

Formação inicial e formação continuada: a questão da formação em serviço

Silvio Henrique Vilela¹

Fátima Terezinha Spala²

Débora Orlandini Ferroco³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

A formação inicial dos professores, por melhor que tenha sido, não tem conseguido ser suficiente para o desenvolvimento profissional em face as demandas do mundo e da sociedade moderna. Conceber uma educação de qualidade significa refletir sobre a formação do professor, formação inicial e formação continuada. De fato, essa divisão que se coloca no interior das discussões sobre a formação do magistério é sustentada pelo fato de que o conhecimento é dinâmico e está sempre sendo redefinido e reconstruído, por isso a necessidade de se considerar, nos processos de formação, a relação entre sujeitos, conhecimentos e saberes. Neste texto, através de uma metodologia teórico conceitual, discutimos qual é o melhor espaço para que se desenvolva essa articulação da teoria com a prática na continuidade e ampliação do conhecimento profissional: na universidade, lugar do conhecimento teórico e das pesquisas ou na escola, local de trabalho onde a prática e a experiência colocam os sujeitos nos lugares de autores de sua própria organização narrativa e de saberes? Essa dicotomia se estabelece, justamente, porque, embora separadas espacialmente, uma se apresenta como continuidade ou complemento da outra. A distância entre as duas não está no conhecimento e saberes, que circulam dentro e fora das Universidades e das Escolas, mas na concepção e constituição dos sujeitos. Contudo, o esforço dos professores pela aproximação desses conhecimentos, adquiridos na formação inicial e ao longo do exercício da docência, é que tem iluminado e dirigido às práticas mais significativas. Neste sentido, o presente artigo contribui apresentando às políticas de formação de professores uma articulação entre as instâncias de formação que responda às demandas das políticas públicas de educação, e os desafios colocados pelas escolas, à contemporaneidade e ao avanço tecnológico.

Palavras chaves: Educação inicial, educação continuada, políticas públicas.

1. Introdução

Entender a formação na perspectiva social é entendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação.
Maria Teresa Leitão de Melo.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

No momento atual, parece haver consenso quanto à necessidade de formação continuada para profissionais da área da educação. A questão é como e para quê. Quando pensamos especificamente em formação em serviço, para alguns, esta representa uma prática compensatória em virtude da formação inicial dos professores ser considerada insuficiente. É importante destacar que essa concepção de formação em serviço, parece trazer uma redução na concepção de formação docente de modo a colocá-la somente no âmbito da capacitação. Além do que, esta visão excessivamente instrumental e direta tem concorrido para confundir os espaços e as finalidades da formação em serviço e tem limitado o direito do magistério a uma política de formação em serviço ampla, cujos pressupostos se coadunem com as necessidades e a realidade dos professores e das escolas. As propostas de formação em serviço estabelecidas a partir de uma perspectiva formativa, defendida pelo conjunto deste trabalho, incorporam uma nova dimensão aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que valoriza a formação humana global e a autonomia intelectual dos professores como condição necessária ao redimensionamento da sua prática e ao respeito a seu exercício profissional.

Uma política de formação direcionada para esta realidade deve brotar e ser conferida nas múltiplas tramas sociais que acontecem no contexto escolar. Por outro lado, ao considerar a formação em serviço uma condição necessária para atender às novas exigências da atuação docente, é preciso também assegurar a sua regularidade e continuidade como parte inerente à profissão, e por isso, precisa compor a jornada de trabalho dos professores. Cabe ainda lembrar que a partir da lei 9394/96 esta inclusão da formação em serviço, pelo menos legalmente, está determinada.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Quando as redes de ensino traçam as diretrizes da sua Política Educacional, precisam garantir em seus programas de formação em serviço, condições concretas para o trabalho de formação que acontece no interior das escolas. Fortalecer esses momentos significa reconhecer a escola como um espaço essencialmente de formação.

