

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PONDERAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Recebido em: 24/07/2023

Aceito em: 22/08/2023

DOI: 10.25110/educere.v23i3.2023-002

Bruna Gonçalo do Nascimento¹
Francisca Fabiana Bento de Oliveira²
Beatriz de Pontes Medeiros Andrade³
Anne Heide Vieira Bôto⁴
Maria de Fátima Cavalcante Gomes⁵
Maria Fabilene Bento Oliveira de Sousa⁶
Maria Julieta Fai Serpa e Sales⁷
Maria Marina Dias Cavalcante⁸

RESUMO: O presente artigo discute acerca de aspectos históricos acerca da formação e profissionalização docente no Brasil, que se delinea a partir de uma linha cronológica do século XVI, abordando seus reflexos na sociedade contemporânea. Diante disso, o objetivo geral consiste em analisar o processo histórico de formação e profissionalização docente no Brasil e suas reverberações na atualidade. O percurso metodológico constituiu-se de abordagem qualitativa, tendo como método um estudo de caráter bibliográfico, que se respalda em um levantamento de obras científicas publicadas, com aporte teórico de Nóvoa (1999), Saviani (2008) e Vicentini e Lugli (2009). Nesse decurso, observa-se avanços e retrocessos, vivenciados no seio da sociedade capitalista no Brasil. Ademais, percebe-se a intensidade da luta dos professores por melhorias, bem como o reconhecimento de sua profissão ao longo do período analisado. Conclui-se que o processo de formação e profissionalização docente é marcado por desafios e conquistas ao longo da História, com reverberações na educação e na formação de seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Historicidade; Profissionalização.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE - UECE). E-mail: brunagnascimento23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8799-7573>

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

(PPGE - UECE). E-mail: fabib403@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-1692>

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

(PPGE - UECE). E-mail: beatriz.pontes@aluno.uece.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1610-1784>

⁴ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE - UECE). E-mail: anneheidevieira@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9070-1964>

⁵ Mestra em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE - UECE). E-mail: maria.fatima@uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-1043>

⁶ Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Padre Dourado (FACPED).

E-mail: fabilenesoueu@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8672-0743>

⁷ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

(PPGE - UECE). E-mail: julieta.sales@aluno.uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1786-1339>

⁸ Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE - UECE). E-mail: maria.marina@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4443-4778>

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALIZATION: CONTEMPORARY WEIGHTINGS

ABSTRACT: This article discusses historical aspects about teacher training and professionalization in Brazil, which is outlined from a timeline of the sixteenth century, addressing its reflections in contemporary society. In view of this, the general objective is to analyze the historical process of teacher training and professionalization in Brazil and its reverberations nowadays. The methodological path is a qualitative approach, using a bibliographical study as a method, which is supported by a survey of published scientific works, with theoretical input from Nóvoa (1999), Saviani (2008) and Vicentini and Lugli (2009). In this course, advances and setbacks are observed, experienced in the heart of capitalist society in Brazil. In addition, one notices the intensity of the teachers' struggle for improvement, as well as the recognition of their profession throughout the period analyzed. The conclusion is that the process of teacher training and professionalization is marked by challenges and achievements throughout history, with reverberations in the education and training of human beings.

KEYWORDS: Teaching; Historicity; Professionalization.

CAPACITACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: PESOS CONTEMPORÁNEOS

