

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: MAPEANDO A FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AMAZONAS.

Bolsista: Gabriela Brasileia Umbelino, FAPEAM

HUMAITÁ-AMAZONAS

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB-SA/0042/2012

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: MAPEANDO A FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AMAZONAS.

Bolsista: Gabriela Brasileia Umbelino, FAPEAM

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> MSc. Eliane Regina Martins Batista

HUMAITÁ-AMAZONAS

2013

Esta pesquisa foi financiada pela FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas, e foi desenvolvida no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, Campus Vale do Rio Madeira, Universidade Federal do Amazonas – Humaitá/AM.

## RESUMO

Neste relatório apresentamos o resultado da pesquisa PIB-SA/0042/2012 - As Políticas de Formação: mapeando a formação dos professores do município de Humaitá - Amazonas. A qual tem como objetivo principal analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mapeando a formação de docentes no município de Humaitá-Amazonas. E formularam-se os seguintes objetivos específicos: Explicitar as políticas nacionais e municipais para a formação de professores; Identificar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá; Explicar à luz do referencial teórico, os vários olhares sobre as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho fundamentou em autores que discutem as políticas de formação, destacando-se Aguiar (2006), Ferreira (2006), Freitas (2007), Saviani (2009), Tanuri (2000). A metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se em Minayo (2000), utilizamos a pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2001) e a pesquisa de campo (SANTOS, 1997). Nos resultados podemos apontar que: foi possível identificar no quadro geral do magistério que os professores em sua maioria possuem formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior e há poucos docentes com a formação mínima, ou seja, habilitação no magistério das séries iniciais. Este fato precisa ser considerado, pois apesar de haver poucos docentes sem a formação necessária é importante proporcionar-lhes acesso a este direito; As políticas de formação do município de Humaitá-Amazonas orientam-se pelas políticas nacionais (MEC), implantando cursos de formação continuada (Proletramento, CECEMCA, GESTA II, PROINTAFIL, GEEMPA) e cursos de formação inicial, sendo: primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de especialização. Concluímos que a formação de professores, neste contexto é um desafio a ser enfrentado pelos governantes que implementam as políticas de formação devendo proporcionar tanto a formação inicial e continuada aos seus professores, e que não se configure como uma formação aligeirada, mas com vínculo com instituições idôneas, que estejam comprometidas com a formação ética, estética, epistemológica, política e técnica dos professores. Por fim, afirmamos ser necessário aprofundar estudos e debates sobre a formação de professores no contexto da Região Amazônica.

**Palavras-Chaves:** Formação de Professores; Políticas de Formação; Secretaria Municipal de Educação.

## ABSTRACT

In this report we present the search result PIB-SA/0042/2012 - The Education Policies : mapping the training of teachers in the municipality of Humaitá-Amazonas. Which aims to analyze training policies for teachers from kindergarten and the first years of elementary school mapping the training of teachers in the municipality of Humaitá-Amazonas. And formulated the following specific objectives: Explain the national and municipal policies for teacher training; Identify the training of teachers working in kindergarten and the first years of elementary school in the city of Humaitá; Explain the light of the theoretical framework, the some views about training policies for teachers from kindergarten and the first years of elementary school. This work was based on authors who discuss training policies, especially Aguiar (2006), Ferreira (2006), Freitas (2007), Saviani (2009), Tanuri (2000). The methodology that guided the development of the research was based on Minayo (2000), we used the literature (LAKATOS , 2001) and field research (SANTOS, 1997) . In the results we can state that: it was possible to identify the general framework of teaching that teachers are trained mostly in upper level courses in Pedagogy and Normal Superior and there are few teachers with minimal training, or qualification of the teaching series initials. This fact needs to be considered , because although there are few teachers without the necessary training is important to provide them access to this right; Training policies of the municipality of Humaitá- Amazonas are guided by national policies ( MEC ), implementing training courses continued ( Proletramento , CECEMCA, GESTA II, PROINTAFIL, GEEMPA ) and initial training courses , as follows: first degree , second degree and specialization courses . We conclude that the training of teachers in this context is a challenge faced by governments that implement training policies should provide both the initial and continuing training for their teachers , and that is not set as a superficial training , but with ties to institutions reputable , who are committed to ethical , aesthetic , epistemological , political and technical teachers training. Finally, we affirm be necessary to further studies and discussions on teacher education in the context of the Amazon region.

**Key-Words:** Teacher Training; Training policies; City Department of Education.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b> | <b>10</b> |
| <b>2.1 O curso de Pedagogia: breve contexto .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2.2 Políticas de Formação: o Curso Normal Superior e os Instituto de Educação .....</b>                        | <b>17</b> |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.1 A metodologia e os procedimentos de coleta .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.2 Lócus da pesquisa .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>3.3 Trajetória da pesquisa .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>4 RESULTADOS: MAPEANDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>4.1 Diagnóstico inicial.....</b>   | <b>29</b> |
| <b>4.2 Políticas de formação do município de Humaitá .....</b>  | <b>33</b> |
| <b>5. CONCLUSÃO.....</b>  | <b>43</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>45</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