É importante investir em ações que ofereçam possibilidades reais de investigação da prática pedagógica como fonte de conhecimentos compatíveis com a realidade e o contexto local para desta forma, atender a diversidade do conjunto dos professores. Para tanto, ao planejar as ações de formação é preciso ter a escola como enfoque central, e possibilitar que os encontros e reuniões realizados em seu interior, sejam de fato, além de momentos de reflexão e de construção de uma prática competente, sejam também um elo entre a política educacional do sistema e as diferentes realidades regionais e locais.

Uma decisão fundamental para a concretização destes postulados é romper com a ideia de que apenas o professor precisa continuamente de formação em serviço. A lei é bem clara nesse sentido quando trata de “profissionais da educação” e não somente de professores. Todos que convivem e atuam nas escolas são educadores por excelência e sujeitos em formação por natureza, por isso precisam ser incluídos também nas ações de formação. Neste sentido, é preciso destacar especificamente a importância do investimento a ser feito na formação da equipe técnica das escolas.

Neste momento de debate, é importante incluir a integração da mídia eletrônica e das novas tecnologias como mais uma possibilidade que favorece a descentralização das ações, garantindo ao mesmo tempo, as linhas da política educacional estabelecidas pelos sistemas de ensino. As ações descentralizadas assumem grande relevância, entretanto não devem ser radicalizadas e precisam ser bem planejadas para garantir a unidade necessária às redes de ensino e as políticas educacionais emanadas das Secretarias de Educação. Ao praticar a descentralização, os dirigentes precisam cuidar para que as metas a serem alcançadas sejam estabelecidas de forma clara, elas são a garantia de articulação entre as várias instâncias que compõem o sistema de ensino.

Outra dimensão importante a considerar na formação em serviço dos professores diz respeito ao currículo. Do ponto de vista do conhecimento e da formação humana o currículo precisa considerar a aplicabilidade do conhecimento à realidade vivida pelos professores, bem como, a compreensão de como esse conhecimento se constitui e se modifica nos indivíduos. As reflexões sobre currículo precisam abranger principalmente, os parâmetros que vão defini-lo. Estas questões são centrais e afetam diretamente o campo da formação dos professores. Os currículos de formação em serviço dedicam muito tempo às questões pedagógicas e metodológicas, ensinando aos professores como devem fazer para ensinar aos seus alunos. Diante das grandes mudanças nas áreas tecnológicas, nas práticas culturais e nos vários sistemas de linguagem, incluindo a informática, a sociedade

passa a exigir um homem mais integral, que a escola e os professores especialistas não sabem como contribuir na constituição deste novo homem.

Dessa discussão podem derivar currículos que respondam às novas demandas e reflitam em suas ações a dimensão constitutiva da educação. Dimensão responsável por conceber o indivíduo em permanente formação e desenvolvimento. Condição que traz na sua incompletude o projeto de construção de um ser reflexivo e autônomo, capaz de criar e de deliberar sobre a sua trajetória profissional e pessoal. Nesse contexto, a formação do educador é desafiada a pensar em referências e categorias a serem trabalhadas com os professores para que eles pensem as ações que deverão desenvolver com os seus alunos. Não se trata mais de treinar o professor para que treine o aluno, concepção de currículo que orientou e ainda orienta grande parte dos programas de formação em serviço. Este novo paradigma representa, estabelecer vias de comunicação e reflexão com os professores para que adquiram condições de definir e construir uma pedagogia própria.

Outra questão que merece ser colocada em debate é a dimensão que a relação teoria e prática assumem nos currículos de formação em serviço. Para alguém se tornar um bom professor não basta apenas o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos pedagógicos, conquistas de uma boa formação acadêmica. Da mesma forma, também não é suficiente apenas o conhecimento adquirido na prática para garantir uma formação docente consistente. Redimensionar a relação teoria e prática nas ações de formação dos professores significa atribuir à teoria o lugar das possibilidades, sem com isso, supor que ela seja capaz de prever as situações e encaminhar soluções para o cotidiano da sala de aula. Da mesma forma, é também importante, reconhecer que nenhuma prática está isenta de alguma elaboração teórica, e que os conhecimentos teóricos precisam ser ressignificados diante da realidade escolar. Esse movimento propicia entender e reconhecer na prática um espaço de criação e reflexão, onde os conhecimentos são gerados e ampliados e não apenas aplicados. Apenas assumindo essas colocações, e a partir delas, é possível superar a história de numerosos programas de formação que priorizam a teoria em detrimento da prática, contudo, sem admitir exatamente o contrário, ou seja, a adoção de esquemas que supervalorizam a prática e desconsideram a importância e o lugar da formação teórica. Trata-se de reconhecer que teoria e prática estão em permanente ancoragem, e que aproximando os conhecimentos estabelecidos cientificamente às experiências e saberes constituídos na prática o professor será capaz de definir a intenção e o alcance da sua prática educativa.