RESUMEN: En este artículo se discuten aspectos históricos sobre la enseñanza y la profesionalización en Brasil, definida a partir de una línea cronológica del siglo XVI, abordando sus reflexiones en la sociedad contemporánea. A la luz de esto, el objetivo general es analizar el proceso histórico de formación y profesionalización docente en Brasil y sus repercusiones actuales. El camino metodológico es cualitativo, utilizando como método un estudio bibliográfico, apoyado por una encuesta de trabajos científicos publicados, con el apoyo teórico de Novoa (1999), Saviani (2008) y Vicentini y Lugli (2009). En este curso, se observan avances y retrocesos, experimentados en la sociedad capitalista de Brasil. Además, se puede percibir la intensidad de la lucha de los profesores por mejoras, así como el reconocimiento de su profesión durante el período analizado. Se concluye que el proceso de enseñanza, formación y profesionalización se caracteriza por retos y logros a lo largo de la historia, con resonancias en la educación y formación de los seres humanos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Historicidad; Profesionalización.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de reflexões acerca da formação docente no Brasil, as quais foram potencializadas por estudos realizados em um grupo de pesquisa situado em um programa de pós-graduação de uma universidade pública do Ceará. A caminhada no grupo de pesquisa oportunizou leituras, rodas de conversa/expressões de nossa leitura de mundo em grupo, bem como atividades de militância interagindo com complexidades que transversalizam aspectos históricos do tempo atual, o que sensibilizou nossos olhares sobre a necessidade de um posicionamento crítico nos espaços educacionais, em busca de

um vislumbre de esperar por uma formação cidadã para a transformação (Freire, 2018).

A metodologia adotada no estudo ancora-se em uma abordagem de cunho qualitativo, procurando entender um objeto de conhecimento específico destacando as subjetividades nele contidas, sem perder de vista sua complexidade (Minayo, 2003). A par disso, o texto em tela teve como método a pesquisa bibliográfica, por se debruçar em material já elaborado e publicado. Nessa linha, o embasamento teórico abrangeu os estudos de Nóvoa (1999), Saviani (2008) e Vicentini e Lugli (2009), autores que desenvolvem pesquisas acerca do processo histórico de formação docente no Brasil e que podem ofertar subsídios teórico-práticos para a criação de instituições genuinamente formativas, que reflitam sobre as condições de trabalho dos professores, bem como impulsionem movimentos de resistência e conscientização que suscitem no grupo docente a necessidade de esclarecimento sobre a importância do elo ensino-aprendizagem a ser constituído no coletivo, para um agir em comunhão que descortine uma cultura colaborativa.

A justificativa para a realização de um estudo desta natureza reside na possibilidade de compreender a formação docente como uma oportunidade contínua de refletir sobre o meio, as relações sociais e, em destaque, as tensões e contradições da atual realidade. Consideramos que a formação docente tem sua razão de ser na possibilidade de formar pessoas, em perspectiva dialógica, de modo a despertar na sociedade um sentimento de autoria/protagonismo – advindo de um ponto de vista humanizador e emancipatório.

Destarte, apresentamos também como justificativa para redigir este artigo uma inquietude nossa acerca do panorama atual, que envolve uma precarização na formação docente, o que direcionou esforços para conhecer aspectos históricos envolvidos na constituição da educação brasileira, bem como pensar em alternativas de superar os desafios que fazem parte da jornada de professores nos espaços em que atuam. Acreditamos que a apropriação crítica do real é um imperativo para toda a comunidade escolar, acadêmica e social, e que parte do conhecimento de mundo em contexto, relacionando passado e presente. Nesse sentido, surgiu o presente questionamento: há reverberações na atualidade acerca do processo histórico de formação e profissionalização docente no Brasil?

O objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender o processo histórico de formação e profissionalização docente no país e as reverberações na atualidade.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Cientes da amplitude que envolve os aspectos históricos relacionados à questão educacional e à docência, selecionamos o entendimento de fragmentos que fornecem elementos pertinentes para nossa compreensão.

Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 24), a análise acerca da formação docente

[...] não corresponde a uma história contínua, de progressiva e crescente profissionalização: há momentos de perda de autonomia, há momentos de perda de controle sobre algum elemento do campo, que corresponderia, grosso modo, à desprofissionalização [...].

Entendemos, por este turno, que, ao longo do tempo, o percurso docente no Brasil evidencia um distanciamento do que se espera de uma educação voltada para a transformação. Partindo desse prisma, apresentamos como ponto de partida o diálogo sobre os aspectos históricos pertinentes que refletem como fio condutor na constituição da profissionalização docente contemporânea.