A temática *formação de professores* vem se constituindo um importante objeto de estudos, principalmente a partir década de 1980. O interesse por esta área de pesquisa envolve estudiosos como Nóvoa (1992), Giroux (1997) Imbernón (2009a; 2009b) Cunha (2004; 2006), Pimenta (2007) Freitas (2007), Oliveira (2011), dentre outros, que se dedicam aos estudos da formação e profissão docente em vários aspectos: a carreira, as políticas, a vida dos professores e os saberes docentes, os quais se configuram como reflexões necessárias para compreender o processo formativo e o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a formação de professores também se configura um tema relevante nesta pesquisa, na qual se delimitou- se ao estudo das políticas de formação de professores que exercem a docência na Educação Infantil<sup>1</sup> e Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>2</sup>. Este projeto corresponde a uma dimensão pesquisada no Projeto Multidisciplinar de Pesquisa intitulado: *Mapeamento do contexto sócio-educativo e avaliação do bem-estar subjetivo, resiliência, otimismo e esperança de povos e 'comunidades' tradicionais do Sul do Amazonas analisando seus efeitos sobre o exercício da cidadania* o qual foi submetido ao Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPq (edital universal 14/2011) pelo Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional e Social da Amazônia – LAPESAM, que é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e pesquisadores colaboradores, dentre os quais a professora orientadora deste projeto.

---

<sup>1</sup> De acordo com o Art. 29 da LDB nº 9.394/1996 a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

<sup>2</sup> O ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Art. 32 da LDB nº 9.394/1996).

As políticas de formação assumem destaque neste projeto, na medida em que se verifica que a legislação assegurou o direito à formação em nível superior a todos os professores:

Art. 62. 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.

Esta determinação impõe a premência de efetivar políticas formativas para os docentes das diversas regiões do país, que estão inseridos nas redes de ensino e que não possuem a formação adequada, ou seja, em nível superior. Atualmente, são impostos muitos desafios aos docentes, não somente relacionada ao processo de aprendizagem das crianças, mas também, para que possam lidar com as diversas situações que se desenvolvem no ambiente escolar e que afetam sua profissão.

E, quando os professores possuem uma formação precária, em nível médio, não há como realizar adequadamente o seu trabalho, pois não possuem os conhecimentos (do conteúdo, psicopedagógico, didático do conteúdo, do contexto) para exercer sua profissão (GARCIA, 2005). Esta reflexão em relação à formação de professores em nível superior evidencia o seguinte problema: o município de Humaitá ofereceu a todos os professores em serviço a formação em nível de graduação?

Na tentativa de esclarecer o problema suscitado a pesquisa foi direcionada pelos seguintes questionamentos: Quais as políticas de formação que o município de Humaitá- Amazonas formulou e/ou adotou para formar em nível superior os professores que fazem parte do seu quadro, e atuam prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Qual a formação dos professores que atuam na educação Infantil e Anos



Iniciais do Ensino Fundamental? Há programas implantados para a formação destes professores (em serviço/continuada)?

A LDB garante a formação em nível superior aos professores em serviço (Art. 61, parágrafo único, inciso II), mas na realidade muitos municípios no Brasil ainda não conseguiram proporcionar esta formação a todos os seus professores. Diante disso, emerge a necessidade de *Analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mapeando a formação de docentes no município de Humaitá-Amazonas*. Neste contexto elaboramos objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, sendo:

- Explicitar as políticas nacionais e municipais para a formação de professores;
- Identificar a formação dos professores que atuam na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá;
- Explicar á luz do referencial teórico os vários olhares sobre as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental.

Após o desenvolvimento da referida pesquisa elaboramos e organizamos este relatório, o qual se constitui em quatro capítulos. No segundo apresentamos as discussões sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos cursos que são responsáveis por esta formação: o curso de Pedagogia e Normal Superior; e, também explicitamos as discussões em relação ao local desta formação. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia, os instrumentos que auxiliaram na coleta de dados, bem como, trazemos o local em que realizamos a pesquisa e a trajetória da pesquisadora. No quarto capítulo apresentaremos o diagnóstico da educação municipal (escolas, professores, alunos) e as políticas de formação que foram adotadas pela rede municipal de ensino.

## **2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo apresentamos as discussões sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos cursos que são responsáveis por esta formação em nível superior: o curso de Pedagogia e Normal Superior. Além disso, explicitamos as discussões sobre o local desta formação, ou seja, qual instituição (faculdade/institutos) seria a responsável para formar estes profissionais da educação.

### **2.1 O Curso de Pedagogia: breve contexto**

O curso de Pedagogia apresenta uma trajetória que evidencia contradições e lutas para atender todas as necessidades de profissional para atuar tanto a docência (na Educação e Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), quanto à de formar o especialista da educação (orientação, supervisão e coordenação).

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), para tornar essa problemática mais clara convém, primeiramente, rememorar as ambiguidades que vem acompanhando o curso de pedagogia e cursos de licenciatura. Os autores esclarecem que quando foi criado o curso de pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Neste cenário de ambiguidades nasce o curso de Pedagogia e até chegar ao seu reconhecimento passou por uma trajetória árdua e complexa. Seu processo de criação iniciou-se no Brasil atrelado a Faculdade Nacional de Filosofia através do decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 que oferecia os cursos de: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática.

Percebe-se que foi a primeira vez que a legislação indica um curso específico que formaria o profissional licenciado para o magistério em cursos normais e o para o bacharelado, ou seja, o exercício dos cargos técnicos de educação.

