchers and as a financial motivation of the scholarship they started the postgraduation and they have as research theme issues found during the development of the actions of the projects in schools in an action research perspective.

Keywords: Basic Education, Continued Teacher Training, OBEDUC.

RESUMEM

La presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los profesores de la educación básica, si la condición de becario contribuye en la formación continuada y en el desarrollo profesional. La selección de las / los sujetos de esta investigación obedeció a los siguientes criterios: ser profesor becario de la educación básica del Subproyecto-5 del Programa Observatorio de la Educación (OBEDUC) vinculado a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES / INEP) para el fomento de investigaciones y formación continuada de profesores. La propuesta de formación del OBEDUC tiene como principio pedagógico la elevación de la formación en stricto-sensu y el trabajo colectivo en el desarrollo de investigación, integrando profesores de la educación básica, graduandos y postgraduados en la producción de conocimiento en el campo educativo. Se entrevistó a cinco profesoras / es becarias de los estados de Mato Grosso y Mato Grosso del Sur. ¿Cómo cuestiona si abolsa contribuye en la formación continuada de los profesores de la educación básica? La historia oral fue utilizada como estrategia para analizar las narrativas de las profesoras / es becarias que expresaron el recorrido del proceso de formación continuada en la vigencia de la bolsa del Observatorio de la Educación. El estudio emprendido se constituyó por medio de un conjunto de procedimientos metodológicos, como: investigación bibliográfica, análisis de fuentes documentales escritas, producción de fuentes orales, con base en las narrativas de las / las entrevistadas / as, teniendo la entrevista como recurso de investigación, el universo a ser revelado por los profesores becados. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de vida de las personas que viven con el. Romanelli (1997), Arroyo (2000), Hooks (1995). Tanto el relato como el abordaje del tema han tenido en cuenta que las políticas públicas para la formación de profesores deben alcanzar el interés de las universidades, para que éstas promuevan asociaciones con las escuelas. La intensa en este trabajo no es de relatar experiencias vivenciadas a través de este programa, sino evidenciar la relevancia que tienen para la formación continuada de los profesores becarios. Las narrativas evidencian que con el ingreso de estos profesores en la bolsa del Observatorio de la Educación les permitió regresar a la universidad al grupo de investigación. Así, en el campo de la formación continuada con profesores, comprendemos que la formación en investigación anuncia una posibilidad de la formación de profesores investigadores comprometidos con problemas sociales y con la garantía del derecho a la educación para todos. Los profesores involucrados en proyectos en las escuelas dialogaron con investigadores de las universidades y como incentivo financiero de la bolsa iniciaron el curso de especialización teniendo como tema de investigación cuestiones encontradas en el transcurso del desarrollo de las acciones de los proyectos en las escuelas desde una perspectiva de la investigación de acción.

Palabras clave: Educación básica, Formación continua de profesores, OBEDUC

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANPAE - Associação Nacional de Administração Educacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAMS - Centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades de Educação

GEPEGRE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. Gênero, Raça e Etnia

GEPPS - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade

NEPRE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

OBEDUC- Observatório da Educação

PIIER - Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação

RNFCEP - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS- Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Estado de mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das/os professores bolsistas do OBEDUC	74
Quadro 2 - Escolas Participantes.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Percurso Metodológico.....	19
2 CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL E ECONÔMICO: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE 1930	23
2.1 Década de 1930 contexto econômico, político-social brasileiro	23
2.2 Referenciais para a Formação de Professores	30
2.3 Reformas Educacionais e o Movimento Eugênico.....	33
2.4 Formação de Professores (1964 – 1985) - Período da Ditadura Militar	39
2.5 Formação Inicial de Professores	42
3 EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO	51
3.1 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica a (DEB).....	51
3.2 A formação docente no âmbito da Nova Capes	54
3.3 Formação Continuada: conceito e terminologia.....	56
3.4 O Programa Observatório da Educação (OBEDUC)	62
4 APROXIMAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: PROJETOS E FORMAÇÃO	73
4.1 Perfis dos Professores Bolsistas da Educação Básica	73
4.2 Trajetórias Educacionais: processo de formação dos professores bolsistas	78
4.3 A formação contínua: as contribuições do OBEDUC na percepção dos Bolsistas	81
4.4 Universidade Educação Básica: atuação dos bolsistas na escola	85
4.5 Projetos Desenvolvidos nas Escolas	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES/AS BOLSISTAS EDUCAÇÃO BÁSICA.....	99

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Com objetivo de analisar na percepção dos professores da educação básica se a condição de bolsista contribui na formação continuada e no desenvolvimento profissional. Nosso olhar recaiu sobre o Observatório da Educação (OBEDUC/Centro-Oeste), tendo cinco professores bolsistas da educação básica do subprojeto como sujeitos desta investigação. Destaca-se, neste trabalho, a contribuição do Observatório da Educação (OBEDUC) para a formação continuada de professores, considerando que tem como finalidade o fomento da pesquisa educacional por meio da integração entre as instituições de educação superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, incluindo-as também como espaço de produção e de apropriação de conhecimento.

Segundo André (2008, p. 56) essa proposta de formação é consonante com o movimento de autores nacionais e internacionais que reconhecem o potencial da pesquisa na formação inicial e continuada de professores, na perspectiva do trabalho coletivo e colaborativo entre escolas e universidades. Onde o referido autor a pesquisa possibilita a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas, a articulação entre a teoria e prática, a valorização do saber da experiência e o papel ativo do professor no próprio processo de desenvolvimento profissional.

O Programa Observatório da Educação que se inscreve no rol das políticas públicas que visam fomentar programas de pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento, com intuito de fortalecer a relação entre universidade e escola, foi instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o propósito de fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com a pós-graduação *lato sensu/stricto sensu* em educação. Adota como princípio pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. A intenção é valorizar a escola e seus sujeitos como propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional (BRASIL, 2012, p. 03). O OBEDUC tem a gestão conjunta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), e lançaram editais nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012. O objetivo dos editais é possibilitar às universidades públicas ou privadas

submeter projetos de pesquisa voltados à integração entre a pós-graduação, formação de professores e a escola básica, por meio da formação de professores

Nossa inquietação parte da atuação como professora da educação básica que se via distante da universidade desde o término da graduação em Pedagogia em 2009. Mergulhada numa jornada de trabalho exaustiva, consegui concluir uma especialização gratuita ofertada pelo NEPRE/UFMT. Foi desafiador conciliar dois períodos em sala de aula e estudos. Ao término da pós, pensar na continuidade e ingressar no mestrado não me era possível, trabalhando em uma instituição privada e a necessidade de ajudar nas finanças da casa. Essa condição me distanciava dos debates estudos da produção científica.

No final do ano de 2014 o coordenador do NEGRA/UNEMAT me apresentou a modalidade de bolsa do OBEDUC foi no edital de 2014 de bolsa para professores da educação básica que se deu meu ingresso no Subprojeto cinco do OBEDUC/Região Centro-Oeste, na modalidade de bolsa para professores da educação básica, Projeto nº: 20.346/2012, intitulado: “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil” e no Programa de pós-graduação em Educação da Unemat (PPGEdu). Ao ser contemplada com a bolsa, retorno para o grupo de pesquisa e começo a participar das ações desenvolvidas pelo NEGRA/UNEMAT, formação para professores da educação básica, seminários/Festival Itinerante do Cinema Negro nas escolas. Essas atividades nos levaram de volta para a universidade e ao passar pelos corredores do programa de mestrado, abriu-se a gaveta onde guardei o sonho que julgava ser impossível o mestrado. Durante o ano de 2015, ao reencontrar docentes da universidade, pesquisadores, crescia em mim o desejo de voltar para aquele espaço. Em 2016, início o mestrado, professora da educação básica que foi da primeira turma de cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, vinda de uma família de poucas posses e poucos sonhos, filha de lavradores que não foram alfabetizados.

Ao ingressar na universidade estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse possibilidades de que a cor de minha pele não definiriam meu destino. Aos poucos nesse processo, fui me descobrindo e tomando consciência do meu grupo social, a minha condição de mulher, da minha negritude que está presente não apenas na minha pele, mas sobretudo na minha alma. Como afirma Thompson (1992, p. 23) “a história de vida está profundamente relacionada à memória, e nos permite rememorar diferentes experiências que de certo modo mexem com as estruturas que nos constituem, por ser algo tão íntimo e por ter forte influência no modo de ser e estar no mundo”.

Ao afirmar que fui cotista na graduação sendo por ela que se deu meu acesso na universidade, e recordar da alegria em ser aprovada, de concluir de ser professora é trazer a

memória minhas experiências escolares, marcadas pela minha pele preta ser mulher, entendendo aqui que experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, o que nos toca, bem definido por Larrosa (2002, p. 21), tocaram em pontos fundamentais da minha formação. Senti-me o sujeito passional descrito pelo autor, vivi e senti cada uma das expressões expostas e silenciosas por ser uma menina preta e pobre, minha condição socioeconômica e racial me deixaram marcas na alma

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p. 26).

Trago um pouco das experiências, por mim vividas sentidas diariamente, são marcas que não se apagam sinto por cada vez que não fui convidada às solenidades escolares, para hastear a bandeira, por cada carinho não recebido pelas professoras, por não ser a noivinha da festinha junina da escola, nem candidata a rainha da festa, por não ser protagonista de nenhuma peça teatral. Na adolescência por cada paquera não sucedida por conta da cor da minha pele do meu cabelo, senti pelo xingamento de *“negra preta fedorenta bate a bunda no cimento para ganhar mil e quinhentos”* ou *“pimenta do reino”* ou *“cabelo de arame farpado”*. Uma experiência que passei por ela como sujeito e não como expectadora ou como pesquisadora.

Ao ingressar na universidade na condição de aluna cotista não foi diferente, as experiências na academia, os estudantes negros cotistas foram recebidos com hostilidade por professores e acadêmicos contrários ao Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER), ao ser perguntada se era cotista e ao afirmar em sala de aula fui hostilizada por uma professora que disse não entender porque entrei pela “janela da universidade”. Ser olhada por professores e colegas com a desconfiança de que não daria conta de realizar as leituras e as atividades acadêmicas me senti incomodada durante toda a minha trajetória acadêmica com os olhares, as piadinhas embora não podiam me paralisar frente a conquista do meu ingresso na universidade. Como eu desejei subir aquelas escadas da universidade, não podia fracassar e nem desistir, essa era a oportunidade de realizar meu sonho eu seria a primeira da família a ter um curso superior, uma conquista que seria motivadora para minhas irmãs/ ãos, sobrinhas/as e meus filhos. Em 2009, sonho concretizado, acontece minha formatura como professora. Assim rompo com ciclo de que na nossa família todas as mulheres eram ou seriam babas/domésticas/cozinheiras/faxineiras, profissões que exerci desde criança.

Santana (2004) nos ajuda a compreender a dimensão dessa conquista para as mulheres negras e pobres

Ser professora negra nesse país significa, ainda, romper muitas barreiras. Ser professora com a formação universitária numa sociedade na qual a maioria dos negros tem baixa escolaridade e ocupa funções de baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência. Uma resistência que não é individual, pois foram longos os caminhos para se chegar até aqui (SANTANA, 2004, p. 140)

Partindo da minha experiência de chão da escola, dos baixos salários e poucas condições para professores investirem na formação continuada, pois somos empurrados a jornadas exaustivas de trabalho de 02 a 03 em duas ou três escolas, com grupos numerosos de alunos por salas, a falta de condições físicas e materiais, as exigências burocráticas, planejamento, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizado, atualizar o currículo para contagem de pontos, etc., situação que deixa professores ainda mais angustiados por não darmos conta de realizar nossas tarefas como cremos ser adequadas e como desejamos fazê-las. E estamos vivenciando em nosso país, tempos de perda de direitos outrora conquistados e desvalorização da nossa profissão, em função do golpe presidencial.

Assim, nessa pesquisa buscamos responder se a condição bolsista contribui na formação continuada dos professores da educação básica? Foram convidados a participar da pesquisa seis professores da Educação Básica, Bolsistas do Observatório da Educação (OBEDUC) do Subprojeto-5 dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O recorte temporal foi do ano de 2013, período de vigência da bolsa da educação básica que teve seu término no mês de março de 2017.

No universo de 7 (sete), bolsista dessa modalidade do qual a pesquisadora foi por 12 meses e por não ser o sujeito nessa investigação totalizou-se via tabela com os nomes dos bolsista e as universidades que abrigam o programa⁶ (seis bolsista). Tínhamos seis bolsistas ao fazermos contato 5 (cinco) assinalou positivamente e 1 (um) não respondeu as nossas inúmeras tentativas de contato. No presente estudo trazemos as narrativas de cinco professores bolsistas 3 (três) de Mato Grosso do Sul e 2 (dois) de Mato Grosso. Foram entrevistado cinco professora/professoras/es bolsistas com idade entre 25,42 e 55 anos todos atuam na educação básica em escolas municipais e estaduais, sendo quatro mulheres e um homem autodeclarados pretos e pardos.

A dissertação se apresenta em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma contextualização econômica, social e política do Brasil, para termos uma ideia mais clara do motivo pelo qual um país com mais de 500 anos de povoamento continua apresentando um déficit na educação e como se inicia o processo das desigualdades raciais e sociais no

contexto da educação. Na tentativa de compreender a educação escolarizada, especialmente, a partir de 1930 no Brasil, dialogando com autores, como Aranha (1996), Comenius (2006), Dewey (1967), Romanelli (1997), Arroyo (2000), Mészáro (2008) e Cortella (2014), dentre outros, abordamos sobre política educacional.

No segundo capítulo buscou-se compreender as iniciativas da União no campo da formação inicial e continuada de professores da educação básica, os projetos ou programas desenvolvidos pela Diretoria da Educação Básica (DEB) para atender as demandas educacionais, como são pensadas e implementadas as Políticas Educacionais e o papel do Observatório da Educação (OBEDUC) na formação continuada de professores e na aproximação da escola e a universidade

No terceiro capítulo, buscamos compreender a o processo de formação continuada das/os professoras /es bolsista, as narrativas permitiram discutir algumas questões como experiências com projetos na escolas, participação em grupos de pesquisa, entre outras.

Nas considerações finais fazemos uma retomada do objetivo inicial desta pesquisa e tecemos alguns elementos oriundos de nossas reflexões sobre a formação continuada percebida pelos professoras/es bolsistas do OBEDUC/Centro-Oeste.

1.1 Percurso Metodológico

Para compreender os caminhos que foram trilhados nas trajetórias de formação continuada das/os professoras/es bolsistas do OBEDUC, optamos pela utilização da história oral como metodologia de pesquisa

Ao discutir os aspectos metodológicos da história oral, destaca que ela propicia a obtenção de dados semelhantes à autobiografia publicada, porém com maior dimensão, baseada em uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação do relato tido como verdadeiro, no qual os depoentes podem ser escolhidos entre as pessoas mais humildes, desprivilegiados ou derrotados. (THOMPSON, 1992, p. 26).

O autor enfatiza, ainda, que a abordagem oral trata de vidas individuais, baseadas na fala, não na habilidade da escrita que é exigente e restrita. O autor chama a atenção para a importância da utilização do gravador, visto que esse permite não só que a história seja registrada em palavras faladas, mas que também seja apresentada por meio delas. Para Thompson (1992, p. 41), as palavras podem ser transmitidas de maneira indiosincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história. No livro “*A voz do passado*”, enumerou algumas das principais características da História Oral, como por exemplo, a sua relação com o tempo.

De acordo com essa característica, a memória passa por procedimentos de apreensão, descarte e reconstrução das informações que recebe à medida que o tempo se alonga. Esses mecanismos começariam pela percepção, um exercício da memória imediata, ou o que comumente é denominada memória fotográfica. Mas a memória, num momento seguinte, começa a fazer seleções e organizações dessas percepções, e cria uma marca duradoura naquelas selecionadas, fazendo um processo de descarte, no exercício dessas seleções.

O autor chega a chamar a atenção para essa rejeição, uma vez que ela pode se tornar um problema para a História Oral. Pois esse procedimento passa, principalmente, pela relação da pessoa com o fato que gerou as informações organizadas e descartadas. Por último, os objetos de memória passam a ser reconhecidos e reconstruídos, dando um ressignificado a eles. Entretanto, os procedimentos de memória não dependem somente da capacidade de compreensão dos fatos, mas também do interesse que esses geram. Por isso uma lembrança tem uma precisão maior quando é fruto de uma percepção interessante ao indivíduo (THOMPSON, 1992).

Conforme Alberti (2005, p. 155), a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente, ao revemos as narrativas das/os professoras/es bolsista, a opção por utilizar como instrumento para analisarmos os relatos a história de vida deve-se ao fato de que, entre os vários métodos para obtenção de relatos orais, entende-se que esta seja a melhor forma dos sujeitos entrevistados relatarem sobre suas experiências pessoais, lembrando fatos que marcaram suas vidas desde o seio familiar, suas experiências na universidade, no grupo de pesquisa, na escola, contribuindo significativamente para a realização deste estudo.

As entrevistas foram importantes porque colaboraram na coleta dos dados de forma dinâmica, principalmente na tentativa de captar as trajetórias de vida das/os professoras/es como eles percebem a formação continuada, a escola e as experiências de vida; junto com o uso das histórias de vida e das entrevistas com perguntas semi abertas. Segundo Minayo (2012, p. 68) o/a pesquisador/a constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade.

Antes de cada entrevista, foi entregue aos professores um termo de consentimento e livre esclarecimento, informando sobre o teor da pesquisa, bem como autorizando a divulgação dos dados da pesquisa que foram lidos e assinados por todos. Utilizamos também

um roteiro básico de questões dirigidas, não aplicadas rigidamente, permitindo possíveis adaptações no momento da entrevista. Recurso material usamos o celular no dispositivo gravador de voz, nos possibilitou armazenar as entrevistas que posteriormente foram ouvidas, diagramadas e analisados pela pesquisadora, de forma que se assegure o maior aproveitamento das informações coletadas e fidedignidade destas. As entrevistas foram realizadas em horários e locais escolhidos pelos entrevistados. A maioria foi realizada na residência, sempre nos intervalos de trabalho, dos 5 (cinco) entrevistados dois nos receberam na escola no intervalo das aulas.

No início de cada entrevista teve-se o cuidado de explicar que se tratava de uma pesquisa de Mestrado. Em seguida era solicitado aos depoentes permissão para se efetuar gravação da conversa. Em todas as entrevistas não ocorreu nenhuma objeção à gravação de voz Percebeu-se apenas timidez em alguns no começo da entrevista e a preocupação de que seus nomes fossem revelados.

Das cinco entrevistas realizadas com as/os professoras/es bolsistas, 4 (quatro) foram com pessoas do sexo feminino e 01 do sexo masculino. As entrevistas aconteceram nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, não foi uma tarefa fácil para a pesquisadora, as professoras de MS, duas residem em Campo Grande e uma em Dourados. Depois de vários meses de contato sem sucesso na definição de datas e horários para o nosso encontro, pois a pesquisadora tinha que se deslocar de Cáceres/MT para Campo Grande/MS. Busquei um ponto de apoio próximo de Campo grande e Dourados. Fechamos uma data informada pelas professoras e fui acolhida em casa de amigos em Sidrolândia /MS que fica 182 km de Dourados e 60 km de Campo Grande.

A entrevista realizada em Dourados foi a mais difícil, pois me desloque para lá na data prevista com horários combinados para retornar no período da tarde, houve imprevistos a entrevistada teve que se apresentar na secretaria de educação do município de outra cidade então fiquei na cidade aguardando o retorno dela que só aconteceu às 19:00 horas de uma noite de inverno muito fria, no final da entrevista ela nos convidou para pernoitar em sua casa, mas estávamos com um amigo que conhecia o trajeto e gentilmente nos levou e o mesmo precisava retornar.