Para Início de Conversa: Reflexões da Formação Docente

No processo histórico dos aspectos da formação e profissionalização docente no Brasil, a partir do século XVI até o século XVIII, foram identificados elementos relevantes que contribuíram para a ótica apresentada em sua configuração atual. Como dizem Costa e Santos (2023, p. 562-563),

Enquanto fenômeno vivo e dinâmico, a história não se encerra em si mesma. Necessita ser sempre pensada. Desse princípio decorre a necessidade de repensar o passado. À medida que o passado é revisitado, ele revela descobertas inéditas para a história da educação.

Nóvoa (1999), ao tratar da história da profissão docente, afirma que tal processo iniciou-se desde cedo com professores primários, ainda no século XVI, e que o modelo escolar era regido pela Igreja Católica. Outrossim, pontua que somente a partir do século XVIII o Estado passou a exercer controle, de forma gradativa, sobre a educação escolar. Enfatizamos que esse controle não se harmoniza com critérios democráticos para a constituição de uma estrutura educacional de amparo ao corpo docente, tampouco incluindo a sociedade nos debates e sem dar atenção às suas necessidades.

Conforme Nóvoa (1999), a docência emergiu como uma espécie de “ação secundária”, conduzida por jesuítas, em um primeiro momento, com o intuito de catequizar/aculturar os povos originários, e por essa via garantir adeptos para o

catolicismo. A Igreja tinha um poderio enorme sobre as pessoas, utilizando-se da fé e de rituais religiosos para poder educar a sociedade conforme os preceitos e os valores aceitos, tornando-se congregações docentes. Diante disso, Saviani (2008) adiciona que a educação, nesse período, era mantida com recursos públicos, ainda que orientada/administrada por princípios religiosos e dogmáticos, sendo mediada pela fé, com as regras da *Ratio Studiorum* (Aranha, 2006; Bosi, 1992).

No século XVIII, de acordo com Nóvoa (1999), o processo de nacionalização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo laico, sem, contudo, alterações significativas nas motivações, normas e valores origens da profissão docente: o modelo docente permanece muito próximo do modelo sacerdotal. A princípio, não foram percebidas mudanças relevantes em relação à formação docente e às condições de trabalho dos professores, porém, aos poucos, o Estado passou a fiscalizar a educação e realizar seleções para recrutar professores, aos quais, a partir de então, era exigida uma licença/autorização do Estado para exercer a docência. Percebe-se que, a partir de tal efeito, foi que se evidenciou o processo de profissionalização docente.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), não havia um sistema de formação devidamente sistematizado e direcionado para o processo de formação docente até metade do período imperial, uma vez que havia professores primários formados por um “modelo artesanal” – tratava-se de um modelo prescritivo, no qual um professor era considerado formado (apto à realização de seu trabalho) ao observar a prática de outro(s) docente(s). Para ser professor, era necessário possuir o mínimo de conhecimento, ou seja, saber ler, escrever, contar e ter conhecimento de religião, esses docentes eram chamados de professores de primeiras letras, os quais, para terem a permissão para ensinar, precisavam serem aprovados em concursos para aulas régias.

Notamos o advento de um sistema de formação mais longo, que assim possuiria uma melhor qualidade no ensino de primeiras letras, que logo surgiu o sistema de professores adjuntos, no qual os melhores alunos das primeiras letras eram selecionados para aprender o ofício da profissão com professores experientes. Historicamente, percebe-se o quão é relevante a experiência do docente.

A criação de instituições de formação docente foi decisiva para o processo de profissionalização, tendo em vista uma formação especializada que enriqueceria o trabalho do professor, além de lhe possibilitar lutar por melhores salários e condições adequadas de trabalho. Isso se deveu às condições de trabalho dos professores, que desde

o início do século XVII sempre foram precárias, até porque eram negligenciadas pelas autoridades religiosas e públicas na província. As condições para o exercício da prática docente eram escassas, sem material e sem local adequado para ensinar os alunos.