A organização do curso adotou uma formação diferente para a formação do pedagogo, o denominado “3 + 1” em que o futuro profissional da área cursaria três anos de matérias específicas do curso e mais um ano das denominadas “matérias pedagógicas”, na última parte haveria ainda um ano das matérias pedagógicas que deveria ser feita no curso de didática, para obter o título de licenciado.

Entretanto não se sabia ao certo qual seria o campo de atuação do pedagogo, pois o decreto não deixava claro o campo profissional tanto para o bacharel quanto ao licenciado, não se tinha uma situação definida sobre o campo de atuação desses profissionais.

Em relação a esta questão Silva (2006) destaca que o curso de Pedagogia já nascia com um sinal que acompanharia em seu processo de desenvolvimento até os dias atuais, ou seja, havia uma dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Além disso, ainda havia um problema de separação que existia entre o bacharelado e a licenciatura que ocasionava uma discussão entre elementos importantíssimos: a teoria, a prática, o conteúdo e o método.

Após a criação do curso de Pedagogia, ocorreram muitas mudanças, foram elaborados uma série de pareceres pelo extinto Conselho Federal de Educação<sup>3</sup>, o parecer nº 251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas que trouxe algumas mudanças, as quais foram introduzidas na matriz curricular, que definia um currículo mínimo e a duração do curso. No entanto essas mudanças não foram suficientes para sanar todas as dificuldades existentes, pelo contrário mostrou - se ainda mais frágil, do que a estrutura do curso anterior.

---

<sup>3</sup> Atual Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999) o Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de pedagogia o encargo de:

[...] formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional", os técnicos de educação ou especialistas de educação", e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o "mestre primário em nível superior. Nesse mesmo ano, o Parecer nº 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginásial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas "de conteúdo" e as disciplinas "pedagógicas". Embora algumas análises apontem para a impropriedade de formar, nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que tenha faltado fosse a regulamentação da profissão de pedagogo (1999, p.04).

O resultado deste parecer, segundo Silva aumentou os problemas referente ao curso surgindo até a ideia de sua extinção do curso.

[...] a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. Considerando a validade de tal ideia apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era uma solução avançada para a época (2006, p.15).

Contudo esta questão foi deixada de lado preferindo-se uma redefinição, com o intuito de pensar o curso em função da formação superior. Assim pensava-se em formar professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, entendia-se que havia uma necessidade em preparar o professor da escola normal para atuar na escola primária, mesmo com essas mudanças o campo de atuação desses profissionais ainda não estava definido.

Para atender as exigências do mercado de trabalho, e repensado perfil dos formados no curso de Pedagogia surgiu a necessidade da elaboração de um novo Parecer do CFE nº 252/69, novamente de autoria de Valmir Chagas. Esse novo parecer indicava a reformulação do rol de disciplinas do curso e sua estrutura curricular, a possível mudança conduzia a

possibilidade dos alunos fazerem sua opção curricular dentre as que estavam definidas no curso, esse processo aconteceria provavelmente no terceiro ano de egresso, ou seja, os alunos escolheriam a área de atuação. Neste contexto, o curso continuaria a formar professores para atuar em atividades de supervisão, orientação, administração e inspeção no âmbito dos sistemas escolares (LIBANEO, 2000; LIBANEO & PIMENTA, 1999; SILVA, 2006).

Em relação a estas mudanças, Libâneo e Pimenta consideram importante destacar que:

O Parecer nº 252, de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia que vigorou até pouco tempo atrás, com a promulgação da LDB de 1996. A resolução normativa que acompanha o parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino Normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). O currículo mínimo compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno. A lista de habilitações incluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se ofereciam as opções curriculares. Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época.

Percebe-se que o referido parecer definiu melhor a natureza do curso de Pedagogia. Este parecer durou por mais de 30 anos, bem como as suas orientações para a formação do pedagogo, entretanto, com o decorrer dos anos houve críticas ao curso, principalmente, porque estas reformulações ocorreram no período da Ditadura Militar.

Em 1996 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 o curso de pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. Os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na

atual celeuma em relação a ele: o artigo 62 que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação (SILVA, 2001).

Esta nova determinação da lei apresenta uma descaracterização para o curso de pedagogia, tendo em vista que surgem novas figuras que irã formar professores para a educação básica, os institutos superiores.

Nestes institutos haverá o Curso Normal Superior que também será responsável pela formação de professores para exercer a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “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 [...]” (Art. 62, LDB, 1996).

Desse modo a legislação define que “Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Art. 63, IDEM).

Desse modo há dois cursos e instituições que serão responsáveis pela formação de profissionais para atuar na mesma área. E, ainda, a LDB fixa duas alternativas para a formação de profissionais de educação, a graduação em pedagogia ou o nível de pós-

graduação, é retirando do pedagogo a exclusividade de sua função, assim no Art. 64 está definido que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996)”.

Para Celestino (2011) a LDB trouxe alguns indicadores visando à formação de profissionais para a educação básica e, outra vez, a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia agora envolvida com novas questões, apresentando diversas interpretações sobre a formação do Pedagogo. E mais uma vez, tirando do curso de Pedagogia o que era de sua alçada, a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE N. 05/2005 e resoluções 01/2006 e 03/2006, trouxeram novas perspectivas para a formação profissional no curso de Pedagogia. Com a resolução de Nº 1 de 15/05/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura assegura as que:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Ferreira (2006) afirma que o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres n. 5/2005 e 3/2006”.