Uma das entrevistas foi numa comunidade quilombola e para me encontrar com a entrevistada eu teria que ter uma autorização do presidente da comunidade. Fiz contato via celular e marcamos um encontro que apresentei a ele informações sobre a pesquisa bem como o roteiro de entrevista. Ele pediu um prazo para ele apresentar para a associação e dois dias

depois ele me ligou autorizando minha entrada na comunidade para realizar a entrevista com a professora. Foi uma tarde maravilhosa conhecer a professora e a história do quilombo.

As entrevistas realizadas em Mato Grosso, uma foi na residência da professora e outra na escola no intervalo das aulas, ambas foram mais tranquilas pois residimos na mesma cidade. Um dos entrevistados tinha muitos compromissos com várias turmas a opção foi no momento do intervalo na escola.

Para identificar as narrativas das professoras/os bolsistas utilizamos para cada um dos sujeitos um codinome, optamos por representá-los pelas aves do Pantanal considerando as riquezas da fauna e da flora pantaneira, presente nos dois Estados que realizamos as entrevistas. Assim, selecionamos os nomes das dez aves mais destacadas do Pantanal, suas características e canto, destas escolhemos cinco para identificarmos os sujeitos da pesquisa. Com o nome da ave, idade, formação e sigla do estado que reside as/os depoentes da pesquisa. Assim, a professora bolsista de 55 anos foi identificada como **Seriema/MS**. Desperta o Pantanal, com seu canto potente, no alvorecer do dia, seguido de imensa orquestra de outras aves. A professora bolsista de 44 anos foi identificada como **Arara-Azul/MS**. Destaque por sua cor nobre e por suas proporções, é a maior Arara do Brasil, vive em regiões ricas em palmeiras e está sempre em casal ou em bandos. A professora bolsista de 25 anos foi identificada com **Garça- Cinza/MS**. Beleza física e canto. Única garça grande com padrão preto e branco chamativo. É silenciosa. Caminha devagar, na busca da presa. A professora bolsista de 46 anos foi identificada como **Curicaca/MT**. Tem voz sonora e potente. O bando empoleirado, pode cantar em coro. Faz parte do canto da madrugada. O professor bolsista de 45 anos foi identificado como **Aracuã/MT**. Canto da madrugada tem um grito potente e rouco marca sua presença, ao nascer do sol.

2 CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL E ECONÔMICO: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE 1930

Neste capítulo buscamos compreender como se deu o processo de organização da educação brasileira na década de 1930, e para essa compreensão percorremos uma longa viagem no túnel do tempo. Uma viagem que proporciona muitos desafios produzidos por ondas gigantescas de incoerência no discurso daqueles de uma elite que almejam continuar no poder mantendo uma educação elitizada excludente. Procuramos registrar neste capítulo o contexto econômico, político e social do. Nessa viagem centraremos esforços para compreender a educação e as políticas educacionais, especialmente, a partir de 1930 no Brasil, dialogando com autores, como: Aranha (1996), Romanelli (19978), Comenius (2006), Dewey (1967), Nóvoa (1999), Saviani (2009), Dávila(2006) dentre outros.

2.1 Década de 1930 contexto econômico, político-social brasileiro

Para realizar uma investigação no campo social e especificamente na área Educacional é preciso ter ideia do que é Educação. Sabemos que a palavra educação possui várias acepções no sentido comum e no dicionário, referindo-se à cortesia, polidez, civilidade e até mesmo a adaptação do indivíduo ao meio em que vive. A palavra Educação é proveniente do latim *ducare*, que significa etimologicamente guiar, instruir, conduzir, discernir, marchar à frente. Não há um conceito universal de educação.

Nesse processo investigativo trouxemos em nossa pesquisa a definição de educação de Dewey (1967), por concordarmos em parte com ela, como um processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece em uma constante reorganização e reconstrução da experiência. Para esse teórico a educação é uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. Para Dewey (1967, p. 31) a educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento.

Respeitamos as ideias de Dewey, mas ao contrário do que defende o autor, o que vemos é a educação como adestramento ou moralização para termos um povo ordeiro e trabalhador e submisso. Essa é uma visão da educação bastante divulgada. Tensos processos

que têm a ver com nossa formação social e, sobretudo com o papel reservado ao povo. Trabalhador educado, ordeiro, mas com poucas letras e sem a cultura devida. Tem a ver também com as pressões pela inclusão social e cultural, pela cidadania. Essas tensões tão arraigadas em nossa história social e na cultura política elitista deixaram marcas profundas não só em nosso sistema educacional como também nas imagens sociais dominantes sobre os professores.

Para Arroyo (2000), educação e ensino nunca caminharam muito próximos e ainda se distanciaram ainda mais nas últimas décadas. O uso do termo ensino reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução, de aprendizado das letras e das noções elementares de ciência, conforme podemos constatar na história do Brasil analisada por Romanelli (1978).

Concordamos com Freire (2011), Arroyo (2000), Mészáros (2008) e Cortella (2014), para os quais, a educação é humanização. Podemos aprender a ler, a escrever sozinhos, aprender sobre geografia e a cantar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. A Educação, na essência da palavra, refere-se ao nosso desenvolvimento pleno como seres humanos.

Quanto maior a nossa sensibilidade para com a desumanização vivida pela infância, pela adolescência e pela juventude, quanto mais refletirmos sobre os princípios e fins da educação, acreditamos que maior será o nosso incentivo para lutar por uma educação pública de qualidade social.

Insisto ter a ousadia de reencontrar-se com nosso ofício de mestre do ensino aprendizagem humana, traz consequências muito mais radicais para os profissionais da escola pública. Poderíamos levantar a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização, nos encontramos como educadores (ARROYO, 2000, p. 48).

O nosso país apresenta uma história de mais de 500 anos de existência e, para compreender os desafios existentes na área educacional, faz-se necessário recorrermos à história para coletar dados que nos ajudam a analisar a realidade em que vivemos. Observando a história da educação no Brasil, tendo como fonte os trabalhos apresentados por Romanelli (1978), Aranha (1996) e Shiroma (2007), podemos perceber o cenário caótico da realidade educacional. Frequentar a escola, no Brasil Colônia, estava limitado a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante. A educação elitizada atravessou todo o período colonial, imperial e atingiu o período republicano, ignorando, assim, a demanda social de educação que é a necessidade de ampliar a oferta escolar.

A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias o direito de regulamentar e de promover a educação primária e secundária, porém devido à falta de recursos não se pôde criar naquele momento uma rede de escolas organizadas. Dessa forma, o ensino secundário ficou nas mãos de iniciativas privadas e o ensino primário foi relegado ao abandono.

A educação no Brasil, com ênfase na educação básica, passou a ter mais importância somente a partir de 1930, devido à implantação da produção industrial no país, pois com a crise econômica mundial, que se deu com a quebra da Bolsa de Valores nos Estados Unidos, o Brasil passou de uma economia de base agroexportadora para uma economia industrial e de mercado, buscando ser uma economia moderna, capaz de atender à demanda do mercado interno para competir no mercado mundial. Esses objetivos deveriam ser alcançados pelo desenvolvimento da produção industrial e ampliação do uso de novas tecnologias na produção.

Essas propostas de desenvolvimento trouxeram como consequência grandes desafios para a educação, pois se até 1930 a escolarização não se fazia necessária, a partir deste período começa-se a ser incentivada pelo Estado e buscada pela população, sendo assim entendida como fator de ascensão social. A partir deste período, a demanda social por educação começa a ser percebida com foco na alfabetização, porém dando o mínimo de qualificação profissional como exigência da sociedade industrializada, condição de manutenção do próprio capitalismo. Percebe-se, assim, a necessidade de investimento no ensino primário e no secundário para atender as exigências da “nova sociedade” que emerge com o capitalismo. Por esse motivo, a nossa investigação se delimitou ao estudo, a partir de 1930, por ser também a data da criação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), órgão importantíssimo para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Podemos dizer que pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional em termos de educação e saúde em nosso País.

Esse período foi importante para a criação e organização das universidades, pois os decretos de Francisco Campos imprimem nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa das instituições de ensino, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade. Conforme destaca Saviani (2009), uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; o Instituto de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Devido ao clima de conflito aberto entre liberais e conservadores, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Segundo Aranha (2006), o documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite.

A partir de 1930, a educação despertara maior atenção, tanto pelos movimentos dos educadores, quanto pelas iniciativas governamentais. Porém, Aranha (2006, p. 11), destaca que, apesar de algum avanço, podem ser realizadas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou empecilho para a real democratização do ensino. Além disso, a formação de professores não se concretizou de fato.

Observa-se nesse contexto histórico, que em 430 anos de história da educação em nosso país, a educação ainda não era ofertada a todas as pessoas. Poucos tinham acesso à escola, pois eram oferecidos os cursos de formação que beneficiavam as classes médias e altas e a população de baixa renda recorria aos cursos profissionalizantes. Conforme aponta Romanelli (1978, p. 103), a expansão capitalista trouxe a luta de classes e a expansão escolar foi afetada por essa luta, pois de um lado havia a pressão social por educação cada vez mais crescente em matéria de democratização do ensino e, do outro lado, o controle das elites que mantidas no poder limitavam a distribuição de escolas.

Através da História da Educação do Brasil, podemos observar que a Educação Escolar do Ensino Fundamental, começa a ser democratizada depois de 430 anos de povoamento do país. Aranha (2006, p. 12) registra que de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou. No início da década de 1960, a discussão sobre educação popular tomou corpo com diversos movimentos importantes, que foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, sendo reprimido pela ditadura. Durante duas décadas (de 1960 a 1985), os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo e pela ausência do estado de direito.

A Ditadura Militar provocou prejuízos econômicos e políticos ao país. Na economia, acentuou-se o processo de desnacionalização e conseqüente vinculação ao capitalismo internacional. Se por um lado as multinacionais foram beneficiadas, por outro as pequenas e médias empresas tiveram prejuízos pela recessão, endividamento externo e inflação. Com o enrijecimento do regime, as manifestações políticas foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos

políticos, censura, tortura, exílio e assassinato. No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização.

Em meados da década de 1980, conforme dados citados por Shiroma (2007), o quadro brasileiro apresentava a seguinte realidade: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola, e, além disso, 8% das crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações.

Não é um bom cenário para se contemplar, se levarmos em consideração o tempo de povoamento do nosso país, porém se olharmos com os olhos da esperança, veremos que houve melhora significativa nos últimos tempos, pois segundo Aranha (2006), considerando as pessoas de 15 anos ou mais, as taxas de analfabetismo no Brasil que era de 20,69% em 1985, reduziu para 13,60% até o ano de 2000. Acreditamos que isso foi possível porque muitos educadores lutaram pela educação no Brasil. As reformas e os movimentos foram garantindo legitimidade para o ensino primário, firmando a concepção de educação pública e gratuita como direito público e dever do estado.

As bandeiras de luta dos *Pioneiros da Educação Nova* defendiam a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, visando à formação de um aluno crítico.

Se até agora a universalização da educação tem sido uma das bandeiras dos educadores comprometidos com a democracia, daqui para frente o problema escolar se amplia. Porque não basta adquirir as primeiras letras, mas ter condições de continuar numa escola sem fim (ARANHA, 2006, p. 363).

Conforme a citação acima entendemos que a luta em prol da educação continua, por isso é importante continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações, uma vez que, a Constituição do nosso país de 1988 diz que a educação constitui um direito do cidadão.

O Ministério da Educação tinha uma árdua tarefa de atender através de políticas educacionais as demandas da sociedade, mas o que se observa na história é que diversos acordos foram realizados desde o golpe de 1964, os quais só vieram a público em 1966. O Ministério da Educação assinou convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos acordos MEC/USAID, levando o Brasil a uma progressiva dependência cultural imposta de fora, a qual obedecia aos interesses expansionistas que condicionaram a autonomia da universidade e da educação de forma geral, levando as escolas a adaptarem-se aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas.

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, Associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo.

A Conferência da Educação de 1990 foi um marco, a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como E9, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtein.

Da definição das estratégias resultaram seis metas a serem executadas durante o decênio de 1990 a 2000. Shiroma (2007, p. 114) faz referência a vários documentos deste período, inclusive sobre o relatório Jacques Delors produzido entre 1993 e 1996, citando-o como um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.

Quase dez anos depois da publicação do Relatório Jacques Delors, em 2006, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau promoveram, com apoio do Preal, a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. Nesse evento, personalidades e representantes de empresas brasileiras reuniram-se para propor compromissos concretos com vista à melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final, intitulado, Compromisso Todos pela Educação (2006). Esse movimento tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade.

Ao analisar os movimentos protagonizados pelos empresários, entendemos os apontamentos realizados por Ball (2011, p. 32), onde o autor identifica relações de continuidades, considerado as duas últimas décadas, destacando a ênfase dada aos processos voltados à gestão da escola e às ações voltadas a construção de um grande pacto social em prol da educação. Por um lado temos políticas educacionais que visam atender o compromisso de todos pela educação, por outro lado, programas empresariais preconizando compromisso com a educação para todos.

Conforme as argumentações de Ball (2011, p. 36), o movimento empresarial Todos pela Educação, visa difundir na sociedade preceitos, conceitos, valores morais, atitudes que ressignificam o papel social da educação, a relação entre público e privado, entre Estado e

sociedade. Para o autor, o movimento visa difundir ideias e valores, representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestor, com justiça social.

Ao escrever o artigo *Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes*, Popkewitz (2014, p. 252), levanta alguns questionamentos daquilo que é aceito nas críticas contemporâneas das reformas escolares, como àquelas associadas ao neoliberalismo e às metáforas de mercados e de privatizações. Para esse mesmo autor o que se associa ao neoliberalismo encarna a formulação de intervenções e de salvação, implicando práticas culturais justapostas.

Nas ideias do autor, a renovação do conceito de Estado-Providência, as políticas que constroem outras políticas centralizadoras e descentralizadoras se justapõem a outros discursos da pedagogia, da administração escolar e às noções de participação que não podem ser reduzidos aos discursos neoliberais.

Para o autor, o que é importante nas ideias neoliberais não é o reducionismo econômico nem a elaboração de outra teoria estatal de governo, mas a maneira pela qual essas práticas se justapõem a outras práticas para criar princípios que governam e ordenam a individualidade. O papel do Estado deveria ser no sentido da democratização do ensino, garantindo a equidade, a justiça e a dignidade humana.

O estudo das políticas educativas com um olhar crítico nos permite perceber que o conceito de salvação pela reforma escolar, conforme Popkewitz (2014, p. 232) nos afasta da maneira atual de conceber os alunos, os docentes e as famílias como cidadãos que participam de coletividades, das cidades e das nações modernas. As escolas atuam como uma espécie de redentoras da sociedade, assumindo, também a responsabilidade e a culpabilidade pelo fracasso da educação. E nesse cenário que o professor tem enfrentado diversas

As reformas representam o conceito do progresso individual e coletivo e da obrigação social de recuperar aqueles que ficaram para trás. As políticas neoliberais de privatização e de comercialização, por exemplo, teriam como finalidade melhorar o mundo, desafiando a burocracia do Estado-Providência e incitando os indivíduos a uma implicação nas instâncias locais que têm influência direta sobre suas vidas (POPKEWITZ, 2014, p. 234).

É evidente que a reforma neoliberal que vivenciamos na realidade atual fala da obrigação coletiva. Nessa mesma lógica Tardif e Lessard (2014, p. 264), analisando as políticas educativas, apresentam o Estado como regulador à procura de parceiros que lhes permitirão manter o papel de regente da orquestra. Os autores afirmam que a ideologia da parceria veicula essa nova porosidade das fronteiras entre a instituição escolar e o seu entorno.

Logo, na educação os consensos são mais aparentes que reais, assim, necessitamos de óculos com um bom grau de criticidade para perceber a essência dos discursos.

À medida que se amplia a vinculação da formação dos professores ao desenvolvimento de competências para resolver problemas que aparecem em situações específicas e concretas, mais os professores encontram dificuldades para se posicionarem como sujeitos intelectuais com um papel social. Se observarmos, muitos profissionais, especialmente os que atuam na Educação Básica, com alunos de grupos sociais que vivem à margem da sociedade, será possível constatar que eles conseguem perceber as injustiças, as desigualdades, as precárias estruturas e as condições vigentes da educação, mas, pouco conseguem implementar ações coletivas de enfrentamento.

2.2 Referenciais para a Formação de Professores

A formação dos professores segue, ao longo do tempo, movimentos imbricados na relação educação, sociedade, a partir de funções que são esperadas da escola, em diferentes momentos históricos, face à pressão de forças sociais, econômicas e políticas.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 17), a escola, como se conhece hoje, é produto de transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas durante os séculos XVIII e XIX. Pode-se citar algumas dessas transformações: a laicização dos indivíduos e das classes sociais, a difusão de ideias (expansão da alfabetização e difusão do livro), a expansão das indústrias, o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial.

Nesse período, a sociedade reconheceu a necessidade de manter uma instituição para transmitir saberes que preparassem o indivíduo para a vida em sociedade e que desenvolvessem suas habilidades pessoais e a partir daí, reestruturou e atualizou a organização escolar, a fim de torná-la funcional para o desenvolvimento da nova sociedade industrial. É nesse contexto que ao longo da história, a escola, como instituição social, foi assumindo diversas funções, sempre de acordo com a realidade e objetivos da sociedade na qual se insere.

As primeiras escolas brasileiras foram fundadas pela Companhia de Jesus, a partir de 1549, ano em que o primeiro governador geral, Tomé de Souza, chega ao Brasil acompanhado por diversos jesuítas chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Saviani afirma que:

Com a intenção de aumentar o número de adeptos à fé católica e, atender aos interesses dos colonizadores, os jesuítas promoveram uma ação maciça de catequese dos índios e educação dos filhos dos colonos. A função da escola, nesse período, foi a de domesticar os índios, ensiná-los a ler e a escrever a língua dos colonizadores,

formar novos sacerdotes e compor a elite intelectual da colônia, além de controlar a fé e a moral dos habitantes da nova terra. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Segundo Saviani (2009, p. 144), a missão religiosa dos jesuítas acabou por substituir um órgão governamental de promoção da educação, de modo que o que se fez foi subvencionar o setor privado, em vez de fortalecer o Poder Público para assumir a responsabilidade pela educação do povo. O tipo de sistema escolar implantado pelos jesuítas não serviu à educação popular, desviando-se para atender os filhos dos donatários, sesmeiros e burocratas, a fim de prepará-los para exercer a hegemonia cultural e política. Tal dualidade na educação é um problema que acompanha os brasileiros até os dias de hoje.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, a educação passou a ser responsabilidade do Império. O magistério, contudo, já carregava as marcas da catequese e do sacerdócio, e a escola, impregnada da pedagogia jesuítica, privilegiava uma educação elitista omitindo-se de uma educação popular emancipadora.

Conforme Saviani (2009, p. 148), a organização da escola tradicional inspirou-se no princípio de que educação é direito de todos e dever do Estado. Esse princípio decorria do interesse da burguesia que se consolidava no poder e que pretendia construir uma sociedade democrática (a democracia burguesa) que, para tanto, necessitava de uma população suficientemente esclarecida. Emergiu daí, a escola como instrumento principal para “converter os súditos em cidadãos”.

Na pedagogia tradicional, a função da escola de transmitir saberes eruditos, acumulados no decorrer da história da humanidade e sistematizados pela ciência, supõe uma perspectiva em que o professor é o único detentor do saber de determinada área do conhecimento, devendo transmitir, por meio de exposições, as verdades científicas, posicionando-se como o centro do processo educativo. Os professores aprendiam, em seus cursos de formação, que os alunos apenas deveriam assimilar passivamente todas as informações transmitidas e que a aprendizagem dependeria do esforço isolado e próprio de cada aluno.

A partir da primeira Constituição Republicana¹ a Escola Normal passou à responsabilidade dos Estados e, como salienta Werebe (1994, p. 42) “seu status continua mal definido: não é uma escola secundária, nem tampouco uma escola profissional, mas uma escola de ensino geral que, não obstante, conduz ao exercício do magistério.”