Saviani (2008, p. 9) afirma que a responsabilidade do Estado se restringia ao pagamento do salário dos professores e ao direcionamento das diretrizes curriculares, “[...] deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa [...], assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino [...]”. Olhando para a atualidade, compreendemos que persistem ainda medidas de desvalorização da formação docente, bem como o que Saviani (2008) bem classifica como uma cultura de descontinuidade. Ora percebemos lacunas, ora emergem pequenos avanços na direção de um currículo emancipatório, o que pode ser exemplificado pela ideia estender a educação a todo o povo (Aranha, 2006).

A Formação Docente como Foco do Estado em Meados do Século XIX e as Reverberações na Profissionalização Atual

O processo de profissionalização docente no Brasil foi se delineando por volta do século XIX, com o surgimento de instituições direcionadas para a formação docente. Conforme Vicentini e Lugli (2009), eram muitas as inquietações referentes à formação dos professores emanadas dos diferentes setores da sociedade, que aspiravam por melhorias e mudanças no sistema de ensino, como também na regulamentação da profissão no país.

Com base em Vicentini e Lugli (2009), o século XIX foi marcado pela preocupação com a preparação apropriada do professor, assim criou-se o método Lancaster, um modelo de educação inglesa exportado da Inglaterra para o Brasil, como um modelo de ensino revolucionário, por possibilitar a formação de várias, e até centenas de pessoas, ao mesmo tempo. Seu funcionamento se deu da seguinte forma: em uma sala de aula, os alunos eram separados em grupos por níveis de aprendizagens, cada grupo tinha um representante, um monitor, que se reportava ao professor, e este orientava o monitor para ensinar os demais alunos.

A intenção desse método era disciplinar a “população ignorante”, para isso, os professores eram os soldados, militares que emitem ordens aos monitores e aos alunos. Para se conseguir controlar os alunos, verificou-se a execução de diversos castigos, algumas vezes, cruéis, para manutenção da ordem na sala de aula. No entanto, o método Lancaster se demonstrou ineficiente, por várias razões, como: dificuldades de

implantação, escassez de material pedagógico e mobiliário, espaços inadequados e má preparação de professores.

Nesse decurso, após o insucesso do método Lancaster, sucederam-se debates sobre a formação docente, que se tornou novamente objeto de interesse e discussão pública. Dessa maneira, dispunha-se de duas possibilidades de formação na época: a primeira, o modelo artesanal – com o sistema de professores adjuntos; a segunda, as escolas normais. Não podemos deixar de enfatizar que durante décadas o modelo artesanal permaneceu no Brasil, disputando espaço com as escolas normais. Diante disso, observou-se que houve uma divisão na escolha de qual opção de modelo de formação os estados e províncias deveriam aderir, assim, algumas optaram pelas escolas normais e outras permaneceram pelo modelo artesanal, principalmente por apresentar baixo custo para o Estado (Vicentini; Lugli, 2009).

Paulatinamente, as instituições de formação docente (escolas normais) foram se consolidando como um espaço de preparo para o magistério e de reconhecimento da profissionalização docente, sobretudo por corroborar com a elaboração de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) explica: “[...] Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

Aranha (2006, p. 227) salienta, entretanto, que “[...] era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas [...]”, e sintetiza seu pensamento anunciando o descaso do governo pela formação docente. Diante disso, algumas vezes, as escolas normais fecharam e reabriram por falta de matrículas e de recursos financeiros. Nesse diapasão, continua Aranha (2006, p. 228), aos professores cabia “saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar”. Vale mencionar que o ensino era baseado em modelos, não havia uma identidade brasileira como base de elaboração curricular em atenção às especificidades da população.

No entanto, de acordo com Vicentini e Lugli (2009), em 1930, a elite de intelectuais brasileiros, em companhia na Associação Brasileira de Educação (ABE), debateu a respeito da criação de um sistema de ensino que fosse nacional, ao invés da fragmentação que era adotada na época, cada estado seguia um modelo, assim iniciou-se o pensamento sobre a implantação de uma política nacional de educação. A partir desses debates, observaram-se possíveis mudanças acerca da profissão docente, porém sucedeu-

se durante anos essas discussões sobre os avanços e melhorias no sistema de ensino, que ficaram só na falácia.