De acordo com Aguiar et al (2006) esse aprofundamento exige, no entanto, que se delineiem de forma mais clara e precisa os contornos e as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas.

Outro aspecto importante que merece destaque na resolução de 1/2006 apresenta a formação do Pedagogo como um germen da formação, tentando superando assim, as compreensões restritas e unilaterais. Para Ferreira (2006) a resolução 3/2006 vem especificar a formação inicial para o exercício da docência e, também, a área em que pode atuar o licenciado em pedagogia, bem como aquelas que exigem conhecimentos pedagógicos. Essa diretriz estabelece princípios que todas as outras formações pedagógicas deveriam “ingerir”.

Essa participação explicitada nos artigos 4º e 5º do citado parecer não se resume apenas em um processo de atuação com caráter técnico e sim há um caráter com compromisso social enraizado em valores humanos que são público, democrático, solidário e que não devem refletir apenas interesses individuais (CELESTINO, 2011).

No Parecer 5/2005 abre-se a possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, bem como uma sólida formação em gestão da educação, reafirmando também os princípios constitucionais. De acordo com este Parecer as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A



formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Para Aguiar et. al (2001) abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos.

## **2.2 Políticas de formação: o Curso Normal Superior e os Institutos de Educação**

A história da formação docente nos mostra que esta preparação era realizada em escolas públicas ou privada, em nível médio, na modalidade normal que habilitava para candidatos a exercerem docência na educação infantil e de 1ª a 4ª série. Não havia uma preocupação das políticas que expressasse a necessidade de uma formação em nível superior para estes profissionais (TANURI, 2000).

O curso normal, também conhecido como magistério de 1º grau ou magistério pedagógico, é um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Era um curso secundário, equivale nos moldes atuais, a um curso profissionalizante em três anos. Por opção, o professor podia complementar por mais um ano, o chamado quarto normal, também chamado de Estudos Adicionais, em uma área específica, que o habilitava a atuar até a 6ª série (atual 7º ano). Foi uma medida desesperada dos governantes na época, dos anos 1970 até início da década seguinte, de sanar a falta de professores. As áreas específicas eram: Estudos Sociais, que habilitava para o ensino de História e Geografia, Ciências Matemáticas, para o ensino de Matemática e por último a de Alfabetização, que formava professores alfabetizadores especialistas nesse ramo (TANURI, 2000).

Com a aprovação da LDB 9.394/96, esta questão foi definida. Nesta lei, a mínima habilitação exigida para o magistério passou a ser uma licenciatura (ensino superior), depois

foi reabilitado o curso Normal pela portaria E/SUEN número 07, de 22 de fevereiro de 2001, até que não exista mais professor leigo no país.

O curso pedagógico é conhecido por Normal Superior passado a ser uma Graduação de Licenciatura Plena que foi criado para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior (ideia do educador Anísio Teixeira) Artigos 61, 62 e 63. Ao criar o Curso Normal Superior, criou-se também os Institutos Superiores de Educação. O primeiro Curso Normal Superior público do país foi criado no ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro em 1998. Apesar da semelhança com Pedagogia, tal curso não habilita para a gestão escolar, orientação educacional, orientação vocacional e supervisão escolar.

Os cursos normais tinham como objetivo a formação técnica que acabou resultando em uma solução dualista, foi dada relevância aos conteúdos culturais-cognitivos deixando de lado o aspecto pedagógico – didático (SAVIANI, 2009).

O curso normal superior foi regulamentado pelo Conselho Nacional da Educação em 10/09/1999, criado com dois objetivos: a necessidade de elevar à qualificação dos profissionais dedicados a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a separação entre a teoria e prática.

Sabe-se que essa formação oferecida pelo curso Normal Superior já vinha sendo ofertada pelo curso de Pedagogia desde os anos 1930, pois o mesmo dispunha da atuação de professores na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O curso normal superior dispunha de um projeto pedagógico com 3.200 horas, e as pessoas que optaram pelo mesmo podiam aproveitar os estudos anteriores realizado no curso de magistério que possuíam 800 horas de estudos correspondentes a mais 800 horas efetivados no próprio local de trabalho do professor. Faltavam apenas 1.600 horas para completar a carga horária que poderia ser cursada no período de dois anos.

Além dessa formação rápida o curso Normal Superior acabou deslocando do campo de formação a atuação do pedagogo, sua atribuição enquanto especialista da educação para exercer a função de administração, planejamento, supervisão, orientação educacional e inspeção, outros profissionais acabam por passarem a atuar nessa área.

Após muitas discussões a legislação reconheceu o curso de graduação em pedagogia como curso que formaria professores para atuarem na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, podemos considerar que a formação de professores é um dos elementos necessários, dentre outros, que corroboram para a construção de uma educação comprometida com a formação de cidadãos integral dos alunos. Mas, quando os sistemas de ensino não atendem a esta necessidade, descompromete-se com a educação escolar dos alunos, tendo em vista que não conseguirá garantir a aprendizagem, pois os docentes não possuem uma formação fundamentada e específica (graduação), certamente não conseguirão exercer a profissão com segurança e autonomia.