Considerando a compreensão que se tem sobre a tarefa de ensinar, frequentemente, nos encontros de formação compartilhamos com os professores relações puramente cognitivas baseadas, exclusivamente na fala, cuja credibilidade se sustenta no caráter científico das informações. Os programas de formação em serviço persistem em comunicar conceitos essenciais, alguns que vão além de regras enunciáveis, desconsiderando que a comunicação direta e imediata é impossível. Do ponto de vista do ensino, não se pode observar nem controlar a produção de sentidos, já que a comunicação é sempre fonte de ambiguidade. Quando um professor realiza algo de que ouviu falar está sempre revelando como preencheu um espaço específico possibilitado pela incompletude da linguagem.

A análise dos postulados “vygotskyano” demonstra que a escolha de um modelo teórico para compreender como se dá o conhecimento humano e sua relação com a aprendizagem não acontece por acaso. Vygotsky, ao sugerir um novo paradigma sobre a formação humana desde a sua origem, lança um modo diferente de olhar o conhecimento, a sociedade, a escola e a prática escolar que precisam ser considerados nas políticas de formação em serviço desta, cujos princípios políticos-pedagógicos encontram fundamentação na teoria Histórico-Cultural. Os estudos desenvolvidos me permitem afirmar, que toda proposta pedagógica só se realizará se os professores estiverem sendo nela formados, e encontrarem nos currículos e programas de formação um modelo de reflexão coerente com os fundamentos teóricos que embasam as propostas pedagógicas.

2. Formação em serviço

Subjacentes a esta concepção estão presentes alguns conceitos que são fundamentais quando buscamos refletir sobre a história da formação em serviço dos professores. A formação em serviço, com mais frequência, tem sido nomeada utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. Essas concepções têm sido questionadas, tanto do ponto de vista conceitual como de suas implicações teórico-prática. É importante, portanto, analisá-las e compreender seu significado semântico, uma vez que, os conceitos implícitos revelam e influenciam as decisões tomadas, justificando as ações propostas. Esses termos têm alguns significados subjacentes: reciclagem, “sugere que se comece sempre tudo de novo”; “treinamento, destitui os profissionais de sua condição de seres humanos”; “capacitação”, traz a ideia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes (Candau, 1997).

Parece ter havido uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la somente no domínio da capacitação com ações fragmentadas, de caráter puramente funcional, comprometida com um pragmatismo que gerou casuísmo e descontinuidade. Esta descontinuidade vem sendo responsável por justificar, e manter a tradição do eterno recomeço, como se não houvesse história, processos e aprendizagens. Trata-se de substituir o conhecimento adquirido pelo novo, desconsiderando o tempo transcorrido de vida, de profissão e os saberes adquiridos. Neste sentido, não só os alunos, mas também os professores estão fadados a voltar ao marco inicial, sempre ao ponto zero.

Contudo, entender a formação em serviço numa perspectiva social implica em admitir nos seus pressupostos a concepção de liberdade tomada como autodeterminação, parte de um projeto pessoal e coletivo e que, por isso, deve fazer parte de todo projeto de educação que almeja um sujeito autônomo, capaz de determinar-se, decidir e planejar a sua história. Condição necessária para distinguir na autonomia intelectual dos professores a possibilidade de transformarem-se em sujeitos do processo, conscientes da sua liberdade e responsáveis pela posição que ocupam na sociedade.