Ademais, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 41), foi a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, com o Decreto-Lei n.º 8.530, de 1946, que pretendeu “dar uma organização nacional à formação de professores”. Diante disso, constataram-se mudanças institucionalizadas a respeito da formação docente, de modo que, desde então, a União tinha a responsabilidade de organizar o ensino em todo o país. Sobremaneira, tais avanços e a legislação implantada em relação ao ensino foram marcados pelo autoritarismo que assolava o país à época, ou seja, não estava de acordo e nem foi dialogado com os grandes educadores.

Portanto, não se sabia das intenções e dos objetivos de alcance da lei, de imediato notou-se a tentativa de “regular os aspectos cotidianos do ensino, tal como o limite máximo de horas semanais de aula, o modo pelo qual os programas das disciplinas deveriam ser redigidos, chegando mesmo a registrar que os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 42). Dessa maneira, era uma forma do governo centralizar as decisões sobre o ensino no país.

Não obstante, foi mediante a centralização do ensino no país que se iniciaram mudanças significativas no que concerne à profissão docente no Brasil, tendo em vista que, a partir de então, permitiu-se que “os diplomas de professores primários passassem a ter validade nacional” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 42). Sabe-se que houve resistências de alguns estados para aceitar diplomas advindos de outras províncias. Para tanto, iniciou-se um processo de formação mais longo dos professores, como também um marco para a institucionalização da profissão, observado pelo surgimento de uma organização curricular para a formação docente, regulamentação própria para diplomas com base nos diferentes níveis, reconhecimento e participação do Estado na organização de instituições formativas.

Em virtude disso, na década de 1950, houve um aumento significativo de matrículas no ensino normal, e em 1960 foram abertas turmas noturnas para formação de professores, visando contemplar o público que trabalhava durante o dia e desejava habilitação para a formação docente, ainda que o currículo dos cursos diurnos fosse o mesmo dos cursos noturnos, o que inviabilizava, por exemplo, a realização dos estágios obrigatórios que aconteciam somente durante o dia. Devido a essa deficiência curricular nos cursos de formação noturnos, houve a necessidade de reformulação do ensino normal, e em 1971 foram criados cursos de habilitação específica para o magistério.

A partir de 1960, foram organizados movimentos reivindicatórios que aspiravam por melhorias salariais e a implementação de um piso salarial para professores, com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 185), a primeira greve de professores aconteceu em 1963, e teve como *slogan*: “Não há dinheiro que pague o trabalho do professor, mas este trabalho deve ser pago também com dinheiro”. Destacamos, nesse diapasão, duas greves subsequentes que aconteceram no período da Ditadura Militar: a greve de 1978 e a de 1979, em que os docentes tiveram um papel essencial na abertura política do país.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), em 1982, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) para a formação de professores em nível de segundo grau e, também, a formação continuada de professores egressos de centros e escolas públicas. Porém, na década de 1980, o MEC não deu continuidade a esses centros. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decretada em 1996, a formação docente passou a ser fomentada, preferencialmente, nos cursos de formação em nível superior.

Diante das circunstâncias desfavoráveis vivenciadas pelos professores em relação a condições de vida e trabalho, houve um movimento de busca por direitos e mobilização/militância, no sentido de haver uma conscientização acerca do processo histórico de desinteresse pela educação, e assim emergiram associações/entidades que lutam por direitos, oportunidades, condições dignas de exercício docente e de um estatuto que lhes garanta sua profissionalização.

Muitas transformações no campo político, econômico, social e educacional ocorreram durante o período que compreende da Ditadura Militar, em 1964, até o processo de democratização do Brasil, em 1988. Sendo que, com a promulgação da Constituição de 1988 foi permitida a sindicalização dos funcionários públicos e privados aos sindicatos que representam tais categorias, no entanto, atualmente, os sindicatos vêm sendo atacados devido a uma medida provisória do governo federal que exige a obrigatoriedade da arrecadação e sindicalização dos trabalhadores.