Diante disso, as políticas garantem o direito à formação em nível superior específica, ou seja, a LDB assegura a todos os professores e professoras que atuam na Educação Básica, a formação em nível superior, seja para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Determinando, inclusive, um período de dez anos para que essa exigência fosse cumprida pelos Estados e Municípios.

Nesse sentido, Barreto (2011) afirma que em 1996, seguindo a tendência internacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que todos os docentes sejam formados em nível superior e fixa o prazo de dez anos para que essa determinação seja cumprida no país.

Freitas (2002, p.142) destaca que “no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo”.

A formação docente deve, prioritariamente, articular a teoria com a prática, sendo realizada através da capacitação em serviço aos professores efetivos, este dispositivo garante aos professores a formação, a qual deve ser organizada para que possam trabalhar e cursar a graduação em nível de licenciatura garantindo-se a formação profissional. Garcia (1999, p. 80, *apud* Macnamara e Desforges, 1979) defende que o “objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser ensinar a competência de classe ou o conhecimento do ofício de que forma os sujeitos se tornem peritos na tarefa de ensinar”.

Desse modo, a preocupação com a formação é ressaltada pela LDB, que cria os Institutos Superiores de Educação, abrindo espaço para trabalharem com a formação de professores, tendo em vista que a diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação, que eram: normal, superior, pedagogia, licenciaturas, cursos a distâncias e cursos especiais, ambos foram ofertados com o intuito de atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2002).

A legislação criou institutos que se dedicam a formação de professores,

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB, 1996).

Pode-se perceber que os institutos assumem uma responsabilidade grandiosa, de formar professores para todos os níveis da educação básica. E também podem oferecer programas de formação pedagógica aos profissionais que não possuem o bacharelado e que desejarem atuar na profissão docente, bem como oferecer programas de formação continuada.

De acordo com Freitas (2002) a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs<sup>4</sup> têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental.

A formação de professores para a educação Infantil e Séries Iniciais, vinha sendo realizada nas Faculdades de Educação, que formavam estes profissionais no curso de Pedagogia, trazendo à tona a discussão sobre o papel de instituições não universitárias que se responsabilizam por esta formação, ofertando o Curso Normal Superior. De acordo com Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 262-263) “O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não-universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDB, o que configurava um mercado promissor”.

Em relação a isso, Freitas pontua algumas críticas:

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude

---

<sup>4</sup> Institutos Superiores de Educação.

atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. Em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como curso normal superior (2002, p. 144).

Este cenário possibilitou o crescimento de Cursos Normal Superiores e, também, no curso de Pedagogia, além dos demais cursos de licenciatura, que se desenvolviam em grande maioria em instituições particulares, que foram criados para atender a demanda existente nos diversos estados. Mas o questionamento volta-se para a discussão de uma formação tecnicista que não envolve outras dimensões da formação, e na maioria das vezes aligeirada, com currículo mínimo.

Para Freitas (2002, p. 147) sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério (2002, p. 147).

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos que auxiliaram na coleta de dados, trazem o contexto do município, o local em que realizamos a pesquisa, e também a trajetória da pesquisadora.

#### 3.1 A metodologia e os procedimentos de coleta

A Metodologia, segundo Minayo (2000) é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, não é uma tarefa fácil e requer muito cuidado por parte do pesquisador, e de definição concisa do método e das técnicas facilitará este processo.

Desse modo, na metodologia definimos a abordagem e instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados, em específico, para conhecermos as políticas de formação elaboradas e adotadas pelo município de Humaitá e o mapeamento da formação dos professores.

No primeiro momento fizemos a pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou o diálogo com os teóricos que já discutem esta temática, fazendo uma análise mais aprofundada das políticas de formação. Neste sentido, Lakatos (2001) afirma que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito acerca do assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem.

Após procedemos ao processo de levantamento de dados no *site* da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, entretanto verificamos que os *sites* não estavam em funcionamento (foram desativados devido à ausência de profissional habilitado) o que impossibilitou a coleta de dados sobre as políticas de formação.

Este fato levou-nos a redirecionar para a pesquisa de campo, havendo a necessidade de deslocamento até a Secretaria Municipal de Educação-SEMED para realizarmos este processo.

De acordo com Santos (1997) as idas do pesquisador ao campo, contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, foi neste momento que tivemos o acesso as informações dos programas e convênios destinados aos professores do município de Humaitá. Também, fizemos a busca nos *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep para verificarmos alguns dados do município de Humaitá.

Para entrada no campo foi enviado um ofício solicitando acesso aos dados a Secretaria de Municipal de Educação-SEMED, ou seja, aos de planos ou programas de formação, bem como, a participação da Secretária de Educação para responder o questionário de pesquisa, que possui dois eixos<sup>5</sup>.

Os dados foram analisados a partir da análise temática, constituindo-se um processo de construção e reconstrução, que permitiu olhar com mais clareza o que estava emergindo nos dados. Esta opção de análise fundamentou-se no trabalho de análise proposto por Minayo (2000), que indica como uma das possibilidades a análise temática, pois a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um

---

<sup>5</sup> *Eixo 1: Políticas de formação*

Quais as políticas municipais para a formação de professores do município de Humaitá? Como foram desenvolvidas as políticas de formação adotada pelo município? Que instituições ofereceram os cursos? Quais cursos foram ofertados? Em que períodos? Em que anos? Quantos docentes participaram destes cursos? Quantos docentes concluíram os cursos?