No início do século XX, inúmeros debates em torno da educação ocorreram em todo o mundo. Percebia-se que a escola não cumpria o papel de universalizar o ensino e promover

¹ Refere-se a Constituição Federal do Brasil de 1891.

a equalização social. Concluiu-se, então, que o motivo estava associado ao tipo de escola baseado na pedagogia tradicional. Originou-se daí, uma outra proposta de escola, fundada numa nova teoria da educação. Objetivou-se superar a pedagogia tradicional vigente, com o movimento denominado de Escola Nova.

Saviani (2009, p. 150) afirma que o ideário da *Escola Nova* partiu dos princípios da pedagogia tradicional, mantendo a crença na função de equalização social da escola, mas deslocando o eixo do “intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da quantidade para a qualidade essa mudança de enfoque também norteou os princípios da formação docente.

A partir da perspectiva escolanovista, o aluno passou a ser o centro do processo ensino aprendizagem, entendido como ser ativo e curioso. Mais importante era ensiná-lo a aprender a aprender. A função do professor passou a ser orientar, organizar e propiciar situações de aprendizagem, de acordo com as características de cada aluno, para que ele pudesse buscar, por si, conhecimentos e experiências.

A tendência escolanovista teve seu apogeu no Brasil na década de 1930, por meio de um grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, todos participantes ativos da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em 1932, foi apresentado no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob a luz da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e cinco educadores brasileiros. Esse documento teve grande relevância para a história educacional brasileira, pois desencadeou um movimento em prol da reconstrução e reformulação da educação pública nacional, como afirma Romanelli (1978, p. 144), sofria da falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo. Como proposta, o Manifesto abordava a necessidade de uma política educacional para o país, bem como de a educação nacional caracterizar-se como pública, única, laica, gratuita e obrigatória.

A organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário, do técnico e do profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica. (ROMANELLI, 1978, p. 148).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, postulava que os professores de todos os níveis de ensino deveriam efetivar uma preparação geral nos estabelecimentos de ensino secundários, no entanto, deveriam ter sua formação pedagógica, em cursos universitários, em faculdades ou escolas normais elevadas em nível superior e incorporadas às universidades

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e ideais. (ROMANELLI, 1978, p. 150).

Apesar da proposta inovadora, o tipo de escola implantado no movimento da Escola Nova não conseguiu operar significativas mudanças no sistema educacional e nem amenizou as desigualdades sociais como pretendia. Na análise de Saviani (2009, p. 149), as consequências foram mais negativas do que positivas: ao despreocupar-se com a disciplina e com a transmissão de conhecimentos, acentuou a diferença entre educação popular e educação da elite dominante. Para ele, houve um rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas populares e um aprimoramento da qualidade do ensino destinado às elites

Tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida a maioria da população. Aos limites políticos culturais relacionados a uma sociedade escravista autoritária e profundamente desigual[...]. Havia em várias Províncias uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população sobre tudo a das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres foram amplamente debatidas e intensa foi a atividade Legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (FILHO, 2000, p. 36).

Segundo Teixeira (1976, p. 68), o sistema educacional mantida em razoável funcionamento até 1930, consistia de um ensino primário gratuito, mas de oportunidade reduzida, o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer desejo de ascensão social, e o ensino superior gratuito de caráter extremamente ineficiente. Assim, a concepção do sistema escolar brasileiro, entre os anos de 1920 a 1930, era selecionador e não formulador.

Diante desta arquitetura, que se visava manter privilégios de camadas sociais e econômicas mais elevadas, pode-se dizer que a educação servia para a elite brasileira, tanto que os pais abastados mandavam seus filhos estudarem fora do Brasil. O sistema de ensino então impedia a mobilidade social, de forma a manter certos indivíduos dentro de seu status social. Como afirma Romanelli (1978, p. 129) os anos de 1930 são marcados por intensa disputa ideológica no campo político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também, no âmbito educacional.

2.3 Reformas Educacionais e o Movimento Eugênico

A década de 1920 foi um período de grandes iniciativas na área da educação, correspondendo ao início das reformas educacionais cingiu um grande espaço para propostas em prol de um sistema organizado de educação pública, diversas práticas sociais, interferindo inclusive nas propostas educacionais da época, na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930, tendo visto que muitos autores que lideraram os movimentos em prol da educação, eram autores do Boletim de Eugenia e, portanto defensores do movimento, como por exemplo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Fernando de Azevedo.

O movimento eugênico foi muito difundido no Brasil no início do século XX, e um dos meios de divulgação da eugenia entre a comunidade científica e a sociedade foi o Boletim de Eugenia, o qual se trata de um periódico elaborado por iniciativa individual do médico eugenista Renato Kehl, impresso no Rio de Janeiro, com uma tiragem mensal de 1000 exemplares (MAI; BOARINI, 2002). No Brasil, podemos descrever duas orientações científicas do movimento eugênico (1917-1937) que foram estabelecidas em função da aderência das teorias de herança mendelianas e lamarckistas, além de orientações de cunho ideológico racial.

Segundo Santos (2008, p. 18) a eugenia de fundamentação lamarckista tem como precursor Renato Kehl, médico, professor da faculdade de medicina de São Paulo e fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo. No início do século XX, muitos cientistas defendiam a ideia e divulgavam o discurso ideológico de estimular a reprodução entre pessoas com características desejáveis - eugenia positiva – e desestimular a reprodução entre os doentes e incapacitados – eugenia negativa.

Como afirma Santos (2008, p. 20) nesse boletim foram publicados eventos e concursos de eugenia, anunciado bibliografias, pesquisas e reflexões sobre os problemas da época e questões de interesse em prol da educação, eram autores do Boletim de Eugenia e, portanto defensores do movimento, como por exemplo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Fernando de Azevedo.

De acordo com Dávila (2006, p. 12) as políticas educacionais reformistas que se estabeleceram primariamente na cidade do Rio de Janeiro, embora tenham ampliado o acesso à educação aos segmentos marginalizados socialmente, estabeleceram formas diferenciadas de tratamento às crianças desses segmentos. Quando a eugenia alcançou o ápice de seu prestígio público, na passagem para a década de 1930, o discurso eugenista já havia definido a educação como uma forma de empreender o melhoramento racial da população brasileira.

Na primeira metade do século XX, o pensamento racial ocupou papéis explícitos e implícitos na elaboração da educação pública. Um número restrito de cientistas, intelectuais e médicos dominavam as decisões sobre a educação, e as práticas que criaram refletiram e reproduziram as desigualdades vigentes em sua sociedade. No final do século, outra corrente de pensamento racial prevalece nas políticas educacionais. Essa corrente mostra-se mais complexa, e tem sido debatida mais amplamente na sociedade. Em primeira instância educadores que as pessoas seriam patológicas as instituições públicas poderiam saná-las. Em segunda instância, a percepção é de que as instituições são patológicas, embora existam divergências sobre as medidas que poderiam resolver esse problema. O como traço marcante não apenas no Brasil, mas em todas as sociedades tocadas pela diáspora africana (DÁVILA, 2006, p. 14).

O autor supra citado afirma que apesar das eventuais discordâncias entre o grupo que se organizou em torno da instituição, seu principal objetivo foi reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade de seu tempo. Os reformadores reconheciam que a educação moderna tinha um papel de grande relevância para a integração e homogeneização nacional. Sendo amplamente difundida a ideia da inferioridade racial da população brasileira, a prerrogativa fundamental de fundamentar a nova educação em parâmetros científicos os conduziu diretamente para a proposição de métodos pedagógicos fundados na biologia, especialmente na eugenia

Os condutores da expansão e da reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram sub cidadãos presos à degeneração — condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham fé em sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-as em cidadãos modelo (DÁVILA, 2006, p. 13).

Desse modo, não é de surpreender que, anos mais tarde, ao redigir o manifesto escola-novista, Azevedo tenha insistido, como indicou Saviani (2009, p. 243), que o educador moderno deveria ser um intelectual de larga visão que, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas para impulsionar a administração dos serviços escolares.

Para Saviani (2009, p. 245) *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, sendo um documento de autoria de um teórico eugenista, não poderia deixar de reconhecer a finalidade biológica da educação”, bem como que “o direito do indivíduo à educação se funda na biologia. O autor afirma que o determinismo biológico animou a reforma educacional proposta por Azevedo em 1932. A educação eugênica prontamente se constituiu como uma das formas pelas quais a gestão biopolítica da constituição racial da população brasileira pretendeu suprimir a degenerescência em favor do melhoramento racial desse corpo coletivo. Sendo devidamente difundidos na sociedade através da educação eugênica, os preceitos eugênicos poderiam intervir sobre os processos vitais, induzindo modificações biológicas que

seriam transmitidos hereditariamente, influenciando diretamente no processo biológico de normalização racial idealizado pelo discurso eugenista.

A educação, desse modo, inseriu-se no discurso eugenista como uma forma de empreender a eugeniização da população brasileira. Embora, na passagem para a década de 1930, essa função eugênica da educação fosse preservada, alguns reordenamentos teóricos impuseram uma nova delimitação para o lugar das práticas das práticas educativas junto ao processo eugenista.

Tanto a eugenia como a educação teriam em comum o fim de promover o aperfeiçoamento da população através da seleção dos indivíduos mais capazes. A eugenia, aceitando-se a concepção mendeliana, responsabilizar-se-ia por realizar a seleção biológica dos indivíduos portadores dos caracteres hereditários desejáveis. A educação, por sua vez, engendraria a extensão dessa seleção biológica para o âmbito da sociedade.

A educação deveria exercer, portanto, uma função complementar à seleção biológica realizada pela eugenia. A seleção biológica deveria produzir um número cada vez maior de indivíduos capacitados para realizar o esforço educativo. Como afirma Dávila (2006, p. 35), em qualquer das alternativas, a eugenia e a educação se reforçariam mutuamente, pois atuando sobre a população brasileira de maneira conjunta ensejariam um processo de seleção biológico-social que fatalmente conduziria ao aperfeiçoamento racial.

Pode-se observar, fazendo um breve parênteses, a sintonia entre os propósitos educativos encontrados no discurso eugenia e o espírito cientificista que orientava as propostas formuladas pelos reformadores da educação nacional na passagem para a década de 1930. Já o referido Manifesto dos Pioneiros da Educação propunha que uma das principais tarefas dos reformadores seria tratar seriamente do problema dos melhores, ou seja, da formação dos sábios, técnicos, cientistas e educadores que constituiriam a elite intelectual da nação.

Na perspectiva dos reformadores, a educação deveria adotar critérios biológicos para selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Como afirma Saviani (2009, p. 249), eis aí a via para construir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas.

. A seleção dos melhores, primordialmente realizada em função da natureza biológica dos indivíduos, deveria ser continuada por meio dos processos educativos desenvolvidos nas escolas e universidades, tendo sempre em vista a necessidade constituir uma elite de homens capacitados para liderar o urgente processo de modernização nacional. Parece-nos que a dimensão social que a educação eugênica deveria assumir, não ficando limitada aos

procedimentos pedagógicos escolares, pode ser melhor compreendida se atentarmos para as opções teóricas que fundamentaram o discurso produzido pelo nascente movimento eugenista.

Os líderes dos reformadores educacionais que construíram ou expandiram os sistemas de educação públicas pelo Brasil no período entre guerras não eram só pedagogos. Na verdade, poucos tinham treinamento pedagógico. Eles eram médicos e cientistas sociais atraídos pela perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social. Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores brancos de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não-brancos as ferramentas da branquidão) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espalhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura em valores inquestionáveis da ciência e do mérito. As escolas que esses homens construíram (embora a esmagadora maioria de professores fosse constituída por mulheres, todos principais formuladores de políticas educacionais eram homens) forneceram uma educação elementar fortemente impregnada de noções de nacionalismo, saúde, higiene, forma física e treinamento vocacional (DÁVILA, 2006, p. 32-33).

A citação acima revela que a educação eugênica foi definida como um trabalho pedagógico que deveria ter larga amplitude social e que, portanto, não poderia ficar restrito aos processos educativos desenvolvidos no âmbito da escola. Isso se deve, possivelmente, ao fato de que, apesar do investimento que desde o início do período republicano havia sido feito para instituir a educação escolar, era evidente que a escola ainda se constituía como instituição social relativamente insipiente durante as primeiras décadas do século XX.

Durante toda a Primeira República (1889-1930), a escolarização foi privilégio de determinadas parcelas reduzidas da população, atingindo as classes populares apenas nos centros urbanos. A maior dívida republicana com a educação residiu no problema de que a escola tenha sido “facultada a poucos”, alijando a maior parte da população nacional, composta em grande parte por mestiços e negros descendentes dos libertos em 1888, do acesso ao ensino escolar. Por isso a cidadania brasileira, neste período, pode ser considerada como uma “cidadania em negativo” (CARVALHO, 2009, p. 83).

Em uma sociedade estruturada sobre relações sociais legadas do período escravista, a concepção de cidadania em vigor excluía largas parcelas da população do exercício dos direitos previstos na Constituição de 1891. Tendo isso em conta é possível compreender porque os teóricos eugenistas postulavam que as medidas educativas que deveriam contribuir para o aprimoramento biológico do povo brasileiro não deveriam passar apenas pela escola.

Parece que é somente na passagem para a década de 1930, no bojo das ideias reformistas que resultariam no movimento *Escola Nova*, é que os eugenistas passaram a insistir mais fortemente na ideia de que a educação eugênica deveria ser escolarizada, sendo realizada sob a responsabilidade do Estado.

Tinham fé irrestrita na capacidade do estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação. Os condutores da expansão e reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de

cor, eram sub cidadãos presos na degeneração condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham também fé na sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos modelo (DÁVILA, 2006, p. 12-13).

Com o autor, somos levados a apreender a educação como a área social estratégica para a implementação do ideário racial que constituía o projeto (republicano) de nação no Brasil. Interessa aqui destacar aspectos de sua investigação, que nos esclarecem sobre distintos elementos que confluíram para a configuração, como para a implementação das ideias racistas em seu nível mais cotidiano das relações sociais no Brasil. O autor identifica três aspectos que influenciaram “intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas” para a implantação da educação pública universal no início do século XX.

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, esta elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e auto definição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a branquidão à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (DÁVILA, 2006, p. 24).

A transformação das ideias racistas entre os intelectuais ganhou, nos anos de 1940 do século XX, a tradução pela democracia racial. Essa ideia reinventa uma história de convivência harmoniosa e integrada culturalmente entre todos no Brasil², com isso, o conceito raça cede lugar a cultura, nas Ciências Sociais. O ideal de branqueamento foi sendo substituído pela afirmação e valorização do povo brasileiro.

O mito da democracia racial tem em sua base um pensamento sobre relações raciais na sociedade brasileira em que, da regeneração do povo, por meio da assimilação, o tipo humano negro é substituído pela emergência da defesa da possibilidade “de unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças. Brancos, negros e indígenas. Essa ideia é reforçada pela crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem e a convivência harmônica entre os grupos raciais fazem com que, no Brasil, não existam os conflitos raciais observados em outros países (JACCOURD, 2008, p. 54).

A autora afirma que nos anos de 1960 e 1970 do século XX, são marcados pelo silenciamento que a opressão do regime político ditatorial, que faz desaparecer a questão racial do debate público. Segundo Jaccoud (2008 p. 56), a democracia racial passa de mito a

² Essa ideia vai fazer com que a UNESCO nos anos 40 do século XX realize uma pesquisa no Brasil com o intuito de identificar os fatores que possibilitam essa convivência tão pacífica.

dogma pois, se não há discriminação racial, não há porque ter medidas para assegurar a igualdade racial.

Porém, como sabido pelos movimentos negros, os estereótipos e preconceitos raciais não tiveram trégua, pelo contrário, influenciaram e continuam influenciando a mobilidade inter-geracional, desqualificando e restringindo o lugar social de homens e mulheres negros no mercado de trabalho e na educação (JACCOUD, 2008, p. 56).

As organizações negras não deixaram de existir nesse período, pelo contrário, se ampliaram com o surgimento de outras³ e, portanto, a luta antirracista se manteve na agenda nacional. O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas¹⁶ voltadas à população negra. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates.

É possível perceber nessa sucessão o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX.

2.4 Formação de Professores (1964 – 1985) - Período da Ditadura Militar

A Ditadura Militar influenciou todos os níveis educacionais em um período de vinte e um anos, 1964 a 1985, alterando suas características e provocando mudanças, algumas presentes até os dias atuais. Houve a expansão da escola pública, e a educação tecnicista trouxe para o 1º e 2º graus a instrumentalização para a fixação da ideologia do Estado, a escola foi um dos meios mais usados para a difusão dessa ideologia que respaldou o golpe militar.

³ A esse respeito consultar os estudos de: JACCOUD (2002); SILVÉRIO (2009).

Com as alterações ocorridas no sistema educacional, simultaneamente precisou de um novo perfil de profissionais para atuar nas escolas.

Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores (FERREIRA; BITTAR; 2006, p. 1.165).

Numa tentativa de remediar o quadro, radicalizou-se ainda mais, na formação de professores, a preocupação com os métodos pedagógicos, o que levou à busca pela eficiência instrumental na formação docente através da pedagogia tecnicista. No Brasil, o tipo de escola proposto pela pedagogia tecnicista foi assumido no final da década de 1960, após o golpe militar de 1964, já que correspondia à orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente.

Havia a necessidade de formarem técnicos com tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para o acompanhamento do ensino. Reconhecemos assim, uma fragmentação das tarefas comprometida pela presença desses técnicos na escola. A separação no currículo culminou na formação fragmentada pedagógica de base e nos estudos correspondentes às habilitações, essa divisão de funções correspondeu a uma lógica da organização escolar e implicou em uma formação específica. Diante disso, o caráter "tecnicista" do curso teve como consequência o esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo. Além disso, a estrutura curricular levou a um currículo fragmentado e aligeirado, visto que havia a necessidade da formação rápida de profissionais que pudessem atuar no ensino, era uma formação de curto prazo e em massa (LIBÁNEO, 1999, p. 25).

Já que, para desenvolver o país, os militares privilegiaram o caminho técnico do capital, visando desenvolver cidades, indústrias e a economia nacional, um dos principais objetivos da escola passou a ser o de proporcionar habilitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Daí porque as propostas de formação de professores interessavam-se em racionalizar o ensino, pelo uso de meios e técnicas consideradas mais eficazes para a aprendizagem.

A principal função da escola deixa de lado a transmissão de saberes como fazia na pedagogia tradicional ou a inserção e aceitação do indivíduo na sociedade, como fazia na pedagogia nova. A escola interessa, nesse novo momento, educar um indivíduo para que seja competente, eficiente e produtivo para a sociedade.

Os currículos e planejamentos educacionais, nesse contexto, passaram a organizar-se mediante recursos audiovisuais, textos programados e livros didáticos, minimizando as

possibilidades de debates ou questionamentos críticos. De acordo com a racionalidade técnica, o professor deve utilizar rigorosamente os conhecimentos teóricos e instrumentais procedentes da pesquisa científica, aplicando-os à prática, para atingir objetivos educativos pré-determinados e solucionar problemas imediatos. Há nessa concepção, portanto, uma forte separação entre teoria e prática.

De acordo com Gatti (2009, p. 20), a formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do Século XIX com o surgimento das Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as primeiras letras, essas escolas correspondiam ao nível secundário da época, perdurando por décadas, já que a oferta de escolarização era bem escassa no país, sendo destinada a bem poucos. A autora descreve que no início do Século XX, aparece a preocupação com a formação de professores para atuar no ensino secundário (que corresponde hoje ao ensino médio) em cursos regulares e específicos. Assim, a formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades, já que até então, tinha o trabalho exercido por profissionais liberais ou autodidatas, haja vista que o número de escolas secundárias, bem como o número de alunos, era bem pequeno.