Apesar do movimento hegemônico da educação que ainda banaliza as diferenças e ignora a realidade dos alunos e professores, embora o movimento da escola continue a produzir práticas excludentes que desconsideram os modos específicos de pensar, de expressar e de ver a realidade, cresce o número de profissionais empenhados e comprometidos em criar possibilidades concretas de respeito e convívio com as diferentes culturas que circulam e se encontram no espaço escolar. Este universo plural das várias “verdades” é um contexto extraordinário que nos permite pôr em foco aspectos essenciais para compreender melhor e de maneira mais consciente os paradigmas de uma educação verdadeiramente inclusiva que entenda os indivíduos significando e interpretando o mundo diferentemente. Este conjunto de ideias demanda incorporar na história da formação em serviço dos professores um conceito de Educação que busca verdadeiramente incluir. Ao analisar os aspectos históricos e culturais no processo de cognição, Vygotsky rompe definitivamente, com um modelo de raciocínio e de mente observável, regulável e universal para desenhar um novo modelo de homem e de mente, baseado na possibilidade de sujeitos conceituarem e significarem diferentemente. Segundo Vygotsky, “*A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana*” (1998. a: 76). Ao criar as condições de sua própria subsistência, o homem assume o limite e as possibilidades da sua

criação. Exatamente neste ponto está a grandeza da obra de Vygotsky: O indivíduo é a única porta possível, capaz de colocar o homem no mundo, o que equivale a dizer, que o homem somente se constitui humano em interação com outros homens. Neste sentido, o único modelo de educação inclusiva está no modelo social de Vygotsky, que confere à mediação de outros indivíduos a condição essencial da evolução da espécie humana e do desenvolvimento individual.

A construção de uma ação pedagógica que busca fundamentação no modelo Histórico-cultural, empenhada em enfrentar as questões específicas da formação do profissional que nela atua, precisa refletir a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que a sustentam. Situação diferente da que temos visto e vivido nos últimos anos. Frequentemente, leituras superficiais têm reduzido as teorias a metodologias que sequer lembram os postulados teóricos que as originaram. Na prática, o uso que se tem feito das teorias no campo da formação dos professores, tem transformado essas teorias em instrumento de discriminação e até mesmo em um obstáculo à constituição de novos conhecimentos. Na área específica da educação, deixamos o alerta para que os postulados de Vygotsky não recebam o mesmo tratamento e sejam transformados em mais um modismo passageiro. Antes disso, que as apropriações feitas a partir desta perspectiva teórica, juntamente com outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a história, a linguística e tantas outras, informem os educadores para que compreendam com mais propriedade a complexidade das relações estabelecidas nas práticas educativas.

3. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a formação dos professores ...

A LDB dispõe em seu capítulo I do Título V, a nova composição dos níveis escolares que passa a compreender a Educação básica formada: pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao incluir a educação infantil e também o ensino médio na categoria da Educação Básica é possível admitir que a concepção de Educação Básica se tornou mais ampla na legislação atual, abandonou um caráter introdutório para admitir uma visão mais profunda de aprendizagem e formação humana assinalando sobre a importância de conhecer as características de cada fase de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

À medida que as reformas propostas pela LDB vão se consolidando, vão se tornando mais complexos os desafios impostos para a sua regulamentação. Com relação aos profissionais, por exemplo, para uma coerência com as mudanças anunciadas na educação brasileira e com as responsabilidades atribuídas aos professores pela LDB em seu artigo 13 que fala das incumbências dos docentes, é imprescindível pensar a sua formação capaz de compreender e lidar com processos humanos mais globais, em condições de refletir sobre o desenvolvimento em todas as suas fases, dos primeiros aos últimos anos da Educação Básica. É necessário ao profissional a capacidade de enxergar como as diferentes áreas do conhecimento vêm concebendo as fases de desenvolvimento da vida humana e quais influências exercem nos aspectos cognitivos, culturais e históricos dos alunos, quando se trata de constituição de conhecimento.