*Eixo 2: Diagnóstico do quadro docente*

Quantos professores fazem parte do quadro do magistério do município de Humaitá? Qual a formação inicial dos docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Humaitá? Qual o tempo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Humaitá? Qual o regime de trabalho adotado pelo município? O município dispõe de Plano de Carreira e Valorização do Magistério?



resumo, os quais surgiram das nossas preocupações manifestadas no projeto de pesquisa, no levantamento do quadro teórico e na análise dos dados.

### **3.2 Locus da Pesquisa: município de Humaitá**

O município de Humaitá<sup>6</sup> veio a surgir a partir das aventuras não só trabalhadores mais também homens de negócios em busca de riquezas, na qual aqui se estabeleceram, descobrindo seringais nativos e formando povoados dos quais alguns formaram vilas e cidades, como foi o caso de Humaitá, fundado pelo Sr. José Francisco Monteiro (ALMEIDA, 2005).

De acordo com Silva (2010) o município de Humaitá foi criado pelo Decreto nº 31 em 04 de fevereiro de 1890, assinado pelo então governador do Estado do Amazonas, Augusto Ximenes de Villeroy, ocupando uma área de um milhão de metros quadrados, doada pelo Sr. Comendador José Francisco Monteiro. Com a criação do município, suas terras foram desmembradas do município de Manicoré. Na época de sua criação, Humaitá era um dos mais extensos territórios do Amazonas; contudo, perdeu parte de suas terras com a criação do município de Porto Velho, hoje, capital do Estado de Rondônia.

A pesquisa foi realizada em Humaitá, município do Estado do Amazonas, o qual pertence à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira, a população é de 45.954 habitantes, e sua área é de 33071.667, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012. O município de Humaitá limita-se com os municípios de Manicoré ao norte, leste e oeste; Porto Velho, capital de Rondônia ao sul; Tapauá e Canutama ao oeste.

---

<sup>6</sup> O nome Humaitá, foi dado ao local pelo Comendador Monteiro em memória à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá, na guerra do Paraguai. Mas é, também, uma palavra de origem indígena, (hu=negro; ma=agora; itá=pedra) cujo significado é “a pedra agora é preta”.

Com relação à educação o município conta com 09 escolas municipais na zona urbana e 11 escolas estaduais, 02 universidades públicas: a Universidade do Estado do Amazonas - UEA - e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM; 01 instituição privada que oferece o Ensino Fundamental e outra instituição privada que oferece a Educação Infantil. A pesquisa limitou-se na SEMED que atualmente é responsável pela rede municipal de ensino.

### **3.3 Trajetória da pesquisadora<sup>7</sup>**

A trajetória da pesquisa inicia quando em conjunto com a orientadora define-se o projeto de pesquisa PIB-SA/0042/2012: *Políticas de Formação: mapeando a formação dos professores do município de Humaitá/Amazonas* o qual contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura pesquisadora. Os passos que marcaram as etapas indicam que há a necessidade de compromisso efetivo com a pesquisa e o rigor científico, por isto pontuamos alguns destes passos.

Para conhecer a temática foi necessário realizar a pesquisa bibliográfica, selecionar os textos e realizar fichamentos analíticos (Textos: Pedagogia e sua Multidimensionalidade: Diferentes Olhares; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa; Formação de Professores exige rede; Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação; A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada; Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno; Formação de Professores versus Formação de Pedagogos).

Além disso, realizei pesquisas em revistas eletrônicas especializadas, ou seja, que tratam em particular da Educação e Formação de Professores: (Caderno Cedes; Ciências e

---

<sup>7</sup> Este tópico foi redigido na primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória da bolsista do projeto.

Educação; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Brasileira de Educação). Após este estudo conseguimos elaborar a fundamentação teórica.

Com relação a pesquisa de campo realizou-se várias visitas a Secretaria Municipal de Educação- SEMED. Inicialmente me encaminhei no dia 13/05/2013 as 09:00h, pela primeira vez a SEMED, apresentei-me a Secretária de Educação do Município, a professora Jucineith de Jesus Soares Oliveira<sup>8</sup> e expliquei-lhe a pesquisa e seus objetivos, solicitei acesso as informações para coletar os dados da pesquisa.

A Secretária me encaminhou as Coordenadoras<sup>9</sup>, que compõem a Equipe pedagógica, para que as mesmas pudessem me passar todos os dados para a pesquisa. Porém no primeiro momento isso não foi possível, pois algumas escolas ainda não tinham o quadro de professores completo, e a Secretaria Municipal de Educação não possuía os todos os dados, tendo em vista que ainda estavam contratando professores. Isso atrasou a coleta de dados e naquele dia a visita não passou de uma conversa, fui convidada a ir à semana seguinte para então coletar dados.