No século XX ganharam valor as instituições formadoras de professores, as escolas normais e posteriormente as universidades, lugares centrais daquela produção e reprodução de um corpo de saberes e um sistema de normas da profissão docente[...]. Ao se voltarem para a formação profissional e atendimento da demanda de mão de obra mais qualificada para o desenvolvimento nacional, as universidades passaram também a ser o lugar privilegiado da formação docente e ao Estado coube a função de autorizar a profissão através de estudos e exames específicos. Pode-se perceber a inserção da formação de professores nos chamados “projetos de modernização” nacionais. (GENTIL, 2005, p. 98).

Os Centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), ofereciam formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino, e por esse motivo foi se expandindo em número. Posteriormente, esses centros acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior.

Gatti (2009, p. 25) salienta que havia naquela época uma diferenciação entre o professor polivalente (para as primeiras séries de ensino) e o professor especialista (para as demais séries). Essa diferenciação fica histórica e socialmente instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto na organização dos cursos quanto na carreira e salários, e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos - mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Observa-se que qualquer inovação na estrutura das instituições e dos cursos formadores de professores, esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, que dificultam repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases; assim como a implementação, de fato, de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos na formação dos novos professores, com reflexos nas escolas, como ocorreu em países como Cuba, Coréia do Sul e Irlanda (GATTI, 2009, p. 37).

Ao buscar a legislação brasileira a partir dos anos de 1960, verificamos que os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país, foram respaldados nas Leis de número 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Pela Lei nº 5.692/71 ocorre a reformulação da educação básica, momento em que há a extinção das escolas normais e passando a formação advinda delas a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau denominada de Magistério, que por sua vez perde algumas de suas especificidades, já que deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (atualmente, ensino médio).

Gatti (2009, p. 42) nos alerta que com o fim das Escolas Normais e a introdução da habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª série terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. Pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985). Inclusive, por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por esses financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, devido aos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.

2.5 Formação Inicial de Professores

Desde a Antiguidade, de uma forma ou de outra, a formação inicial foi sempre realizada por alguém. Apesar disso, a inquietude por saber como a formação tanto a inicial quanto a continuada se desenvolve. No Brasil essa preocupação com a formação continuada não é recente, visto que nas últimas duas décadas várias iniciativas têm sido adotadas por governos nas diferentes esferas públicas, federal, estadual e municipal, no que se relaciona à formação continuada dos profissionais da educação em exercício.

Neste sentido, a formação de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas que buscam conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional. Para Imbernón (2010, p. 12), a reflexão, indagação e investigação sobre as práticas formativas tem se tornado cada vez mais necessária. Nessa direção, apresentamos nessa subseção estudos sobre as práticas formativas, buscando identificar concepções de formação continuada construídas sobre a influência de diferentes contextos.

A história da educação nos revela que há cerca de 70 anos o ensino se tornou uma ocupação mais estável e mais especializada nas escolas, especialmente no Brasil. E, essa especialização do ensino emerge, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a escola tradicional se transforma em escola de massa, aberta a todos. Em outras palavras Tardif e Lessard (2014, p. 09) afirmam que: o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo.

Conforme os estudos de Saviani (2009, p. 142), a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instituída em Paris, em 1794, com distinção entre escola normal superior para formar professores de nível secundário e a escola normal primária para preparar os professores do ensino primário. Ao longo do século XX, além de França e Itália, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos instalaram suas escolas normais.

Vale salientar também que o interesse pela instalação das instituições de ensino e que mais tarde haveria a necessidade de se formar professores, cuja gênese surge na Europa com o Renascimento (séculos XIV a XVII). Segundo Aranha (2006, p. 125) “no renascimento houve-se um grande interesse pela educação, principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores, educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano.” Foi a partir do Renascimento que os cuidados começaram a ser tomados com a nova imagem de infância e da família. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas formação moral. O regime de estudo era rigoroso e extenso.

Em relação ao Brasil, a questão de preparo de professores só aconteceu após a Independência. No início do povoamento do país a educação foi realizada pelos jesuítas. A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa em 1540. Surgida de um pequeno grupo de homens, em pouco tempo alcançou extensão e influência extraordinárias, foi a mais poderosa organização que a Igreja possuiu para a educação durante muito tempo e exerce influência considerável até os dias de hoje em nossas escolas,

especialmente nas católicas. Conforme destaca Aranha (2006, p. 128), os Jesuítas tiveram traços marcantes na ação pedagógica, durante mais de duzentos anos (de 1540 a 1773). A Ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo, número que chegou a 699 em 1749.

Os estudos de Imbernón (2010) mostram que a maioria dos países latinos passa a considerar a formação do professor como campo do conhecimento apenas a partir dos anos 1980. Em uma reconstrução da trajetória histórica da formação docente no Brasil, Saviani (2005) destaca três momentos decisivos: o primeiro foi a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890, o segundo, as reformas⁴ do ensino no Distrito Federal e no Estado de São Paulo que definiu o modelo⁵ de formação de educadores para atuar no ensino secundário instituindo, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura; o terceiro momento decisivo foi a reforma que criou a habilitação para o magistério.

De acordo com Saviani (2009, p. 146), a questão da formação de professores no Brasil emerge após a independência, sendo consolidada com o advento da República, quando houve a transformação das províncias em estados federados. Em 1890, o estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução que implicou o enriquecimento dos conteúdos curriculares com ênfase no ensino por meio de exercícios práticos. Assim, o papel principal da formação docente era treinar os professores para o desempenho de suas funções, sem ter preocupação com uma formação teórica sistemática.

De modo oposto ao relevo no treinamento prático, as reformas de 1932 e de 1933 inspiravam-se num modelo de formação que valorizava a experimentação pedagógica concebida em bases científicas. Desse modelo, surgiu o paradigma que atribuía aos cursos de Licenciatura a responsabilidade de formar professores para disciplinas específicas; e aos cursos de Pedagogia, a responsabilidade de formar os professores das Escolas Normais.

Em decorrência desse modelo, a concepção de formação de professores predominante estava associada a uma ideia de especificidade, isto é, os cursos de formação deveriam trabalhar características específicas – fundamentos profissionais, conteúdo profissional e integração profissional – para o exercício do magistério. Por exemplo, os cursos de formação de professores de Matemática, além de uma formação que contemplasse pressupostos educacionais e profissionais, deveriam garantir uma formação matemática específica.

⁴ Sobre isso, Saviani (2005) nos diz que apesar da necessidade de formação ter sido preconizada por Comenius no século XVII, só após a Revolução Francesa, devido à necessidade de instrução popular, é que se começa a criar as escolas com o objetivo de preparar professores.

⁵ No Distrito Federal, a reforma foi iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo.

Com o golpe militar de 1964, houve uma descaracterização desse modelo de formação de professores, implicando ajustes na legislação do ensino⁶. Em decorrência disso, ocorreu uma reformulação no Ensino Superior e foi instituída a Habilitação Específica em 2º grau (atual Ensino Médio) para o exercício do magistério de 1º grau (atuais anos iniciais do Ensino Fundamental). Nesse prisma, a formação de professores foi reduzida a uma habilitação dispersa, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Saviani (2009, p. 01), referenciando o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR (1986), apresenta os seguintes problemas: currículo pouco específico; os conteúdos ministrados eram desarticulados das reais necessidades da formação do professor; as disciplinas da parte diversificada do currículo não serviam para uma melhor formação do professor; não havia integração interdisciplinar; em alguns Estados, muitos alunos tornaram-se professores improvisados, sem ter cursado o nível mínimo exigido para o exercício da função docente; dificuldade de realização de estágios; cursos aligeirados desenvolvidos no período noturno; falta de atendimento às dificuldades de aprendizagem de alunos oriundos do ensino supletivo (atual Educação de Jovens e Adultos); pauperização salarial do professor da habilitação magistério; rarefação do professor efetivo; falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; falta de mecanismos que assegurassem a reciclagem periódica do professor da habilitação; inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau (atual Ensino Médio), especialmente na habilitação magistério.

Diante desse quadro, evidenciou a necessidade de mudanças nas práticas formativas, para que essas práticas viessem “preencher lacunas”, ou seja, resolver os problemas da formação. Essa necessidade também surgiu para atender interesses do poder político dominante, visto que a formação inicial não estava sendo suficiente para formar profissionais competentes para o mercado de trabalho.

Contrário a essas políticas educacionais, que tinham como objetivo adequar o sistema educacional aos moldes do Estado, Freitas (2004) ressalta o surgimento de um conjunto de iniciativas e de mobilização dos profissionais da educação. Essas iniciativas surgiram, desde o final da década de 1970, e esperavam que, com o fim do regime militar, os problemas pudessem ser solucionados.

Com o fim do regime militar e inicia o processo de redemocratização da sociedade brasileira, e novas exigências são colocadas para a melhoria da educação e da formação de

⁶ Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), e Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

professores. Dentre essas exigências, a necessidade de formação continuada é evidenciada. Nesse contexto, pelos menos duas concepções sobre a formação continuada se apresentavam: a primeira, ligada aos interesses de mercado e a segunda contrária à primeira, ligada ao movimento dos profissionais da educação.

Para definirmos a formação continuada abordamos este aspecto por meio de um breve estudo cronológico deste a década de 1970 até os dias atuais. Imbernón (2010) afirma que os estudos sobre a formação do professor como campo do conhecimento começam a se desenvolver na década de 1970 na maioria dos países latinos. Os estudos realizados analisavam a importância da participação docente no planejamento das atividades de formação, buscando determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada.

Não se pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. A partir dos estudos realizados por Imbernón (2010), podemos ter uma ideia da necessidade de transformação da formação de professores, sobretudo, a partir de 1970 até os dias atuais. A década de 70 foi um tempo em que a formação do professor viveu o predomínio de um modelo individual de formação, onde cada educador primava pela formação inicial que julgava ser a melhor. Esse modelo caracteriza-se por um processo no qual os professores se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado.

O início dos anos de 1980 foi uma época marcada pelo paradigma da racionalidade técnica. Um período em que esse modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido que marcou uma geração de professores, os quais padeciam das contradições evidentes entre o que fazer e o que deveriam fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista⁷ e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos.

Nesse contexto, predominava a individualidade na formação, ou seja, cada professor era o único responsável pela busca de formação continuada. De acordo com Palma Filho e Alves (2003, p. 279) os educadores daquela época procuravam atender suas necessidades profissionais por iniciativa própria e de forma espontânea. Os poucos professores que eram

⁷ Segundo Aranha (2006, p. 26) o positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França e que entende que o conhecimento verdadeiro só é possível por meio da observação e da aferição empírica do mundo. Por meio do positivismo o sujeito é orientado a tirar o máximo de objetividade das coisas

formados possuíam um “pequeno” saber que durava toda a sua vida profissional. Podemos entender que a formação continuada nessa época não era considerada importante, pois o saber “adquirido” durante a formação inicial já era suficiente para o desempenho da atividade docente.

Embora Imbernón (2010) afirme o surgimento e o esforço de grupos que se comprometeram com a formação continuada nos anos 1960/1990, os modelos das práticas educacionais eram predominantemente impregnados de uma concepção técnica instrumental. Para exemplificar uma experiência de formação dessa época, Palma Filho e Alves (2003, p. 280) analisaram uma das primeiras propostas de aperfeiçoamento profissional no Brasil, estruturada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. As ações de formação continuada analisadas se caracterizavam pelo treinamento e capacitação profissional, sendo coordenadas e executadas de modo centralizado pelos órgãos dirigentes da educação pública do Estado de São Paulo. Para esses autores, data dessa época a associação do termo formação continuada a termos como “treinamento, capacitação, reciclagem”.

Nesse sentido, o professor é considerado um técnico e a formação desse professor é garantida por um componente científico e cultural, que assegura o conhecimento do conteúdo a ensinar; e, um componente psicopedagógico, subordinado ao primeiro, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.

Segundo Nóvoa (1999, p. 18), se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Assim a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Nos anos de 1980 foram introduzidos elementos técnicos a formação continuada de docentes como: planejamento, programação, objetivos, avaliação tudo muito bem registrado em resposta ao contexto neoliberal da época que baseava suas políticas numa racionalidade econômica. Nesse prisma, as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores caracterizados predominantemente em modalidades de treinamento

dos docentes para atender as demandas do mercado de trabalho. Para Freitas (2004, p. 91) concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.

Esses programas de formação continuada são caracterizados pelo autoritarismo, ou seja, tudo que é trabalhado durante as atividades de formação pelo formador, devia ser assimilado e repassado aos alunos pelo formando durante o exercício de suas funções.

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso. (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Duas décadas posteriores e ainda temos percebido⁸ que há professores que esperam encontrar soluções prontas e acabadas, tentando aplicar em sala de aula tudo que aprende nas formações. Entendemos que a superação dessa concepção de formação continuada ligada a ideia de treinamento encontra-se na compreensão histórica da constituição do professor, visto que, durante muito tempo, esse profissional foi considerado um mero executor de tarefas.

Analisando a história da educação no Brasil, Brito e Silva (2010, p. 36) observaram que a profissionalização docente passou de uma visão vocacional, que colocava o professor como elemento central do processo de ensino e aprendizagem para uma visão de professor como acompanhante do processo quase que espontâneo de aprendizagem do aluno, esvaziando a sua atuação e preocupando-se com os métodos de ensino. Conseqüentemente, a função do professor passou a ser executar tarefas planejadas por outros, havendo uma centralização da técnica e da instrução. Por exemplo, na década de 80 a orientação técnica no Brasil se expandiu.

Por meio de ações de capacitação profissional com a utilização do sistema de multimeios (TV/ Rádio) e por meio da ampliação de convênios com as universidades públicas ou, em alguns casos, particulares. Nesse sentido, esse período caracteriza-se por tentativas de democratizar o ensino e, em decorrência, as políticas de capacitação começam a evoluir para constituir-se em processos de educação continuada (PALMA; FILHO; ALVES, 2003).

Essas atividades estavam inseridas na prática instrucional de orientação técnica. Como a orientação técnica não conseguia dar conta da democratização, surgiu uma crise de valores por não se levar em consideração diversos fatores que influenciam os processos formativos.

- 1) O avanço da pós-modernidade, com seus pontos positivos e negativos;
- 2) O aumento do compromisso da escolarização para todos;
- 3) A avaliação das administrações sobre a rentabilidade do gasto público em educação;

⁸ Nas discussões com professores em formação e nos estudos que realizamos.

- 4) As desigualdades crescentes e um maior abandono à educação por parte da população escolarizada;
- 5) O questionamento da autoridade do professor e seu monopólio do saber, diante do acesso massivo da população à cultura;
- 6) A crise do ensino em não conseguir atender as demandas do mercado de trabalho;
- 7) O aparecimento de movimentos críticos que apresentam uma nova forma de ver a educação e a formação (IMBERNON, 2010, p. 18-19).

Esses fatores estabelecem mudanças na compreensão da função do professor, mediante a reflexão sobre o seu papel e sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. É o que confirma o estudo de Roesler e Lopes (2009) quando afirmam que uma mudança começa a surgir no final da década de 80, em que o professor passa a ser considerado um sujeito pensante, que reflete sobre sua prática.

Diante disso, a década de 80 se caracteriza por uma concepção de formação continuada ligada à ideia de treinamento, mediante a valorização da técnica, embora tenha se começado a perceber que essa ideia não atendia às necessidades reais do trabalho docente, germinando outra concepção de formação continuada.

A Formação Continuada de Professores na década de 90 Imbernón (2010, p. 14) afirma que, nos anos de 1990, ocorre a institucionalização da formação continuada como forma de adequar os professores aos tempos vigentes. Para ele, tal época se caracteriza pela potencialização do modelo de treinamento que até hoje perdura. Apesar disso, foi nessa época que começou a surgir uma mudança discreta, com o desenvolvimento de modelos de formação alternativos.

Nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa – ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNON, 2010, p. 20).

Particularmente no Brasil, observou-se um grande reconhecimento da importância da formação continuada dos professores, que se manifestou nas pesquisas, nas recomendações contidas na legislação e na implementação de diversos programas e políticas públicas. Com efeito, a necessidade de institucionalização de processos de formação continuada nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino foi evidenciada (GAMA; TERRAZZAN, 2007).

Mizukami (2002) destacam o envolvimento de diversas entidades educacionais brasileiras em experiências ricas e inovadoras de formação de professores. Dentre elas, a ANFOPE; a ANPED; o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – (FORUMDIR); a Associação Nacional de Administração Educacional (ANPAE); o Fórum Nacional em Defesa

da Formação do Professor; e, o Fórum Paulista de Pedagogia, decorrência dessas mudanças vivenciadas nos anos de 1980/1990.

Confiou-se que as práticas de formação continuada poderiam promover um desenvolvimento econômico e profissional a partir de uma série de transformações nas orientações dos sistemas escolares, na cultura escolar, como também, diversas reformas nos métodos de ensino, implicando consequentemente, na mudança de concepções dos professores (BRITO; SILVA, 2010, p. 20).

Por outro lado, os autores acima citados em seus estudos, perceberam que muitas dessas “mudanças” estavam inseridas no contexto do discurso, que se instaurou no seio das reformas educativas, de que a profissionalização docente seria a panaceia para os problemas de aprendizagem dos alunos. A concepção de formação continuada predominante no discurso tentava romper com a associação à ideia de treinamento, todavia era e ainda é fortemente contida pelas limitações encontradas no desenvolvimento das práticas formativas.

Nesse sentido, ainda se fazia e se faz necessário superar o distanciamento entre as contribuições das pesquisas e sua efetivação das práticas formativas, o que pressupõe um professor pesquisador de sua prática. Entretanto, nas práticas formativas, Schnetzler (2002, p. 63) afirma que os professores geralmente têm sido considerados como aqueles que devem aplicar o que os pesquisadores julgam ser mais importante ou adequado para uma boa prática docente.

Zeichner (1992, p. 123), já discutia anteriormente que algumas mudanças necessárias para uma prática reflexiva, que supera o distanciamento entre teoria e prática, não acontecem devido o estabelecimento de algumas limitações, tais como: condições sócio institucionais que distorcem a compreensão que os professores têm de si mesmos ou o estímulo a uma reflexão pela reflexão, desconsiderando os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores. Em decorrência disso, na década de 1990, houve algumas contribuições para uma concepção de formação continuada associada a processos reflexivos. Entretanto, devido às limitações impostas pelos contextos sociopolítico e econômico, essa concepção ainda não predominava nas práticas formativas.

3 EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Na construção deste capítulo, discorre-se sobre as iniciativas da União no campo da formação inicial e continuada de professores da educação básica, os projetos ou programas desenvolvidos pelo Estado para atender as demandas educacionais, torna-se necessário um conhecimento amplo do campo ou área para a qual são pensadas e implementadas tais políticas, possibilitando a percepção dos seus objetivos, das suas finalidades, bem como das suas reais intenções, estando estas explícitas ou não. Neste sentido, o presente capítulo traz uma breve discussão sobre o OBEDUC/Centro-Oeste, Políticas Educacionais, para o compreendermos o percurso da formação continuada dos Bolsistas da Educação do OBEDUC, objeto desta pesquisa.

3.1 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica a (DEB)

A diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de junho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692 de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Diante de tais pressupostos iniciais salientamos que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O referido Decreto disciplina a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Dentre os doze princípios estabelecidos pela política, encontram-se o compromisso público do Estado a uma educação de qualidade, a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e a colaboração entre os entes federados articulada com o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino. O

Decreto sinaliza, ainda, o papel da Capes na formação de professores para a Educação Básica, como podemos observar no excerto que segue:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. [...] (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Neste contexto, a Capes, através da Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, ficou autorizada à concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a Educação Básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, voltados à formação inicial em serviço para professores não titulados, formação continuada de professores e participação de professores em projetos de pesquisa. No ano de 2007, através da Lei nº 11.502, de 11 de julho, a Capes, além de manter sua atuação na pós-graduação, iniciou uma trajetória junto a Educação Básica, conforme encontramos definido na Lei:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. [...] § 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (DEB, CAPES, 2012, p. 39).