Ao considerar o Título VI – Dos profissionais da educação – buscamos identificar os espaços de formação e a síntese de seus fundamentos. O artigo 62 traz a seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A lei em questão apresenta algumas novidades com relação aos espaços destinados à formação dos professores e reinaugura o debate sobre a formação docente no Brasil. Uma delas é a criação dos Institutos Superiores de Educação, que de certa forma, resgata a representação e o “glamour” das antigas Escolas Normais. Paradoxalmente ao avanço que propunha, a lei em pauta ainda não foi por completa obedecida, e, caracterizando um retrocesso no processo, os cursos de nível médio, na modalidade normal continuam a formar os professores para atuar nas primeiras séries da educação básica, e os sistemas de ensino continuam a aceitar essa formação mínima para a docência. Esta passa a ser mais uma das leis que não “pegaram” no Brasil.

Com relação à formação em serviço o aspecto a destacar é o hiato dos conteúdos expressos pelo mundo “legal e oficial” daqueles exigidos e possibilitados pelo mundo real. A própria legislação já se antecipou a essa situação e, extrapolando a defesa da formação

em serviço, ela aponta para a valorização de quem a procura. De forma bastante enxuta, a LDB estabelece em seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Estas reformas obrigaram os sistemas de ensino a responderem às novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas por gestores, professores e pela sociedade em geral. Até mesmo as redes de ensino que já tinham uma cultura de investimentos na formação de seus professores, vêm encontrando dificuldades para introduzir estas mudanças. Primeiramente porque nenhuma mudança ocorre, nem ocorrerá se a concepção de educação e a lógica que estrutura os processos educativos nas escolas não mudar. Evidente que o perfil do professor está diretamente relacionado à forma de idealizar o seu processo de transformação. E este processo não acontece com programas de aperfeiçoamento aligeirados, sem aprofundamento de conteúdos e conceitos, sem a reflexão da sua prática, sem incentivo a sua autonomia intelectual.

Outra dificuldade encontrada pelos sistemas de ensino se refere à garantia de períodos reservados a estudos e planejamentos, incluídos na carga horária de trabalho. Este tem sido um grande desafio a ser vencido pelas redes públicas de ensino. Como equacionar a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos estabelecidos pela própria LDB, que é um direito inquestionável do aluno, com a demanda, também exigida pela LDB, da criação de espaços de estudos na carga de trabalho dos professores?

Outro aspecto a ser destacado é o da certificação. Cursos e programas modulares de pouca duração oferecem certificados que pouco, ou nada adicionam à carreira profissional, além de não contribuírem para ampliar o conhecimento dos professores.

4. Os modelos de formação em debate...

Esta etapa do artigo encerra o esforço de todo o trabalho desenvolvido no sentido de melhor compreender importantes questões referentes à formação em serviço dos professores e a sua relação com as práticas pedagógicas, não só para melhor compreendê-

las, mas também para poder agir e nos mover sobre elas. Iniciamos as últimas considerações, alertando que é incorreto pensar que apenas, e isoladamente, a formação em serviço dos professores tenha condições de prover e resolver todas as questões educacionais e produzir resultados definitivos satisfatórios. Da mesma forma, é um erro pensar no professor como vítima ingênua e expiatória do sistema educacional. Infelizmente, ainda encontramos professores que usam seus conhecimentos para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. A insensibilidade de alguns professores com relação ao processo de aprendizagem tem reduzido o compromisso destes educadores com o estudo e a investigação necessária ao exercício da docência, e essencial para conhecer os alunos, e para interferir no seu processo de desenvolvimento de forma adequada. É hora dos professores compreenderem que o exercício pleno da liberdade, da confiança e da autonomia implica responsabilidade e austeridade na construção de uma prática mais competente.

Basicamente, propomos que gestores das políticas de formação em serviço e os professores possam manter um olhar mais cético, “desglamourizado” e realista sobre as ações de formação em serviço, em particular, e sobre a educação em geral.