No dia 23/05/2013 retornei para a coleta de dados, dessa vez obtive acesso ao número de escolas que atendiam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os dados de 2012 a 2013 tinham sido alterados devido o fechamento de algumas turmas que atendiam a educação infantil (não fomos esclarecidos o motivo). Mas não havia ainda o quadro de professores completo e as coordenadoras da não tinham como me disponibilizar esses dados para a pesquisa, desse modo, fiz as anotações que foram possíveis neste dia.

---

<sup>8</sup> A Secretária de Educação e Graduação em Ciências Naturais e especialista em gestão Escolar.

<sup>9</sup> As coordenadoras são responsáveis por diferentes coordenações e compõem a equipe pedagógica da SEMED.

No dia 10/06/2013 desloquei-me novamente a SEMED e dessa vez me apresentaram todos os dados completos, obtive acesso ao número de professores, alunos, escolas e pude conhecer alguns projetos de formação continuada que eram ofertados aos professores do município.

E no dia 08/07/2013 fiz uma última visita SEMED para a aplicação do questionário que condizia aos seguintes eixos: Políticas de formação e o Diagnóstico do quadro docente. O questionário foi aplicado para três Coordenadoras as quais foram indicadas pela Secretária de Educação para responderem o questionário. É importante destacar que a Secretária da e as coordenadoras da SEMED foram prestativas e colaboraram com meu trabalho, as quais agradeço a colaboração.

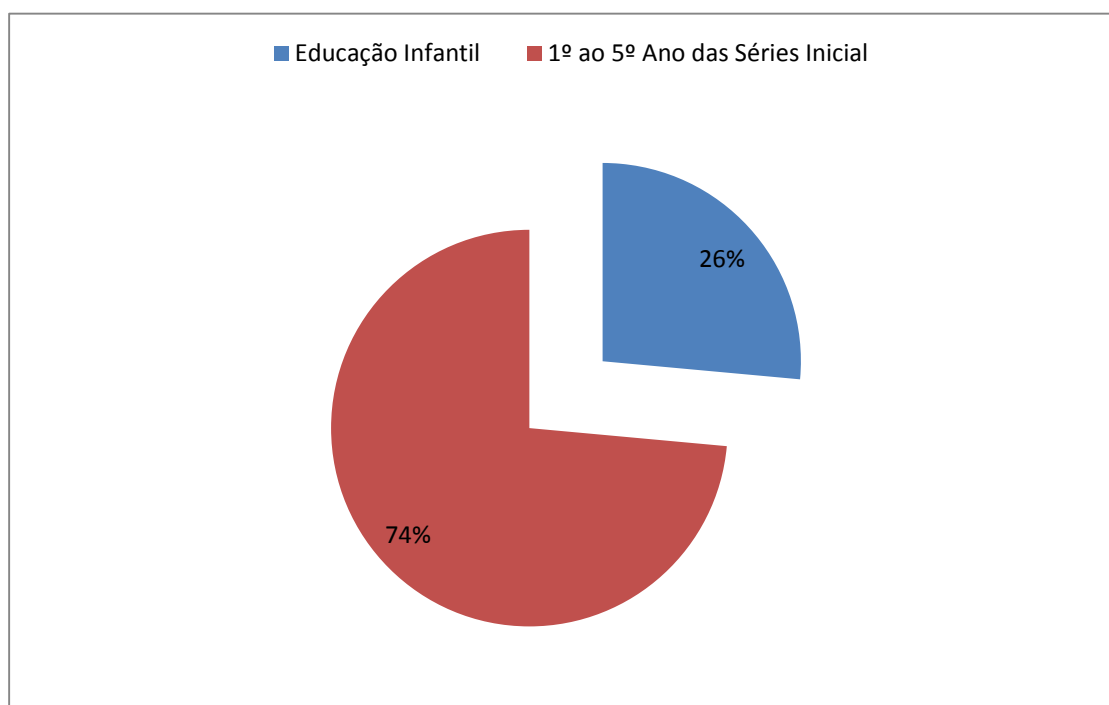
## 4 RESULTADOS: MAPEANDO AS POLITICAS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo apresentamos o diagnóstico da educação municipal (escolas, professores, alunos) e as políticas de formação que foram adotadas pela rede municipal de Educação.

### 4.1 Diagnóstico Inicial

A rede municipal de ensino atende a 883 (oitocentos e oitenta e três) crianças na Educação Infantil, que ingressam na escola com a idade de 4 a 5 anos, as escolas tem o funcionamento matutino e vespertino. Nas séries iniciais do ensino fundamental a rede municipal de ensino conta com 2.455 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos matriculados, sendo esses distribuídos no turno vespertino e matutino.