As ações dessa nova Capes estão abrigadas em duas diretorias recentes, a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED), que nesse desafio contam com a adesão e competência das IES brasileiras, em parceria com os órgãos do MEC” Segundo Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 181). A partir de 2012, o nome da Diretoria foi alterado para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, com manutenção da sigla, conforme dados do Relatório de Gestão 2009-2013. A DEB trabalha com editais, considerado como um modo de operar democrático.

Ainda com ancoragem nos autores citados, podemos observar um crescimento significativo no orçamento da nova Capes, que passou de R\$543 milhões, em 2003, para R\$3,1 bilhões em 2011, sendo que destes mais de R\$ 1 bilhão estão alocados em programas da DEB e DED. Conforme Clímaco, Neves e Lima (2012) a pós-graduação no Brasil “tem reconhecimento nacional e internacional pela qualidade dos cursos e programas das

Instituições de Educação Superior [...]” ocupando, no ano de 2009, o 13º lugar na produção mundial de artigos científicos enquanto que os dados da Educação Básica, embora tenham melhorado, ainda representam um desafio ao país em termos de garantia do direito à educação. Os autores afirmam que há um avanço em relação às novas atribuições da Capes

Criada em 1951, a Capes convivia, até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o grande educador Anísio Teixeira –: a pouca atenção à educação básica. Essa lacuna começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que alterou a estrutura da Capes e, no seu artigo 2º, estabeleceu a nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2013, p. 181).

A Diretoria da Educação Básica (DEB), conforme dados do Relatório de Gestão, atua em três linhas de ação: formação inicial, formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica: Formação inicial, formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica. Tem na base das suas ações o compromisso de valorização do magistério considerando, de forma articulada, a excelência e equidade na formação de professores, a integração da pós-graduação com a formação de professores e escolas e produção e disseminação do conhecimento.

O planejamento das ações da DEB/Capes destinadas ao fomento e à indução de experiências inovadoras direcionadas para a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica estabeleceu como objetivos: análise crítica dos dados do censo educacional (Educacenso) e das avaliações realizadas pelo Inep/MEC; avaliação das políticas públicas educacionais do País, em especial aquelas com fomento da Capes/MEC; e estímulo a propostas de formação docente coerentes com os avanços sustentáveis da Ciência e Tecnologia (C&T).

Com base nesses objetivos, a DEB executa um conjunto de ações que, ao se inserirem em uma matriz educacional, harmonizam as vertentes de formação, produção de conhecimento e integração entre IES formadoras de professores, escolas públicas e programas de pós-graduação. Tendo como compromisso manter o padrão de qualidade e o modelo de atuação da Capes nos programas da Educação Básica, descritos nos itens a seguir, a DEB atua em duas linhas de ação:

- a) Indução, organização e fomento da formação inicial de professores da educação básica Oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), em articulação com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente;

b) Indução e fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação Conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério, a saber:

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência);
- Observatório da Educação;
- Observatório da Educação Escolar Indígena;
- Programa Novos Talentos;
- Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica.

Para Clímaco, Neves e Lima (2013, p. 10), a complexidade da educação, das exigências do presente e dos desafios do futuro, e segura de que a Capes será um diferencial no fomento a uma formação de alto padrão, contribuindo para construir um sistema nacional de educação de elevada qualidade.

3.2 A formação docente no âmbito da Nova Capes

A CAPES surgiu no contexto do segundo governo Vargas (1950-1954), que tinha como projeto a construção de uma nação desenvolvida e independente. Isso acarretou a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos diversos ramos de atividade. A CAPES foi criada pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho de 1951, para suprir essa necessidade, com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Em 1951, o então Ministro da Educação, Ernesto Simões Filho, designou como secretário-geral da CAPES o Prof. Anísio Spínola Teixeira, com a incumbência de institucionalizá-la. Surgiu com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

Em 1953, foi implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes para o ensino superior. Anísio Teixeira contrata professores visitantes estrangeiros, estimula atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concede bolsas de estudos e apoia eventos de natureza científica. Nesse ano foram concedidas 79 bolsas: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155 bolsas: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior.

Em sua nova fase, no século XXI, a Capes acumulou a responsabilidade de estimular e fomentar a educação básica, inclusive como parte integrante e fundamental da proposta do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020⁹ e como direito essencial de todos os brasileiros, para se tornarem aptos a contribuir na construção de uma nação mais justa e soberana. Esse desafio desenha-se no horizonte da agência em duas vertentes possíveis: melhorar a formação em nível superior e estimular a valorização dos professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino; e apoiar a pesquisa educacional e suas aplicações tanto no desempenho desses sistemas quanto na reformulação dos cursos de licenciatura.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação, foi criada em 1951 pelo educador Anísio Teixeira. Passados 56 anos desde a criação da Capes, o Congresso Nacional aprova, por unanimidade, a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo presidente da República em julho de 2007¹⁰. Cria-se assim a Nova Capes, que passa a induzir e fomentar também a formação inicial e continuada de professores para a Educação básica, atribuição consolidada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em sua nova fase, no século XXI, a Capes acumulou a responsabilidade de estimular e fomentar a educação básica, inclusive como parte integrante e fundamental da proposta do novo PNPG 2011-2020 e como direito essencial de todos os brasileiros, para se tornarem aptos a contribuir na construção de uma nação mais justa e soberana. Esse desafio desenha-se no horizonte da agência em duas vertentes possíveis: melhorar a formação em nível superior e estimular a valorização dos professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino; e apoiar a pesquisa educacional e suas aplicações tanto no desempenho desses sistemas quanto na reformulação dos cursos de licenciatura.

Com esses programas e outros em fase de preparação, a Capes assume, enfim, uma responsabilidade para a qual fora idealizada por Anísio Teixeira em 1951, passando agora a fomentar a formação de pessoal para todos os níveis da Educação, sem qualquer prejuízo ao seu papel estratégico na qualificação do ensino superior e na formação de mestres e doutores, mantendo seu compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico do país (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

Diversos programas em parceria com órgãos do Ministério da Educação (MEC) e executados com instituições de Educação superior estão abrigados na Capes, podendo-se

⁹ PNPG, 2011-2020 é o Plano Nacional de Pós-Graduação e tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

¹⁰ Lei que foi homologada pelo ex- Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva que cria a Nova Capes. Foi aprovada por unanimidade no congresso Nacional Congresso.

destacar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) o Observatório de Educação Escola Indígena e o Programa de Consolidação das Licenciaturas Pró-docência. Na seção seguinte discutiremos o programa OBEDUC, e suas contribuições para a Educação Básica.

3.3 Formação Continuada: conceito e terminologia

Os estudos de Garrido e Brzezinski (2006, p. 12) reiteraram um consenso sobre a necessidade de formação permanente e alertaram para a necessidade de reflexão sobre as denominações e as variações de significados utilizadas, seja pelo enfoque teórico, seja pela intencionalidade política subjacente. Portanto, chamam atenção para a diversidade de terminologias utilizadas para referir-se à formação continuada de professores. Dessa forma passa a discorrer sobre conceitos e terminologias utilizados, recorrendo à afirmação de Marin (1995, p. 13) é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.

No cerne do debate instituído em torno da formação continuada de professores, destacam-se as divergências em torno das concepções e finalidades subjacentes, bem como a distinção de terminologias utilizadas no discurso cotidiano dos profissionais da educação, nas ações e nos programas implantados e implementados pelas diferentes esferas administrativas.

Educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos termos mais utilizados, cada um se refere a características diferentes de um mesmo objeto de atuação que é a formação do trabalhador, no caso o professor quando este já está no exercício de sua função (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 32).

Os termos utilizados, até meados de 1990, como treinamento, capacitação e reciclagem, denotavam a ideia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de determinadas técnicas ou adequações às novas incumbências e inovações tecnológicas.

O termo reciclagem não é apropriado para referir-se a formação de pessoas, pois está associado aos processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, ou, ainda, moídos para que sua matéria prima se transforme em novos objetos, incompatíveis, portanto com a ideia de atualização pedagógica (MARIN, 1995, p. 14).

Na visão da autora é inadequado, também o uso do termo treinamento, na área da formação humana, quando pensado como uma ação relacionada a finalidades meramente mecânicas, associada à aquisição de comportamentos previamente padronizados ou modelados num contexto em que se espera dos profissionais respostas variadas e inteligentes.

A autora afirma que o termo capacitar, quando entendido como tornar capaz, habilitar, adquirir patamares mais elevados da profissão, traz a ideia de formação docente. Embora não se use mais com tanta frequência o termo reciclagem e de forma restrita usa-se o termo treinamento, certa dispersão semântica aparece, ainda, na legislação vigente. Pode-se exemplificar com os termos utilizados nos seguintes documentos:

- a) Na LDB 9394/96¹¹ encontra-se os termos “capacitação em serviço” (Artigo 61, inciso I; Artigo 87, inciso III), “educação continuada” (artigo 63, inciso III; Artigo 80, caput) e ainda “aperfeiçoamento profissional continuado” (Artigo 67, inciso II).
- b) No Plano Nacional de educação (2001) aparecem os termos “formação continuada”, “programas contínuos de formação sistemática” para a modalidade educação escolar indígena e “formação permanente” do pessoal do magistério. Ao utilizar o termo “formação em serviço” associa-o a aquisição mínima exigida para determinado nível de ensino, no caso da educação infantil como meta para a formação de professores e valorização do magistério;
- c) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) utiliza somente o termo “formação continuada”.

Observa-se que a partir do Plano Nacional de Educação houve certa apropriação e aproximação das terminologias, que anteriormente eram constituídas por expressões de sentidos vagos ou ambíguos. Embora os corpos legislativos constituam somente uma parte da política, o consenso, nesse caso, pode representar apenas “uma tentativa de evitar fazer escolhas em situações controversa, no dizer de Palumbo (1994, p. 52), contemplando, assim, em parte o discurso dos educadores e a produção acadêmicas nos documentos e legislação, que constituem somente a menor parte da política.

A afirmação do autor remete à apropriação de termos e expressões, amplamente debatidos pela academia e pelos movimentos sociais pela relevância social e política que representam, ainda, no momento da elaboração das políticas, ou melhor, na elaboração das agendas políticas, de forma que se tenha a impressão de que estejam todos falando sobre as mesmas ações e necessidades, para evitar polêmicas e criar o que se poderia chamar de falsificação do consenso, pois se resolve as divergências ideológicas na aparente conformação dos referidos termos. Para a análise dos termos utilizados atualmente, buscou-se a contribuição de alguns autores.

Educação permanente, formação continuada e educação continuada apresentam certa similaridade por terem o conhecimento como eixo do processo de formação continuada, da mesma forma que o conhecimento é o eixo na realização de pesquisas em educação (MARIN, 1995, p. 16).

¹¹ Segundo Brzezinski (2006, p. 35) até 1996 “dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de treinamento.

Na citação a cima a autora restringe o uso do termo aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Apreende-se que, ao fazer tal afirmação, a autora pressupõe os processos de construção, interação e superação como fundantes e constitutivos na compreensão dos referidos termos, que exigem uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação.

As ideias de Schon (1995) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação *professional artistry* é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nestas situações de um modo espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras teorias de ação.

Fortalecendo a valorização à pluralidade e a heterogeneidade do saber docente Tardif (2002, p. 34), destaca a importância do saber experiencial, considerando com igual importância os saberes profissionais que, segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, é compreendido como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. A prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. O saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2002, p. 36).

Outros três aspectos: pessoal, profissional e organizacional são considerados por Nóvoa (2009, p. 13), como fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Contamos também com a contribuição de Zeichner (1992) que acredita na possibilidade de os docentes serem coautores da pesquisa pedagógica, ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor realça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos.

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

O conhecimento e a experiência profissional como lócus da prática educativa, traz a luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação docente implicam, um conhecimento das relações que estruturam tal formação considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 2009, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Assim, analisamos a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar.

Sacristán (1999, p. 64) afirma que a profissionalidade docente é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor, e complementa que:

A profissionalidade docente não existe desvinculada do sujeito professor, nem das limitações e condicionantes sócio históricos da profissão, do contexto e do profissional. Ou seja, ela então se desenvolve na estreita articulação entre professor/profissão/escola (SACRISTAN, 1999, p. 115).

Podemos entender a profissionalidade docente como resultante dos processos de subjetivação e objetivação. Parte da subjetividade, mas não se constitui professor individualmente, pois, necessita ser referendada na e pela relação e convivência com o outro, isto é, na coletividade e realidade objetiva, constrói uma ideia social de ser professor.

Complementando e propondo a configuração de uma nova profissional docente, Nóvoa (2009, p. 24), defende que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, marcada pela troca de experiência, partilha de saberes capazes de constituir redes coletivas de trabalho e uma nova cultura profissional.

Ministério da Educação (MEC) ao cumprir seu papel de indutor de políticas, propõe uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, aos quais oferece suporte técnico e financeiro e cuja implementação constitui-se por adesão, e em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

No entanto, as ações do Ministério da Educação (MEC) têm se pautado em programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação tanto de professores leigos como de professores que já possuem uma formação inicial em nível de graduação. Nessa perspectiva têm se colocado os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFCP), criada em 2003, através de Portaria Ministerial 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

[...] aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal (SOARES, 2008, p. 148).

Essa Rede se destaca por configurar uma política nacional de valorização e formação do professor, e alguns programas de formação inicial e continuada têm sido oferecidos através da Rede Nacional, como o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação.

A proposição dos programas de formação continuada, pelo Ministério da Educação (MEC), decorre da observância ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, que define atribuições para a União, os estados e municípios. No Art. 8º consta que ao Ministério da Educação cabe “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino, sendo que esta incumbência engloba também a coordenação da formação continuada. Aos Institutos Superiores o Art. 63, inciso III, atribui à manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. O Art. 67, inciso II, atribui aos sistemas de ensino “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado.

Vemos que à medida que emergiu o interesse pela continua formação dos professores da Educação Básica, ampliaram -se também os investimentos das políticas educacionais em projetos e programas de formação continuada. Com a finalidade de atender as exigências da Lei de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que determinava que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado a (BRASIL, 1996). Os projetos e programas de formação continuada foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Segundo Alferes (2009, p. 14), diversas são as razões que motivaram o governo federal para a criação de programas de formação continuada de professores da educação básica, entre elas estão o nível de desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem sido detectado pelos sistemas nacionais de avaliação e a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz. Isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva (IMBERNÓN, 2006, p. 55).

Com base na citação, a formação continuada se apresenta como reflexão que visa potencializar a prática e fomentar a autonomia dos professores na elaboração de atividades pedagógicas. Trata-se de abandonar o conceito de formação continuada tradicional e corrida por certificados. A escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação, voltado à transformação e por isto, que considere o docente a ser formado em sua amplitude, ou seja,

considera seus conhecimentos, sua história, sua cultura, o meio em que vive, as mudanças e contradições sociais na qual ele vive e trabalha e tem como base o conhecimento

3.4 O Programa Observatório da Educação (OBEDUC)

O paradigma da crise vivenciada no setor educacional, em meio às intensas e constantes mudanças e inovações, reflexo das transformações sociais decorrentes dos processos de modernização e globalização, associado à predominância da nova ordem mundial imposta pelo capitalismo, faz emergir com maior intensidade o debate em torno do papel da educação na sociedade atual.

Nessa perspectiva, motivados por uma tendência econômica neoliberal, governantes e gestores, nos mais diversos níveis, vêm despertando o interesse pela implementação de políticas públicas e investimentos em educação, não apenas como reconhecimento do direito de cada cidadão, mas como condição de sobrevivência do indivíduo e da própria nação, face a um contexto internacional globalizado.

Segundo Oliveira (2009, p. 172), a política pública social insere, na política educacional, a preocupação em oferecer programas com o objetivo de elevar o grau de escolaridade da população e, ainda mais recentemente, de universalizar a educação básica, sendo esta preocupação mundial, que se configura há décadas. Com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva intensificou os programas voltados para a capacitação a valorização dos profissionais da Educação Básica.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB¹² e ampliando, em relação ao

¹² Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Segundo Waldow (2014, p. 06), quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu em 2003 a presidência do Brasil, houve uma mudança tênue nos quadros da política nacional, uma vez que o país sempre havia sido governado por representantes das elites. As classes populares elegeram, pelo voto direto, o Presidente Lula que representava a ascensão da classe trabalhadora ao poder assim:

Os programas e as políticas de governo tinham um objetivo comum de melhoria das condições da grande população não organizada, que vivia abaixo da linha de pobreza. O Programa Bolsa-Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito, entre outras condições, realmente, contribuíram para com a diminuição da pobreza no Brasil. Entretanto, essas modificações acontecem sem que haja uma mudança mais profunda na sociedade. A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção e o que se observa é apenas uma melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo (WALDOW, 2014, p. 11).

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. E nessa transição de governo final do mandato do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e início do mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar a cadeira da presidência da República do Brasil. A presidenta em seu segundo mandato como afirma Mancebo (2016, p. 201), no plano político, o destaque fica com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer.

Com o Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006¹³, criou o Observatório da Educação (OBEDUC), com o propósito de fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós graduação *stricto sensu* em educação. O programa tem gestão conjunta da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa educacionais Anísio Teixeira (INEP). O programa oferece bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) envolvidos nos projetos de pesquisa desde o

¹³ Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília 8 de junho de 2006:185º da Independência e 118º da República. Luiz Inácio Lula da Silva . Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

ano de 2008, favorecendo a integração entre pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas de educação básica.

O programa visa favorecer a integração entre pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas de educação básica, também são oferecidas bolsas aos estudantes de graduação e aos professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2013, p. 05).

O Observatório da Educação é um Programa que tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. A parceria entre a Capes e o Inep prevê que regularmente sejam abertos editais convidando a comunidade acadêmica para apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES).

Numa panorâmica pela lei supracitada, deparamos com o aparato legal destacamos que o programa fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes.

Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Art. 2º da Lei 5.803/2006 tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes:

- I - contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;
- II - estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;
- III - incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- IV - ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- V - apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- VI - promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- VII - fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;

- VIII - estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; e
- IX - organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação.

O programa fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes.

No Art. 3º O Observatório da Educação compõe-se de núcleos de professores e pesquisadores, preferencialmente multidisciplinares, de instituições de educação superior, públicas e privadas, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à educação, em torno de pelo menos um dos seguintes eixos temáticos:

- I - educação básica;
- II - educação superior;
- III - educação profissional;
- IV - educação continuada; e
- V - educação especial

O financiamento é compartilhado entre a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e há um estímulo à utilização de dados estatísticos produzidos pelo Inep como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira.

O Observatório da Educação tem como finalidade contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação, bem como das áreas de concentração em educação nos Programas de diferentes áreas do conhecimento. Pretende ainda incentivar, criar e desenvolver programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional, além do aumento da produção acadêmica e científica nas questões relacionadas à educação. Além disso, o Observatório prevê a formação de recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. O Observatório da Educação também pretende promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação, além de fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional (CLÍMACO; NEVES; LIMA; 2013, p. 09).

Além do compromisso com a formação e produção de estudos e pesquisas, as diretrizes do Observatório da Educação incentivam

- (a) o fortalecimento do diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional; (b) a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação e de áreas de concentração *stricto sensu* na temática da educação; (c) a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional; e (d) a disseminação de conhecimentos sobre questões relacionadas à educação e à

organização de publicações com os resultados do Observatório da Educação (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2013, p. 12).

Em 2008, a Diretoria de Educação Básica Presencial, da Capes, ao assumir a execução do Programa Observatório da Educação, ampliou o escopo de financiamento. Foram incluídas bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos – além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa – sinalizando a preocupação da Capes com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira.

No atual formato, portanto, o Observatório da Educação incorpora às suas diretrizes:

1. a inclusão da instituição escola e de sua complexidade como organização e realidade social, como foco de pesquisa acadêmica; e
2. a formação inicial e continuada dos profissionais da educação – da educação básica à pós-graduação – associada à pesquisa como princípio educativo e formativo.