Finalmente, este trabalho pretendeu, acima de tudo, instituir-se como referência para um projeto mais amplo de formação em serviço, onde se possa reconhecer que o professor, sujeito sobre o qual se vai tratar, não é uma substância, mas um projeto do que poderá vir a ser, com sua singularidade, com aquilo que é próprio e o que é comum aos profissionais da área. Trata-se do homem que é reflexivo e autônomo, capaz de decidir, criar e deliberar a sua trajetória pessoal e profissional, com possibilidades de inscrever as suas práticas num plano de futuro, identificado com os alunos, com as escolas e com a sociedade.

5. Conclusão

Em que pesem todas as limitações e o próprio significado político da LDB e de sua posterior regulamentação, foi inegável a contribuição da legislação ao colocar em pauta a formação dos professores no panorama educacional nacional. O debate trouxe o professor e a necessidade de sua formação para o centro das discussões. As reformas determinadas para as redes de ensino estaduais e municipais, a partir do conjunto da nova legislação

educacional, indicaram uma concepção de formação, que reconhecidamente, trouxe muitas possibilidades interessantes à carreira dos professores. Por exemplo, a importância de projetar um perfil de professor compatível com as necessidades de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento, de diferentes origens culturais e étnicas.

É consenso, que faz parte da natureza do trabalho do professor se manter atualizado. A docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor “*o eterno aprendiz*. Não apenas por condição, mas, sobretudo, por direito e dever. Nesta concepção, o fazer pedagógico é a síntese da experiência Histórico-cultural e não um momento abstrato e indeterminado de eterna preparação de uma aprendizagem estática. Esta noção processual, a crítica às medidas abstratas dos “cortes” e do caráter puramente corretivo e pragmático dos currículos da formação dos professores, representaram o ponto de partida para identificar alguns (des)caminhos da formação em serviço das redes de ensino.

Entender a formação dos professores nesta perspectiva, como um processo contínuo, responsável por conferir ao professor autoridade para lidar com essa temporalidade do desenvolvimento humano, com suas especificidades e exigências, vem permitindo aos gestores das políticas de formação, reconhecerem os custos do caráter aligeirado e descontínuo dos modelos de formação que desconsideram abruptamente o desenvolvimento humano que ocorre por toda a vida, mas não de forma linear e previsível. Reconhecer que cada ser humano é uma versão pessoal e única da experiência histórica e cultural compartilhada com outros seres humanos vem possibilitando uma aproximação de professores e alunos, colocando-os no centro da dinâmica da aprendizagem, como sujeitos em processo de desenvolvimento. Esse entendimento traz a consciência de que não são apenas os alunos que estão em processo de desenvolvimento, mas também os professores são sujeitos em desenvolvimento, e estão sendo constituídos e formados a cada dia. Nessa perspectiva, não se trata de desconsiderar o conhecimento já constituído para substituí-lo por outro, como frequentemente acontece nos modelos de formação em serviço de visão puramente pragmática. Ao contrário, esta perspectiva encerra a tentativa de se organizar os processos de aprendizagem, de forma compatível às características do desenvolvimento humano que é essencialmente diverso e cumulativo, como afirma Vygotsky: “*Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores.*” (Id: 143). Com efeito, ao considerar esse processo tem crescido nos programas de

formação dos professores, as bases que fundamentam um maior respeito às singularidades e especificidades dos processos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. (1999). “Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores”. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp: 143 a 162.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL (1999). Decreto nº 3.276/1999: Disposição sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2002). Resolução nº 1/MEC/CNP/CP de 18 /02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.

CANDAU, Vera Maria F. (1997). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes.

FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. In: Educação e sociedade: (23). Campinas: Cedes. Pp 137 a 168.

KRAMER, Sonia (2001). Alfabetização leitura e escrita: Formação de professores em curso. São Paulo, Ática.

LIBÂNEO, José Carlos *et* PIMENTA, Selma Garrido (1999). “Formação de profissionais da educação – Visão crítica e perspectiva de mudança”. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 239 a 277.

VYGOTSKY, L. S (1998 a). A Formação Social da mente. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1988.b). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.