A cultura brasileira de educação pode ser caracterizada como um movimento de subordinação a interesses de um determinado grupo, hoje reconhecidamente atrelado a uma lógica de mercado, como assevera Saviani (2008). Que perspectivas, então, podemos esperar? Planejamento, metodologia e avaliação com enfoque nas necessidades de cada discente, formação de professores compatível com a prioridade de suscitar no coletivo o

desejo pela aprendizagem numa abordagem crítico-reflexiva. Nessa trilha de esperar, o grupo docente aspira a uma boa remuneração e uma sociedade com êxito e prosperidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada partiu do seguinte questionamento: há reverberações na atualidade acerca do processo histórico de formação e profissionalização docente no Brasil? No que diz respeito ao aprofundamento teórico realizado, analisamos que o conhecimento da historicidade da educação brasileira, sobretudo no que concerne a aspectos da docência, origina um saber devidamente contextualizado, e propicia uma leitura de mundo crítica, capaz de despertar a consciência tanto de professores como do grupo discente. Destacamos, pois, que tal leitura é potencializada pelo reconhecimento da unidade teoria-prática como ponte à constituição de uma cidadania.

Retomando o objetivo geral de nosso estudo, analisar o processo histórico de formação e profissionalização docente no Brasil e as reverberações na atualidade, entendemos que a história de formação e profissionalização docente no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos em diferentes momentos de sua trajetória.

Os resultados apontam que, ao longo da história brasileira, o cenário educacional foi perpassado por desafios enfrentados pelos professores, tanto em relação à sua formação e ao reconhecimento de sua profissão, quanto no que diz respeito às condições de trabalho. Por meio de lutas, debates e organização da categoria do professorado em movimentos sindicais, foi possível conquistar a regulamentação da profissão de professor, bem como melhorias em relação ao campo de formação docente, tendo em vista a emancipação coletiva. Tais resultados evidenciam que existem lacunas no que tange a uma necessária valorização do magistério, pelo compromisso com os professores e com cada ser humano – abrangendo a esfera acadêmica, assim como a sociedade.

A pesquisa desenvolvida tem potencial para inspirar um olhar sensível e despertar engajamento no que se refere ao cenário brasileiro de profissionalização docente e os conflitos vivenciados pela profissão que seguem na atualidade, tais como: a luta pela valorização da profissão por parte da sociedade e de governantes que representam a população; a busca por uma sistematização do ensino e o estabelecimento de um currículo sensível, inclusivo, de natureza emancipatória, que seja alicerce para a formação docente e que seja utilizado por instituições formadoras em compromisso com a democracia; melhores condições e, sobretudo, por uma cultura solidária, engajada com uma educação em perspectiva crítica.

Outrossim, admitimos ser necessário envolver contínuos esforços para o alcance dessa dimensão, cientes de que esta pesquisa tem limitações no tocante ao ideal que estabelecemos para o fenômeno investigado. Por outro lado, acreditamos que um trabalho desta envergadura pode propiciar contínuas discussões, que se consolidem como oportunidade de refletir e problematizar o meio, de modo que favoreça situações de diálogo, sinalizando abertura a uma transformação. Isto posto, recomendamos que os pesquisadores leiam as obras citadas e ampliem o debate acerca da formação docente, movidos pelo esperar freireano que implica diálogo, abertura à democracia, à amorosidade, ao esperar, ao Ser Mais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. Rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. Relevância e contribuição das fontes orais para a historiografia da educação: uma pequena discussão epistemológica sobre a História Oral. **Educere** - Revista da Educação da UNIPAR, v. 23, n. 2, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/educere.v23i2.2023-003>. Acesso em: 09 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-29.

NÓVOA, Antônio. **Profissão docente**. Porto: Editora Porto, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.