O Observatório da Educação é um exemplo claro da proposta de incentivo à articulação entre programas de pós-graduação e educação básica. É desenvolvido em parceria com o INEP e teve editais em 2006, 2008, 2010 e 2012. Em 2009, por solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secadi, foi publicado o Observatório da Educação Escolar Indígena, uma edição especial com foco nos territórios etnoeducacionais indígenas. Os projetos do Obeduc podem ter de 2 a 4 anos. Em 2013, estavam vigentes 176 projetos, distribuídos em 136 projetos locais e 40 em rede. No exercício, foram alcançados 212 programas de pós-graduação e concedidas 2.846 bolsas, sendo 184 de doutorado, 491 de mestrado, 977 para professores da educação básica, 175 coordenadores dos projetos e 1.019 para alunos de graduação que se envolvem com as pesquisas. Como produtos do Obeduc, contabilizam-se teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos, publicações em periódicos e revistas, realização de seminários, simpósios... Impactos como o aprimoramento de políticas públicas municipais, projetos inovadores nas escolas e formação continuada de professores mostram a relevância educacional do Observatório da Educação e seu potencial de contribuir para elevar a qualidade da educação brasileira (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2013, p. 19).

O OBEDUC tem como princípio pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional.

O Observatório, busca oferecer aos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras a oportunidade de se aproximarem das crianças, dos jovens, dos professores e dos gestores da escola básica e de grandes temas da educação, para que, em um

processo de aprendizagem recíproca, possam crescer juntos. E compreendendo que a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais (PNPG, 2011-2020), o Observatório da Educação abarca também estudos e pesquisas que respondam a todos os níveis e modalidades de educação no País.

A inclusão de bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos - além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa - sinaliza a preocupação da Capes com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira. Nesse sentido, envolver diferentes sujeitos no estudo de situações educacionais colabora para que o conhecimento produzido seja mais complexo, abrangente e menos marcado por aspectos ideológicos e pessoais.

O trabalho coletivo na produção de conhecimento acadêmico é valorizado no Observatório da Educação como mecanismo de superar o isolamento por que passam vários pesquisadores quando buscam respostas para suas questões de pesquisa. Assim, horizontalmente, todos são importantes nos projetos do Observatório: os mestrandos, os doutorandos, os professores da educação básica, os alunos dos cursos de graduação e os pesquisadores das IES.

O programa Observatório da Educação destaca a articulação entre diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa. Norteado pela convicção de que a educação é um sistema complexo e, como tal, deve ser tratada para se alcançar elevada qualidade da educação básica à pós-graduação, são diretrizes do Observatório da Educação:

- a) contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação stricto sensu na temática da educação;
- b) estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação stricto sensu existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;
- c) incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- d) ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- e) apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- f) promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- g) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- h) estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;

i) organizar publicação com os resultados do OBEDUC. (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2013, p. 25).

Com a atribuição à Capes de induzir e fomentar a formação e a valorização dos professores da educação básica, a agência destacou nos editais o fomento e apoio a projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, especial, a distância e outras. Além disso, o OBEDUC deve proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica. Os projetos de estudos e pesquisas devem também incorporar os objetivos estabelecidos nos editais, aproximando-os da realidade local e/ou regional com vistas à sua transformação.

O Observatório seleciona, por meio de edital, propostas de programas de pós-graduação e grupos acadêmicos, organizados em núcleos locais (apenas uma IES) ou núcleos em rede (mínimo de três IES responsáveis pelo trabalho), para financiamento de verbas de custeio e bolsas de pesquisa, por períodos de até quatro anos. As equipes de projeto são compostas por professores pesquisadores; estudantes de doutorado, mestrado e licenciaturas; e ainda professores de escolas da rede pública que participem do estudo ou da pesquisa.

O primeiro objetivo elencado pelo Decreto nº 5.803 de 08 de junho de 2006 é: Incentivar a produção acadêmica e a formação de profissionais com Pós-graduação *stricto sensu* em educação. Deste objetivo elencamos a categoria a priori incentivo à formação docente inicial e continuada. De modo geral observa-se que o OBEDUC contribui de forma concreta para o incentivo à formação docente. Ao analisarmos o Relatório de Gestão Observatório da Educação dentre as modalidades de bolsas visando fomentar a formação de professores desde sua criação somente no ano de 2013, que se tem um edital para modalidade de bolsa para professores da educação básica. Assim os professores bolsistas da educação básicas que entrevistamos são os primeiros bolsistas dessa modalidade.

Vemos que depois de sete anos de criação do programa que os professores da educação básica em exercício e contemplado. Nos capítulos que antecedem esse tópico vimos que a formação de professores foi historicamente relegada a segundo plano, quando se tratou de investimentos em financiamento de programas de formação, sobretudo no que se refere a modelos como o do OBEDUC, no qual o apoio financeiro envolve todos os atores do Programa e conta ainda, apesar de algumas restrições no último ano, com o apoio para material permanente e/ou aquisição de recursos para custeio. O financiamento para outros

projetos de pesquisa ou extensão sempre foram aplicados de forma desigual em relação à formação de professores. Neste sentido o incentivo financeiro para professores da educação básica na percepção dos entrevistados proporcionou o retorno deles para a universidade a continuidade dos estudos.

Participantes do Observatório - Podem apresentar propostas de projetos de estudos e pesquisas em educação, Programas de Pós-Graduação - PPGs, de IES, públicas ou privadas, com avaliação da CAPES igual ou superior a 3. Os Núcleos Locais e Núcleos em Rede do Observatório da Educação são formados por professores, pesquisadores, estudantes de mestrado, doutorado e graduação, principalmente licenciaturas. A partir do Edital nº 01/2008/CAPES/INEP/SECAD, professores da Educação Básica passaram a receber bolsa para incorporarem-se aos projetos, incentivando seu interesse por estudos e pesquisas.

O Programa prevê atualmente financiamento de despesas de custeio, capital e bolsas, nas seguintes modalidades:

- a. Coordenação, destinada ao coordenador do projeto na instituição sede e nos núcleos da rede;
- b. Doutorado, destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de doutorado;
- c. Mestrado acadêmico e profissional, destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de mestrado;
- d. Graduação, destinada ao estudante regularmente matriculado em curso de graduação, preferencialmente em licenciaturas;
- e. Professores da educação básica, para professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica.

Diante de toda Política pública apontada ao nosso ver a atividade docente está submetido às demandas do capital e que contribua para a reprodução e manutenção dos ideais neoliberais, por outro, promoverá diminuição dos custos do Estado com a educação, já que este transfere parte da responsabilidade da educação para o mercado e a sociedade civil, fato que tem provocado um aumento do lucro das empresas privadas que passam a formar professores através das IES e oferecer formação continuada.

Considerando os itens acima, somos obrigados a refletir, numa perspectiva teleológica, sobre como formar as novas gerações considerando a ideia de um desenvolvimento pleno dos seres humanos, neste processo histórico de contínua mudança marcado, dentre outros, pela intensificação do tempo de trabalho, de novas formas de

comunicação e mediação entre os seres humanos. Sendo assim a questão sobre o significado do direito à Educação deve ser continuamente revisto, reinterpretado e reavaliado considerando todos os envolvidos no processo de produção do conhecimento.

Além dos estudantes e dos funcionários nas escolas, merece atenção especial os professores porque estes também têm o direito à Educação que lhes é sonhado continuamente pelas lacunas das políticas regulatórias e pontuais no que tange à sua formação. Ainda que o discurso oficial seja sempre a favor da educação, reputando aos professores um papel social de grande relevância, o que é verdadeiro, na prática é a precarização crescente das condições de formação e de trabalho dos professores. Segundo Saviani é

Preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade em que vivemos [...] as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos (SAVIANI, 2009, p. 153).

A formação do professor deve superar uma perspectiva de alienação social. Este profissional precisa estar imbuído de um ideário de transformação social que leve em consideração as contradições sociais na formação docente.

Uma formação nesta perspectiva pode concretiza-se com a formulação de políticas públicas que contemplem de modo objetivo os elementos acima. A discussão sobre políticas educacionais exige o alargamento e aprofundamento dos referenciais analíticos além de sua articulação com o debate internacional considerando a multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas de análise. Daí a importância de se compreender e discutir cada vez mais as políticas educacionais no Brasil. Em termos práticos, no que diz respeito à sua legitimação social, tais políticas apresentam-se como indutoras de melhorias nas concepções, práticas e modos de entender o exercício da docência a partir da reflexão e da vivência de experiências de participação.

É preciso que as Políticas Públicas para a Educação ofereçam para todos e todas a oportunidade de formação, e em especial para o professor que está em serviço em contato com a realidade escolar no chão da escola que não possui a titulação necessária, exigida por lei. É preciso, pois, que o art. 67 da LDB saia efetivamente do papel já que o fato de existir a exigência legal não significa que ela seja cumprida. Os estudos sobre políticas educacionais no Brasil podem ser divididos em dois grupos

a) estudos de natureza teórica sobre as questões mais amplas dos processos de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise de programas e

políticas educacionais específicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO; 2011, p. 23).

Em ambos os grupos, a análise de políticas públicas educacionais precisa levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. As reflexões sobre políticas educacionais devem considerar os apontamentos de pesquisas sobre os desafios da docência suas dificuldades, fracassos e superações. A compreensão destes apontamentos, suas origens, indica a necessidade de construção de políticas públicas efetivas para o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores.

Considerar esse conjunto de influências significa compreender o fenômeno da globalização e suas consequências para as políticas educacionais em toda a sua complexidade bem como a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse sentido, para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 26), as análises das políticas educacionais devem ser orientadas por um pensamento crítico, com o cuidado de pensá-las na totalidade, considerando sua articulação com a justiça social. Em nosso atual momento de reflexão, consideramos que um dos principais aspectos necessários para pensar as políticas de formação continuada dos professores seja a luta contra a fraca percepção do poder público e das instituições privadas que ofertam ensino sobre a importância da formação continuada dos professores aligeirados, superficiais e de caráter essencialmente prático.

Com isso, tem-se observado um fenômeno interessante, que é a busca individual dos professores pelo conhecimento, atualização, formação e capacitação. Acaba ficando a cargo e critério de cada um, de acordo com as suas condições de tempo e financeira, buscar essas oportunidades em eventos como congressos, cursos, oficinas, seminários, simpósios, pós-graduações, entre outros e acentua-se, desse modo, a responsabilização do professor pelo seu processo de formação continuada. Ele acaba se tornando o agente responsável por procurar cursos, palestras, pós-graduações, congressos, ou qualquer outro tipo de ação formadora, caso não tenha meios de alcançar esses níveis de formação, por qualquer motivo que seja, é responsabilizado por isso, sendo tratado como um profissional que não tem interesse em melhorar a sua prática.

A seguir vamos conhecer o perfil dos professores bolsista do Subprojeto 5 do Observatório da Educação da Região centro Oeste do Projeto nº20.346/12. Título do Projeto: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil.

4 APROXIMAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: PROJETOS E FORMAÇÃO

A bolsa para mim não foi só a questão financeira, mas foi a questão de estar na Universidade, que abriu possibilidade de retornar para o espaço da academia, não apenas no grupo de pesquisa que ali eu estava do observatório, mas também de estar relacionando com o cotidiano da universidade me inseri em outros grupos também (ARARA-AZUL-55/ pedagogia/MS).

Ancorados nos pressupostos metodológicos da História Oral, cujo estudo da memória através da oralidade, como afirma Thompson (1992, p. 23), favorece ao indivíduo dialogar consigo mesmo ao trazer as lembranças aparentemente esquecidas e experiências vivenciadas. Sendo a memória um elemento constitutivo da identidade. Assim, as experiências de docentes e bolsistas são fundamentais na articulação de suas identidades de gênero, raça e profissão, tendo a entrevista como recurso de investigação em que as narrativas nos aproximam do universo a ser revelado, pelas/os professoras bolsistas, pelas experiências na escola/pesquisa e universidade.

4.1 Perfis dos Professores Bolsistas da Educação Básica

As professoras/os entrevistadas são identificadas por nomes fictícios para resguardar a imagem e integridade de cada uma delas/es, os nomes foram selecionados a partir de uma opção da pesquisadora que considerando a localização geográfica do Subprojeto 5 na Região Centro-Oeste. As/os entrevistados residem nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, esses dois estados possuem riquezas naturais dentre elas destacamos o Pantanal Matogrossense. Os depoentes são identificados em suas narrativas com nomes de aves desse região seguida da idade, formação e siglas dos estados. São professoras/es que atuam na educação básica que protagonizam este trabalho, resistência, luta, coragem, perseverança e crença na mudança. São maioria mulheres e negras. Nesse sentido, apresentamos abaixo um quadro com o perfil das professoras/os bolsistas colaboradores dessa pesquisa. As características abaixo revelam a atual situação das mulheres-professoras que compõem esta pesquisa:

Quadro 1 - Perfil das/os professores bolsistas do OBEDUC

Nome fictício	Sexo	Idade	Cor	Área de Formação	Tempo de atuação no magistério	Como ficou Sabendo da bolsa	Projeto desenvolvido na escola
Seriema MS	Feminino	55	Parda	Pedagogia	05 anos	Tutora da bolsa	“Leitura Biblioteca Viva” e “Recreio interativo”
Arara-Azul MS	Feminino	42	Preta	História	12 anos	Tutora da bolsa	“Profissões”
Graça-Cinza MS	Feminino	25	Parda	Pedagogia	03 anos	Tutora da Bolsa	“Descobrimo Campo Grande”
Curicaca MT	Feminino	44	Preta	Letras	17 anos	Tutor da bolsa	“Ana-Afro (Implementação da Lei 10639/03 em sala de aula)”
Aracuã MT	Masculino	41	Parda	História	18 anos	Tutor da bolsa	“Memória e história de nosso Estado

Fonte: Entrevista com as/os Professores bolsistas

No quadro acima, podemos destacar alguns pontos relevantes como: sexo, pertença racial, formação continuada, e qualificação. Iniciaremos a nossa análise abordando a questão racial ao analisar as fichas de identificação que cada bolsista preencheu dos 5 (cinco) entrevistado 2 (dois) se autodeclararam ser de cor preta e 3 (três) se autodeclararam ser de cor parda. A classificação etnicorracial foi realizada de acordo com a auto declaração dos professores bolsistas, partindo da categorização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), branco, preto, amarelo e indígena. Segundo o IBGE o negro seria a soma das pessoas que se auto declaram “pardas” e “pretas”.

Em conformidade com Nogueira (2006, p.24), a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza.

Os dados nos revelam um quadro de bolsistas oriundos da classe popular negras(os) na sua maioria mulheres uma trajetória marcada pelas desigualdades, raciais e de gênero estão latentes em todas as camadas da sociedade produzindo relações assimétricas de poder. Chamou-nos a atenção essa questão. Discutir sobre o sexo e o gênero implica partir de um fato fundamental: os corpos criados e governados a partir destas categorias, definitivamente

não foram construídos da mesma forma. O masculino e o feminino se constituíram de maneira distinta ao se demarcarem uma diferenciação¹⁴ sobre eles, uma divisa entre um e outro, uma série de transformar as diferenças em desigualdades, ou melhor, de criar diferenças para justificar desigualdades.

Segundo Louro (1997, p. 21) o conceito de gênero foi introduzido a partir do movimento feminista contemporâneo do início do século XX com a finalidade de entender o que foi socialmente construído sobre os sexos e, ao mesmo tempo, afastar um determinismo biológico implícito no uso do termo sexo (*sex*). Buscavam, através da linguagem, construir uma categoria de análise capaz, não só de destacar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, mas também de interrogar e desconstruir a legitimidade da matriz sexual/biológica na constituição de sujeitos femininos e masculinos.

Para Butler (2003, p. 155) o sexo é uma marca que usa as categorias de macho e fêmea como implantações culturais no corpo para instituir efeitos de poder que são estabelecidos por sistemas de relações políticas que criam segundo sua conveniência corpos regulados e normatizados. Por exemplo, a histórica marca colocada sobre os corpos femininos, como corpos que são naturalmente dados para a reprodução e, por conseguinte, para o cuidado com a criança e a alimentação dos filhos e das filhas, trouxe como consequência a exploração sistemática do trabalho materno por parte dos pais destes filhos ou filhas, que conseguiram aproveitar os tempos em que as mulheres se dedicavam ao cuidado com seus projetos pessoais, fazendo que a vida das mulheres girasse ao redor dos outros e das outras, por cuja razão não tinham projetos próprios, o que trouxe menos possibilidades de acesso aos seus direitos, como por exemplo, ir à escola.

Assim a compreensão do conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores. Com isso, fica mais evidente a interferência desses valores e regras no funcionamento das instituições sociais, como a escola, a influência de todas essas questões na nossa vida cotidiana, a possibilidade de se ter maior clareza dos processos a que estão submetidas às relações individuais e coletivas entre homens e mulheres.

Segundo Louro (1997), o termo gênero passou a ser usado com o propósito de marcar as diferenças entre homens e mulheres, que não são apenas de ordem física e

¹⁴ Toda diferenciação, seja de caráter político, econômico, racial ou sexual, leva intrinsecamente uma intencionalidade de poder, quer dizer, ao marcar uma diferença se marca uma relação de poder para limitar, definir ou caracterizar o acesso a espaços e elementos, sejam estes materiais ou simbólicos.

biológica. Para as autoras, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada de forma isolada das construções sociais e culturais da qual fazem parte. Dessa forma,

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são generificadas, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). (LOURO, 1997, p. 103).

Compreendemos com a autora que gênero, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social desta construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, sexualidade. A noção de poder que está presente nessa relação introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo. Isso significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem nem a possibilidade de uma solidariedade dada a priori, a partir de uma única posição, neste caso, a partir da posição de gênero.

E pensar dessa forma, a partir desses conceitos e do que eles nos sugerem considerar, colocamos a necessidade de questionar não só os conhecimentos e saberes com que lidamos mas, também, a desenvolver a sensibilidade para perceber o sexíssimo, o racismo e a discriminação que estes saberes veiculam, constroem e ajudam a manter. Entendemos melhor quem tem autoridade para dizer o que, de quem e em que condições. E isso nos ajuda a reconhecer como estamos, nós mesmas, profissionais da educação, inscritas nesses processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. Os sujeitos dessa investigação são maioria mulheres negras de classes populares com trajetórias de lutas para chegar a universidade e se tornarem professoras.

A questão da presença feminina na docência ao apresentar o cenário da profissão docente, Gatti (2009, p. 19) demonstra que a docência se apresenta como uma boa oportunidade de emprego para as mulheres. Na sua pesquisa a autora cruza os dados, condição na família com o sexo do docente, e, repete-se a prevalência do sexo feminino, como em nossa pesquisa, dando indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Esses dados se confirmam com os sujeitos da nossa pesquisa, pois dos 5 (cinco) entrevistados 4 (quatro) bolsistas são mulheres e provedoras do sustento da sua família. A presença da mulher negra à frente de suas famílias, ocupando o espaço de provedora, educadora, sendo o referencial familiar, é uma realidade que ocupa grande parte das famílias brasileira.

Como mulher negra compreendemos os sentimento de Arara-Azul/MS 42, descendente quilombola, ao narrar os motivos pelos quais desistiu da bolsa no período em que estava na graduação, no decorrer da entrevista, fomos interrompidas por pausas, seguidos de um respirar profundo um olhar para o teto na tentativa de conter a lagrima que iniciara a cair de seus olhos. Naquele momento lhe veio a memória toda sua trajetória de mulher negra descendente quilombola. Numa sociedade em que as mulheres negras tem acesso desigual na educação, trabalho e na saúde

Eu comecei a participar do grupo de pesquisa na graduação[...] só que logo eu acabei saindo por uma questão de salário de sobrevivência. Tive que trabalhar, então sai do grupo de pesquisa e fui trabalhar. Porque eu consegui uma oportunidade de trabalho e a bolsa lá em 2002 que eles disponibilizavam era muito baixa né e então eu já tinha filho, casa para manter e pagar a universidade por mais que eu tinha bolsa. E eu fiz com bolsa com 75% da universidade bolsa social eu tive que comprovar que era pobre. Então eu sai do grupo de pesquisa. (ARARA- AZUL-42/História/MS)

As mulheres negras são as que vivenciam as piores condições de trabalho, recebem os menores rendimentos, mais sofrem com o desemprego e as relações informais de trabalho são elas que ocupam as posições de menor prestígio. Luiz (2010, p. 96) as violações de direitos e da igualdade racial, persistem aí mecanismos discriminatórios com relação à mulher e entre as mulheres, sendo as negras duplamente discriminadas e severamente prejudicadas socialmente e psicologicamente.

A luta das mulheres negras pela igualdade de condições se estende desde a colonização do Brasil como vimos nos estudos de Dávila (2006), com as políticas de acesso ao Ensino Superior tem se ampliado as oportunidades e a inserção de mulheres negra na educação básica como nos relatou Arara-Azul que conseguiu a bolsa social na universidade comprovando que era pobre, ao receber proposta de trabalho com um valor superior ao da bolsa ela optou pelo trabalho pois tinha filho e a casa para manter.

Para as mulheres negras oriundas de famílias de baixa renda onde na maioria são mantenedoras de seus lares que se desdobram em jornadas duplas escola/ casa e outras atividades para complementação de renda como no caso da Curicaca/MT: “*Olha que para complementar a minha renda eu faço bolos de pote, vendo na escola, e nos finais de semana pego encomendas de bolos de aniversário*”. Curicaca/MT, está atuando na educação básica há 17 (dezessete) anos interina ela fala das dificuldades que tem sido empecilho para que a mesma faça o mestrado.

Eu não consegui fazer o mestrado no período da bolsa porque eu sou professora interina. Eu e quem custeio as despesas da minha casa. Então no mestrado não tem como eu conciliar trabalho, casa e finanças então a gente vai adiando o sonho (CURICACA-44/Letras/MT).

Hooks (1995), nos ajuda a compreender a narrativa de Curicaca/MT para nos mulheres negras mães dona de casa trabalhadoras e agente social e uma luta para avançarmos nos estudos nas pesquisas são forças maiores que nos impede a culpa

A gente escreve sozinha em geral passando muito tempo isolada Muitas vezes e difícil manter um senso de compromisso com a comunidade As negras que foram socializadas para desvalorizar ou se sentir culpadas em relação ao tempo passado longe dos outros as vezes não conseguem reivindicar ou criar espaço para a escrita soldaria Isso se aplica especialmente as negras que são mães As mães solteiras muitas vezes têm de lutar com obstáculos materiais que não lhes permitem concentrar-se intensamente para pensar e escrever mesmo que o desejem Com tudo pessoas sem pressões materiais ou relacionais relutam tanto quanto suas contrapartes menos favorecidas em reivindicar o trabalho intelectual como sua vocação básica Frequentemente o medo do isolamento da comunidade ou a sensação de que a vida não é bem vivida se não vivida em comunidade foi identificada como uma barreira impeditiva para negras optarem de corpo e alma pelo trabalho intelectual (HOOKS, 1995, p. 471).

Embora na atualidade se observe redução das desigualdades sociais, no que tange as mulheres, as mulheres negras de modo especial, mantêm-se padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho. A intelectualidade é entendida como estátuas reservado aos que tem condições financeiras. Vivemos as voltas com tantos afazeres cuidar da casa dos filhos, dos nossos idosos. Somos mulheres oriundas de famílias numerosas. Arara-azul-/42-História/MS mulher negra, descendente quilombola militante do movimento negro e presidente da associação de mulheres quilombolas tem um trabalho na escola da comunidade e professora, assessora de gabinete.

4.2 Trajetórias Educacionais: processo de formação dos professores bolsistas

A preocupação com a profissão docente no Brasil começa a esboçar-se na segunda metade do século XVIII. A partir do século XVIII não é permitido ensinar em nosso país sem uma licença ou autorização do Estado. Passa-se a exigir do professor um documento, uma licença para poder atuar, que se constitui em um suporte legal ao exercício da atividade docente. A criação dessa licença é um momento decisivo do processo de profissionalização docente, pois se define um perfil de competências técnicas para o recrutamento dos professores, conforme salienta Nóvoa (1999). No final do século XIX criaram-se Escolas Normais para a formação daqueles que exerceriam a função docente no Brasil. A formação continuada tem o objetivo de fornecer ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos que são necessários à atividade docente, diante das demandas educacionais que surgem e dos avanços científicos os profissionais necessitam de formação contínua, com o objetivo de desempenhar um papel de reestruturação das práticas pedagógicas, fornecendo-

lhes novos saberes. Nas palavras de Imbernón (2010), a formação permanente tem a função de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e até mesmo combatê-la, se necessário for.

As narrativas revelam como os bolsistas chegaram ao Subprojeto-5 do OBEDUC, verificamos que dos 5 (cinco) professoras/es bolsistas entrevistados 3 (três) participaram de grupo de pesquisa, quando estavam na graduação com bolsa e 2 (dois) que já tinham a formação inicial havia participado de ações e eventos realizados pelos grupos de pesquisas das universidades. Os professores foram convidados pelos coordenadores dos grupos de pesquisa a participarem da bolsa da educação básica do OBEDUC/Centro-Oeste

As narrativas que seguem nos levam a compreender a relevância dos Neabs nas universidades, liderados pelos tutores da bolsa da educação básica. As professoras/es bolsistas já haviam participado desses grupos, recebendo formação ou como formadores. Os Neabs desempenham um papel importante nas universidades brasileiras, principalmente onde há programas de ação afirmativa

Para Seriema/MS a bolsa foi convite da coordenadora do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade CEPEGRE/MS.

Bem eu iniciei a bolsa do OBEDUC, no mês de agosto de 2014, eu participava no grupo de pesquisa CPEGRE/UEMS, da professora Maria José que chamamos de Maju. Na graduação eu participei do grupo então surgiu a oportunidade da bolsa da educação básica ela me fez o convite eu aceitei. (Seriema-55 Pedagogias/MS).

Para ela GEPREGRE/MS foi acolhedor quando ela chegou na universidade Ciriema-55/Pedagogia/MS. Casou-se muito cedo e não pode estudar, mas tinha o sonho de ser professora em quanto as duas filhas cresciam ela confeccionava tapetes de barbante, fazia ponto cruz, pano de prato. Enquanto ela narrava me mostrava alguns de seus trabalhos mãos talentosas. Ela enviava para o exterior para irmã dela que morava lá e guardando economizando pintando bordando ela comprou uma casa na cidade. Ciriema-55/Pedagoga/MS.

Veio acompanhar as filhas que iam para a faculdade e esse foi o seu momento de realização matriculou-se na EJA. Terminou o ensino médio e realizou o sonho passou para o curso de Pedagogia. No dia da entrevista com ela muita emoção Ciriema-55/MT foi convocada para assumir o concurso da educação no município vizinho.

Arara-azul/MS e Graça-Cinza/MS chegam a bolsa a convite da coordenadora do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade GEPPEPES.

A professora Mariluce Bittar que tinha um grupo de pesquisa GPPES/UCDB, a qual quando eu entrei na universidade no ano de 2002, eu comecei a participar do grupo de pesquisa que ela já tinha.[...] Então eu terminei a graduação, mas mantive o

vínculo com ela de amizade de rodas de conversa a questão das Ações Afirmativas das Políticas Públicas então depois, quando saiu essa possibilidade do OBEDUC, ela foi me convidou porque ela sabia que eu já estava em sala de aula, professora da educação básica, então ela me fez o convite para eu participar retorna aquele grupo de pesquisa e também participar ali das pesquisas e estudos do Observatório da Educação.(ARARA-AZULI-42/História/MS)

Bom a princípio eu era acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco, aluna PIBID [...] Eu já estava inserida em um grupo de estudos de política ao longo dos anos fui conhecendo os outros professores e conheci a professora Mariluce Bittar, ela me ofereceu a bolsa OBEDUC para eu desenvolver o trabalho na escola e ai eu abri mão da bolsa PIBID para poder adquirir a bolsa do OBEDUC, e foi assim que eu ingressei no grupo de pesquisa GPPES/UCDB, no período da minha graduação. Fui bolsista e quando terminei a graduação a professora me convidou para participar da bolsa da educação básica. Eu já estava na escola retornei para o grupo de pesquisa. (GARÇA-CINZA-25/Pedagogia/MS).

As narrativas marcadas pela saudade e gratidão a professora Mariluci Bittar, da metodologia de trabalho que a mesma tinha bem como o carinho com seus bolsistas. “*Por muitas vezes fui estudar na biblioteca dela. A professora abriu as portas da casa dela para mim e os outros bolsistas pesquisar e realizar os trabalhos da faculdade e as leituras do grupo de pesquisa*” (Garça-Cinza/MS). “*Eu não continuei com a bolsa na graduação,mas mantive o vínculo com ela de amizade de rodas de conversa ela contribui muito na minha formação*” (Arara-Azul/MS). A memória dos tempos de graduação e da tutoria da professora Mariluci Bitar, marcou a trajetória da formação inicial e continuada dessas professoras. A tutoria da bolsa de ambas fora interrompida com o falecimento dessa professora sendo assumida por outra professora até o termino da bolsa.

Cuiricaca/MT e Aracuã/MT chegam a bolsa a convite do coordenador do Núcleo de Estudos Sobre Educação, Gênero e Raça e Alteridade NEGRA/UNEMAT.

Foi em 2013, eu recebi um telefonema do professor Paulo oferecendo essa bolsa eu aceitei de imediato porque o professor, Paulo é um professor que eu já tinha trabalhado há muito tempo discutindo relações raciais e participado de várias ações do NEGRA/UNEMAT, que é um grupo de pesquisa que ele é coordenador. Era uma bolsa do Observatório da Educação fiquei ainda tentando entender o que que era esse Observatório da Educação e com o tempo nas discussões do grupo ai e que eu fui entender que era um grupo de pesquisa que discutia Democratização na Universidade Publica (CURICACA-44/Letras/MT)

Como eu já havia participado de algumas ações do NEGRA, fui convidado para essa bolsa do OBEDUC, foi em 2013 (ARACUÃ-41/História/MT).

Em todas as narrativas apresentadas fornecem pistas para pensarmos as redes de relações estabelecidas entre as/os professores bolsistas e coordenadoras/os de grupos de pesquisas das universidades investigadas. Constatou-se que essa relação no período da graduação contribuiu sobre maneira para o acesso a bolsa do OBEDUC. As/os professoras/ES foram convidados pelos coordenadores dos grupos de pesquisa a participarem da bolsa sendo

eles os tutores da bolsa OBEDUC/Centro-Oeste. São essas redes de solidariedade que nos impulsionam que fortalece nessa trajetória, marca por lutas diárias pela sobrevivência.

O grupo entrevistado são de famílias de classes popular que ainda jovens tiveram que trabalhar e conciliar trabalho escola/trabalho /faculdade.com o termino da graduação a maioria são professores contratados, a corrida por certificações para contagem de pontos. As burocracias do dia ad escola, os inúmeros problemas enfrentados na sala de aula. Esses são alguns fatores que distanciam os professores da universidade dos debates da pesquisa.

Com o início das atividades da bolsa esses professores passam a participar dos grupos de pesquisa. Concordamos com Marques (2006, p. 212) que, o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, dever provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade reaprender com eles o que lhes ensinou.

4.3 A formação contínua: as contribuições do OBEDUC na percepção dos Bolsistas

A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, onde a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a mais adequada para a formação continuada de professores de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Diante do exposto, ao pautarmos o trabalho de formação continuada de professoras/es bolsistas do OBEDUC/Centro-Oeste, na perspectiva reflexiva e colaborativa compreende-se que a reflexão não é um procedimento que resolverá todos os problemas de desenvolvimento e valorização dos professores, pois isto também inclui melhoria nas condições de trabalho, uma melhor remuneração e a sua prática dentro da sala de aula. Consideramos que a formação continuada, por meio da práxis reflexiva oferece aos professores bolsistas, possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aprofundar seus estudos teóricos e aperfeiçoar sua prática.

Os entrevistados afirmaram que antes da bolsa a formação continuada deles ocorria na sala do educador na própria escola, onde eles tinham esse momento de formação e que com o subsídio da bolsa foi possível ingressar na especialização. Essa afirmação em todas as narrativas a seguir

A bolsa do OBEDUC, ela trazia esse auxílio para que eu conseguisse permanecer no curso, porque não adianta você estar lá e não consegui permanecer, então ela era uma ajuda de custo mesmo, tanto em questão de locomoção, quanto de você comprar livros, poder participar de um evento isso é muito importante. A bolsa ela não é só importante na questão financeira, mas principalmente na questão de aprendizagem da construção do conhecimento(GARÇA-CINZA-25/pedagogia/MS)

Com a bolsa eu fiz uma especialização[...] pela UFMS, que foi Políticas Públicas Gêneros e Raça, terminei a especialização e depois eu entrei em um outro grupo de pesquisa que eu tenho mais afinidade com a temática que é no NEABI, Núcleo de Estudos Afros Indígenas, que eu tenho mais afinidade com essa temática (ARARA-AZUL-42-/História/MS).

Todos os professores bolsista participantes da pesquisa fizeram a pós-graduação *lato sensu*, em suas narrativas ficou evidente que o valor da bolsa possibilitou a realização do curso, evidenciado na narrativa da Curicaca/MT, professora interina na rede estadual há 17 (dezessete). Ao referir-se sobre a necessidade da qualificação do profissional da educação. Saviani (2000, p. 16) os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação

Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade (SAVIANI, 2000, p. 23).

Imbernón (2010, p. 50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa. A reflexão neste sentido é parte inerente da prática do professor, que nasce da sua ação dotada de sentido e faz frente aos contextos em que seu trabalho está inserido. Denota-se, portanto, que na percepção dos professores a bolsa possibilitou retornarem para a universidade aos grupos de pesquisa, ficou evidente que o valor da bolsa subsidiou a especialização *lato sensu* que todos fizeram. Todos concluíram o curso de especialização mas um jovem bolsista já está no último ano do mestrado:

A bolsa me proporcionou ingressar no mestrado, eu já almeja isso era um desejo meu pessoal, mas a bolsa do OBEDUC, ela fez com que eu ficasse um ano a mais depois do término da minha graduação ainda voltada ao estudo. Assim que eu terminei minha graduação eu iniciei a especialização. Com a bolsa OBEDUC eu tinha um compromisso com a universidade então era nesse compromisso que foi trazendo cada vez mais o despertar em continuar a estudar e atualmente eu estou no último ano do mestrado. A bolsa contribuiu com certeza pra construção do conhecimento e do despertar de pesquisadora. (GARÇA-CINZA-25/Pedagogia/MT)

Garça-Cinza-25/pedagoga/MT narra com entusiasmo e alegria pela conquista, ela foi bolsista PIBD ao ser convidada para bolsa OBEDUC ela de imediato aceitou do projeto desenvolvido na escola se tornou seu projeto de mestrado ela está estudando o seguinte tema: “PEE/MS: Meta 4 Educação Especial”, nota-se que a professora já vinha estudando sobre o tema na especialização dando continuidade no mestrado. E um estudo relevante para a educação e para escola. No entendimento de Garça-Cinza/MS da educação básica, a relação teoria e prática proporcionou o despertar para a pesquisa e um estímulo para ela prosseguir que resultou no seu ingresso no mestrado. Ao analisarmos como os professores bolsistas percebem as contribuições do OBEDUC/Centro-Oeste, em sua formação, nos foi revelado um perfil de educadoras majoritariamente composto por mulheres e na sua totalidade negras. Para essas mulheres negras professoras, que em uma sociedade marcada pela desigualdade de raça/gênero, a qualificação profissional e uma conquista diante das dificuldades para estudar e se manter eram pontos comuns entre todas entrevistadas.

Nos chamou a atenção o fato de que os bolsistas que inicialmente chegaram tímidos aos grupos de pesquisa no decorrer das entrevistas foram relatando que compreenderam que eram capazes de elaborar e desenvolver projetos na escola discutir com os outros pesquisadores do grupo. As narrativas que seguem as professoras/es nessa interatividade entre projetos e grupo de pesquisa e o curso de especialização vão se constituindo como pesquisadores

Quando desenvolvemos as atividades do projeto na escola no grupo de pesquisa, realizamos estudos sobre a prática na escola. [...] Resultou no trabalho que apresentamos no seminário do Sub-5 OBEDUC, lá na cidade de Cáceres-MT (SERIEMA-55/Pedagoga/MS)

Seriema-55/Pedagoga /MS relatou-nos sobre sua experiência ao vir para Cáceres no “V seminário Integrado Sobre Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior”. Para ela experiência impar ela vir ao evento apresentar o trabalho desenvolvido nas duas escolas do município. Ararara-azul-42/História/MS ela que inicialmente havia se questionado como vou fazer a relação dos estudos do grupo com o meu trabalho na escola? Ao chegar no grupo houve o estranhamento como ela relatou ter chegado muito tímida, mesmo tendo leituras para debater. O retorno aos estudos estar num, ambiente favorável ao debate ao aprendizado, com mestres e doutores inicialmente para ela era algo muito grande. Arara-Azul já iniciou sua segunda graduação

No grupo possibilitou conhecer coisas que dentro da Universidade estudando eu nem tinha tomado conhecimento de muitas questões. Então esse olhar para a evasão a questão das Políticas Públicas, Ações Afirmativas é algumas políticas mesmo da questão do Ensino Superior. Então esse olhar e muitas coisas eu debati por igual

com os pesquisadores, porque eu também não estou alienada eu não estou fora do mundo, primeiro a gente começa na maior timidez, mas só que tem assuntos que pela vivencia eu acabei tendo afinidade com a temática e tá participando e também já que tinha que ler e ler muito! Então a gente chega com algumas informações[...]Produzir conhecimento, divulgar os nossas pesquisas. Sou professora pesquisadora aquela que chegou no grupo tímida uma simples professora em meio aos mestres e doutores. Hoje sou professora e pesquisadora. Aprendi muito e estou buscando, o aprender e continuo e já iniciei minha segunda graduação[...]Produzir conhecimento, divulgar as nossas pesquisas. Sou professora pesquisadora aquela que chegou no grupo tímida uma simples professora em meio aos mestres e doutores. Hoje sou professora e pesquisadora. Aprendi muito e estou buscando, o aprender e continuo e já iniciei minha segunda graduação (ARARA-AZul-42/História/MS)

Nas narrativas que seguem para as professoras/es bolsistas as ações e atividades da bolsa permitiu novos olhares ao processo de formação continuo deles, que apesar das dificuldades em conciliar as leituras e atividades do curso de especialização, organização das atividades sala de aula e do projeto, relatório para o OBEDUC. Cumprir a agenda de trabalho do grupo de pesquisa, participar das reuniões de estudos e de trabalho do grupo evidencia-se nas falas dos bolsistas a percepção de que todo esse processo contribuiu no seu desenvolvimento profissional.

A gente amadurece na teoria na prática porque o grupo de pesquisa não é só você ler um texto relacionado aquela temática, mas é o diálogo entre as pessoas que estão ali, a gente vai dialogando uns com os outros e isso acrescenta na nossa, prática com certeza em sala de aula (GARÇA-CINZA-25/Pedagogia/MS)

Hoje eu me sinto uma professora pesquisadora. Não estou mais no grupo de pesquisa não estou mais com a bolsa mas eu continuo com essa ideia eu sou uma pesquisadora capaz tanto quanto aquele que já produziu. (CURICACA-44/Letras/MT)

Voltar para a leitura e discutir os textos os autores. Voltar para a pesquisa e ser um professor pesquisador, foi o que a bolsa me proporcionou. (ARACUÃ-42/História/MT)

Nas narrativas os participantes trouxeram relevantes reflexões que chama-nos atenção, os bolsistas atribuem aos grupos de estudos, seu despertar para a pesquisa, nos fragmentos acima, eles são unânimes em dizer que são professores pesquisadores. Na afirmação de Garrid e Brezinki (2008, p. 155), o professor-pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Por sua vez, os outros agentes também mudam a realidade, como resposta às inovações introduzidas. Cria-se uma espiral de mudança que precisa ser investigada, para poder ser aperfeiçoada.

Consideramos importante a opinião dos bolsistas, pois as vivencias e o contextos em que a escola está, deve ser sentida pois somente assim a realidade vivenciada na educação básica ao ser estudada refletidas por professores que estão no chão da escola que conhecem

esse espaço, pois é impossível criar uma educação democrática se não propormos uma profunda reflexão crítica dos problemas sócias em que estamos imersos.

Segundo Pereira (2002, p. 26), nesse contexto de valorização do docente como um prático reflexivo, os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola. A origem do conceito de professor pesquisador tem a ver com a postura política de reconhecer o professor como produtor de saberes, rompendo, tal como revela Zeichner (1992, p. 16), com a divisão entre pesquisas dos professores e pesquisas acadêmicas. Os professores da escola básica são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes.

Na escola o professor tem dificuldades em propor projetos coletivos dadas condições de trabalho desses professores que se dividem e jornadas em duas ou mais escolas o tempo não é suficiente para planejarmos e avaliarmos nossas estratégias pois no cotidiano da escola estamos sempre às voltas com diários eletrônicos para preencher, relatórios de turmas, horários, disciplinas metodologias. No espaço da escola temos conflitos tensões e contradições.

4.4 Universidade Educação Básica: atuação dos bolsistas na escola

Nesta sessão em suas narrativas os professores bolsistas trazem a e experiência dos projetos desenvolvidas nas escolas, referentes as atividades desenvolvidas com alunos e professores apresentamos uma quadro com as escolas participantes.

Quadro 2 - Escolas Participantes

Nome da escola	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
Escola Municipal Arthur Campos Mello (MS)	524	115
Escola Municipal Sócrates Câmara (MS)	540	160
Escola Municipal José Mauro Messias da Silva “Poeta das Moreninhas” (MS)	1.200	407
Escola Municipal Professor Hércules Maymone (MS)	20	20
Escola Estadual Professora Ana Maria Das Graças de Souza Noronha (MT)	940	300
Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira (MT)	701	130

Fonte: Relatório de atividades dos professores bolsistas OBEDUC-Sub 5

O quadro acima apresenta 4 (quatro) Escolas Municipais e 2 (duas) Estaduais, o número de alunos participante variam. Ao observarmos o número de alunos participantes percebe-se que outras professoras participaram com seus alunos. A “Escola Municipal Professor Hércules Maymone” (MS) o projeto atendeu vinte (20) alunos, a professora bolsista Graça-Cinza-25/Pedagoga/MS atende crianças deficientes. Quando o professor se propõe a desenvolver projetos, há de se fazer um esforço para que os demais colegas venham participar, considerando que os professores tem dupla jornada nas escolas. Trabalhar projetos requer mais tempo do professor são mais atividades a serem elaborados. Nessa narrativa vemos que a professora bolsista buscou alternativas e mobilizou seus pares para no projeto:

Eu estava trabalhando na escola [...]. E a gente desenvolvia o um projeto Ana Afro. Só que ele ainda era assim um projeto simples, um projeto que as vezes a gente não tinha uma visão de como que a gente ia trabalhar e fazer, com que toda escola participasse, e quando eu entrei no projeto de pesquisa que nós começamos a discutir e executar algumas ações do NEGRA, do Núcleo do professor que era o tutor da minha bolsa e nós começamos a pensar em algo que pudesse ficar grande. E eu levei a proposta para a escola e esse projeto que era um projetinho simples que trabalhava um, dois ,três professores ele tomou uma dimensão maior na escola, porque ele foi para a formação continuada da escola .Ele passou a ser o projeto macro da escola onde todas as áreas participaram estavam inseridas no projeto .E a partir desse momento eu tive condições de participar do CEFIPA apresentar o projeto nesse evento e no JORNEDUC e levar lá pra fora para os outros colegas as outras escolas conhecerem o que nós estávamos fazendo com relação a essa temática na escola .Então foi bem interessante e nessa oportunidade nós tivemos alguns professores da Universidades que foram para a escola palestrar levar para nos algo relacionado a temática racial não só com essa temática mas temas que traziam para nossos alunos do ensino médio essa aproximação da Universidade né, Universidade e escola a educação básica (CURICACA-44/Letras/MT)

Na narrativa acima observa-se a contribuição do Neab/NEGRA, que tem desempenhado um papel importante na universidade, na narrativa de Curicaca44/Letras/MT, percebemos que as atividades que esse Neab desenvolveu na escola tematizou a Lei 10.639/03, ao trazer palestras na escola essa relação do professor da universidade com o professores da educação básica contribuiu para adesão de mais professores para somar com o projeto. Curicaca-44/MT participa das ações promovidas pelo NEGRA/UNEMAT que é um grupo que desde sua fundação tem se preocupado com a formação continuada de professores da educação básica. Negra atendeu uma grande demanda de professores em Cáceres, Cuiabá, Porto Esperidião, Quatro Marcos, Já ofertou uma especialização que atendeu professores de Cáceres e região, ofertou bolsas de estudos para estudantes cotistas, desenvolveu projetos de extensão nas escolas de Cáceres.

Na percepção da Curicaca-44/Letras/MT, sua a participação no grupo de pesquisa, contribuiu na produção de conhecimento, por propiciar a ela a troca entre pesquisadores, universidade e a escola/ teoria e prática. Em consonância com Masseto (2003, p. 26) um dos

pontos de partida é ingressar o professor novamente à universidade para reorganizar os conhecimentos já adquiridos e reconstruí-los, dando-lhes um novo significado para estendê-lo por toda vida profissional, mas é a partir da tomada de consciência em atualizar constantemente os conhecimentos e práticas que o professor deve perceber que é um investimento pessoal e profissional, pois o professor educador necessita acompanhar e ser capaz de lidar com essas sucessivas transformações da realidade e apropriar-se continuamente de novos saberes, conhecimentos, competências e habilidades, indispensáveis para exercer melhor o seu papel em sala de aula e desempenhá-lo de forma mais consciente e crítica na formação de cidadãos.

4.5 Projetos Desenvolvidos nas Escolas

Nessa sessão apresentamos uma síntese dos projetos trabalhados pelas/os professoras/es bolsista nas escolas.

- ❖ **Projeto de leitura Biblioteca Viva**, desenvolvido pela professora/bolsista **Seriema55/Pedagoga/MS**, na Escola Arthur Campos Mello (MS) e Escola Sócrates Câmara (MS). O Projeto objetivou (1) trabalhar os gêneros, a diversidade, refletindo sobre as diversas formas de famílias e (2) discutir o meio ambiente, sensibilizando para a importância do cuidado com o planeta e (3) incentivar a leitura de poesias.
- ❖ **Projeto “Recreio interativo”**, desenvolvido pela professora e bolsista **Seriema-55/Pedagoga/MS**, na Escola Arthur Campos Mello (MS) e Escola Sócrates Câmara (MS). O envolveu o desenvolvimento de brincadeiras tradicionais como as Cinco Marias; Escravos de Jó; queimadas; brincadeira com bola de meia; pula corda; amarelinha, cantigas de roda, musicalização; pinturas faciais; petecas; bambolê e outras.
- ❖ **Projeto “Profissões”** desenvolvido pela professora e bolsista **Arara-Azul-42/História/MS**, na Escola Municipal José Mauro Messias da Silva “Poeta das Moreninhas” (MS). O Projeto, realizado de forma interdisciplinar, envolveu os professores em ações previamente definidas. Os alunos envolveram-se em atividades que os levaram a compreender o que é trabalho, emprego e profissão;

valorizar a qualificação profissional; refletir sobre a temática da presença africana no mercado de trabalho; analisar quais são as políticas públicas implantadas para acesso no ensino superior; conhecer diferentes profissões; discutir sobre preconceito e racismo, presentes na nossa sociedade e identificar as profissões pretendidas.

- ❖ **Projeto “Descobrimo Campo Grande”**, desenvolvido pela professora/bolsista **Garça-Cinza-25/Pedagoga/MS**, na Escola Municipal Professor Hércules Maymone. O projeto visou à realização de pesquisas sobre o município de Campo Grande do Estado do Mato Grosso do Sul, a confecção de maquetes sobre os principais pontos turísticos deste município e o significado desse ponto turística na história da cidade.

- ❖ **Projeto Ana-Afro (Implementação da Lei 10639/03 em sala de aula)**, que já é desenvolvido desde 2013, pela professora e bolsista **Curiacaca-44/Letras /MT**, na Escola Estadual Professora Ana Maria Das Graças de Souza Noronha (MT). O Projeto organiza-se em 2 frentes: (1) com os alunos, com os quais foram desenvolvidas atividades de música, filmes, documentários, poesias, debates, produção de murais e seminários, além da dramatização; (2) com os professores, que se envolveram no **Projeto “O despertar da Identidade Negra na sala de aula”**.

- ❖ **Projeto “Memória e história de nosso Estado”**, desenvolvido pela professor/bolsista **Aracuã-41/História/MT**, na Escola Estadual “Professor Demétrio Costa Pereira” (MT). O projeto visava ao fortalecimento da identidade cultural e ao desenvolvimento de uma cidadania crítica pelos cursistas. Adicionalmente, estimulou os alunos para a construção de valores, políticos, sociais, éticos e de atitudes necessárias a sua convivência equilibrada e harmoniosa com a natureza, abrangendo as dimensões socioespacial, educacional, econômica e cultural e possibilitou o acesso à Memória e à História local representada pelo patrimônio histórico rural e urbano preservado no município.

- ❖ **“Festival Itinerante do Cinema Negro”** desenvolvido pela professora/bolsista Eva Batista dos Santos, na Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda (MT), Projeção de filmes seguido de debates sobre o tema do filme, o contexto do filme, seus personagens, o desenrolar da narrativa e noções sobre luz som. Ocorreram, ainda, atividades plásticas e produção de textos com orientação a partir do percebido no filme.

Os projetos foram elaborados e desenvolvidos nas escolas fundamentados nas experiências vivenciadas no chão da escola na parceria com os grupos de pesquisa. Nas narrativas das/ professoras/es bolsistas o trabalho com projetos nas escolas possibilitou novos conhecimentos e a relação teoria e prática, eles perceberam que a participação dos alunos e professores foram significativas nesse processo. Um dos projetos desenvolvido nesse período da bolsa, Ana Afro em uma escola da rede estadual desenvolvido pela Curicaca-44/Letras/MT, ganhou dimensões na escola, sendo o projeto macro na formação continuada na sala do educador na escola.

A formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IBERNÓN, 2010, p. 85).

Formar-se a partir da escola é nesse sentido, estabelecer parcerias de trabalho de modo que todos os envolvidos no processo situem seus trabalhos com o contexto escolar a que todos estão envolvidos. É também uma maneira de melhorar a prática profissional como um todo, convicções e conhecimentos profissionais. Os dados revelam que as professoras/es bolsista da educação básica ao desenvolverem projetos nas escolas refletiram sobre a prática e nesse diálogo aproximou educação básica e universidade.

As ações/atividades dos projetos proporcionaram envolvimento de alunos das escolas, professores da educação básica, professores pesquisadores. As ações coletivas permitiram a troca de informações e a elaboração de material com base em dados pesquisados pelos sujeitos envolvidos no processo, bem como a mobilidade dos bolsistas entre as universidades participantes. Os resultados destas ações podem ser identificados nos trabalhos apresentados em eventos, artigos, capítulo de livros, e nas atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica que participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que compõem esta Dissertação levaram em consideração o objetivo principal deste trabalho, que foi analisar na percepção dos professores da educação básica, se a condição de bolsista contribui na formação continuada e no desenvolvimento profissional. Para compreensão e alcance do referido objetivo de pesquisa, utilizou-se da Metodologia da História Oral de Vida, sustentada na abordagem da pesquisa qualitativa.

A trajetória de formação continuada das professoras/es bolsistas, e rememorar a própria história vinculada à de minha trajetória, professora da educação básica, bolsista do Observatório da Educação me fez perceber que ser mulher-negra-professora-significa viver com as marcas das desigualdades, que a condição de bolsista do Observatório da Educação me possibilitou o retorno a universidade a Pós- graduação.

A nossa preocupação inicial era analisar de que maneira o OBEDUC vinha contribuindo no processo de formação continuada de professores bolsistas que estão no chão da escola. O OBEDUC vem se mostrando uma política que atua para atingir o foco de muitos problemas que vêm se desenhando historicamente na educação, não só os de formação continuada de professores da educação básica, como demonstrado nessa pesquisa. No trabalho de campo investimos na observação dos impactos que o OBEDUC para a formação continuada das/dos professores na vigência da bolsa dessa maneira cremos na hipótese de que esse processo realmente existe e é latente no desenvolvimento profissional.

As narrativas das/os professores bolsistas foram substanciais e serviram à nossa análise para a compreensão do processo de desenvolvimento dos bolsistas do subprojeto pesquisado nas universidades participantes, foram esclarecedores com respostas contundentes em questões que eram caras à nossa pesquisa. Ficou evidente, em diversos momentos nas narrativas de todas/os entrevistados, que o Observatório da Educação tem potencialidade formadora para as/os professores da educação básica.

Algo que nos chamou atenção foi a forma afirmativa com que os envolvidos responderam ao papel do OBEDUC na contribuição à formação continuada. Dessa forma, entendemos a partir das análises que o OBEDUC atua como uma política pública de formação continuada de professores. Entende-se, neste sentido, que apenas a aproximação entre teoria e prática não é suficiente para que ocorram mudanças significativas no processo de formação continua dos professores bolsistas, porém é de consenso que a aproximação é um passo

fundamental para promover o diálogo entre os saberes e assim poder intervir no real do cotidiano escolar.

Nesse sentido conclui-se que o OBEDUC possibilitou as professoras/es bolsistas a possibilidade de entrar em contato novamente com a universidade e por meio das atividades desenvolvidas tanto nas reuniões como nas práticas, criou a possibilidade e forneceu elementos para o repensar de suas práticas, de modo a estar em constante formação. É certo que o contato com a universidade e os saberes produzidos em seu interior, bem como com os fundamentos teóricos do exercício da profissão de professor e da própria área de conhecimento em que ele atua, pode a princípio afugentar o professor da participação no projeto, até pelo fato do seu distanciamento da universidade, desde que se formou.

Tendo em vista que são poucos os profissionais da educação que são bem remunerados, principalmente na educação básica o valor da bolsa, esse tipo de incentivo se torna primordial para estimular a participação em eventos na educação e compartilhamento de experiências que tais atividades proporcionam. No entanto, ao perceber as contribuições que um programa dessa natureza pode trazer para a sua formação contínua e para o seu aperfeiçoamento como professor, é de se esperar que esse profissional se envolva e participe de um processo que trará contribuições significativas para o seu desenvolvimento profissional. Esse tipo de formação possibilita valorização simbólica desses professores, o que acarreta numa motivação e autoestima maior, ao ponto que muitos que estavam desacreditados, esquecidos em suas escolas, desmotivados com suas carreiras, após a inserção na bolsa, procuraram pós-graduações em nível de mestrado, por exemplo.

Esperamos que o resultado deste estudo possa contribuir com a educação, em especial, provocar a continuidade do programa de bolsas para professores da educação básica. Também é importante pensar na ampliação, que permita atender a um maior número de professores, e mudanças seja no próprio programa OBEDUC ou na criação de outros programas que possibilitem auxiliar professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. "Histórias dentro da história." In: Pinsky, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ANDRE, Marli Elisa D. Afonso de(org). **O Papel da pesquisa na formação e trabalho do professor**. 9ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BALL, Stephen J. MINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIERI, M R. et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Caderno CEDES: Educação Continuada nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

_____; CARVALHO, C.P. de; UHLE, A.B. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações. In: **Caderno CEDES**. São Paulo: Papirus, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006**, Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

_____. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 18 Ago. 2016.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em 23 Nov. 2016.

BRITO, A. T.; SILVA, S. P. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A.T.B.; CRUZ, S. P. S.(org.) **Formação Continuada de professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Sao Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva:** artigo a artigo. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 12^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CLÍMACO, João C. T.; NEVES, Carmen M. C.; LIMA, Bruno F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n.16, p. 181-209, abr. 2013.

COMENIUS. J. Amós. **Didática Magna.** (Tradução: Ivone Castilho Benedetti). 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil – 1917-1945.** Tradução Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Vida e obra:** a criança e o programa escolar, interesse e esforço. 6. ed. (Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira). São Paulo: Melhoramentos, 1967.

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão Observatório da Educação.** Capes, 2009-2013. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatoriosOBEDUC-E-OBEDUC-INDIGENA.pdf>>. Acesso em: 11 Jul. 2016.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 23 Jun 2016.

FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida**. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas na formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial. p. 1203-1230, out. 2007.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. Encontro Anual da Anped, 30, 2007, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>>. Acesso em: 19 Mai. 2017.

GARRIDO, E. e BRZEZINSKI, I. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998). In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990- 1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina e BARROSO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o nós, professores**. 2005. 302f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre-RS. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como Libertação profissional dos professores (1999). In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83 – 96.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. A Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: **Novos Estudos**: CEBRAP. n. 61, novembro de 2001. 141- 162.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI. nº 55, novembro/2001. Disponível em:
<<http://www.floresjardim.com/significadoflor.htm>>. Acesso em: 05 Set. 2017.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. **Revista de Estudos Feministas**. n. 2, 1995.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. PESQUISA NACIONAL. **Por Amostra de Domicílios – PNAD**. 2004. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. (2002). **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA.

_____. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: Theodoro, M. (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LELIS, Isabel. A Construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1997. Disponível em: <genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em: 19 Out. 2017.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

MAINARDES, J; FERREIRA, M S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S; MAINARDES, J (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções – Educação continuada. 1Ed. Unicamp-SP: CADERNOS CEDES 36. 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 5.ed.rev.Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 212 p.

MASSETO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4. ed. São Paulo: Sammus editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto da observação. Interação e descoberta. In DESLANDES, Sueli Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, nov. 2006, p. 287-308.

NOVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. In: Serbino Raquel Volpato et. al. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. Relatório parcial de Pesquisa (CNPq, 2002).

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande-MS: UFMS, 2003.

ROESLER, A.; LOPES, L. V. **Aprendizagem da Docência em Matemática: o clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, W. G. **A política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n.40 Jan/Abr. 2009.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995 (Coleção Temas de Educação).

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995 (Coleção Temas de Educação).

SCHNETZLER, R.P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 200.

SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: HERINGER, R.; MARILENE, P. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Herinch Boll & Action Aid, 2009. p. 13-38.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

_____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, dez. 2012, p. 909-941.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: Reflexões iniciais.** X Congresso da ANPED, Florianópolis, outubro de 2014.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.** São Paulo, Ática, 1994.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

**APÊNDICE I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES/AS
BOLSISTAS EDUCAÇÃO BÁSICA**

1. DADOS PESSOAIS:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Sexo: _____ Cor _____
- Estado Civil: _____
- Número de Filhos: _____

2. GRADUAÇÃO:

- Curso: _____
- Instituição: _____
- Ano de conclusão: _____

3. ESPECIALIZAÇÃO “LATO SENSU”:

- Curso: _____
- Instituição: _____
- Ano de Conclusão: _____
- Título da Monografia: _____

4. MESTRADO:

- Curso: _____
- Instituição: _____
- Ano de Conclusão: _____
- Título da Dissertação: _____

5. EXPERIÊNCIA DOCENTE:

- Educação Infantil _____ Anos
- Ensino Fundamental (Séries Iniciais) _____ Anos
- Ensino Fundamental (5^a A 8^a) _____ Anos
- Ensino Médio _____ Anos

6. EXPERIÊNCIA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA:

- Foi Coordenadora (o) Pedagógico: _____ Anos
- Outro: _____