Gráfico 1: Número de Alunos da Rede Municipal de Humaitá da Educação Infantil e do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

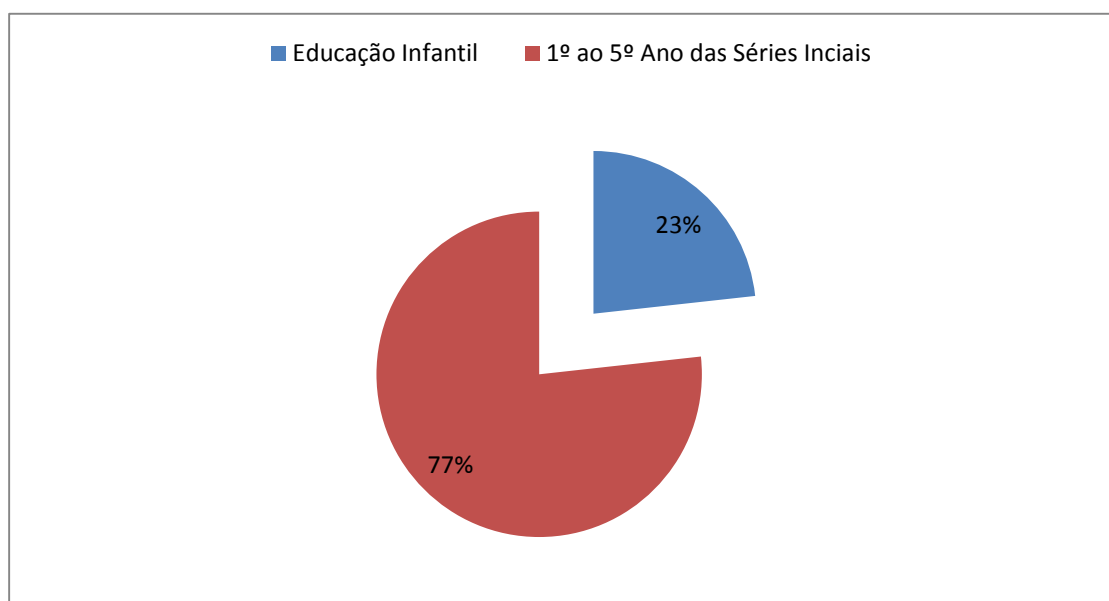


Fonte: SEMED/2013

Também verificamos estes dados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE/2012, neste foi possível fazer o levantamento do total de 10.558 alunos matriculados no em 2012 no Ensino Fundamental. Verificou-se que deste total há em escolas privadas 141 alunos matriculados, 3.880 na rede estadual e 6.537 na rede municipal, não havendo separação dos Anos Iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, denominada de pré-escolar havia 71 alunos em escolar particulares, nenhuma matrícula na rede estadual e 1.207 alunos na rede municipal de ensino, totalizando 1. 278 alunos matriculados. É importante destacar que os dados da secretaria municipal de educação infantil identificaram 883 crianças e no IGBE 1.207, havendo uma diferença de 327 crianças que possivelmente foram promovidas para o Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino conta com 30 (trinta) professores, distribuída em 5 (cinco) escolas nos turnos matutino e vespertino na Educação Infantil. Do 1º ao 5º ano a rede municipal conta com 99 (noventa e nove) professores sendo esses distribuídos em 9 (nove) escolas, que tem os seus funcionamentos no turno vespertino e matutino.

Gráfico 2: Número de Professores da Rede Municipal de Humaitá da Educação Infantil e Séries Iniciais.

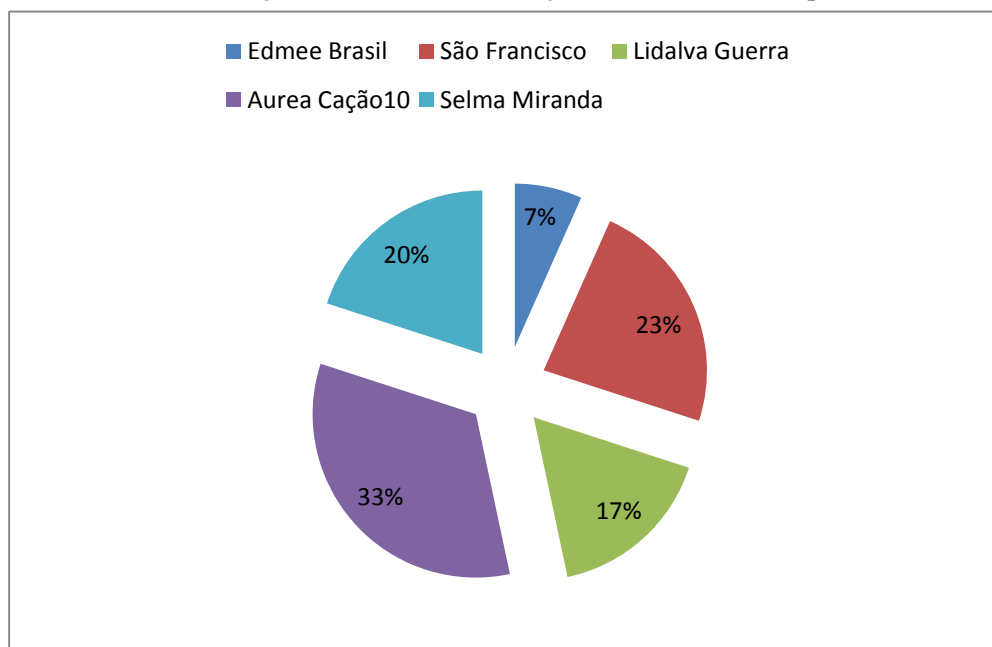


Fonte: SEMED/2013

Em confronto com os dados do IBGE verificamos que 04 professores são de escolas privadas e que atuam na educação infantil, enquanto na rede municipal há 55 docentes, totalizando 59. Percebemos um decréscimo no número de professores informados pela SEMED de 54 para 30, talvez isto se justifique porque os dados correspondem somente a zona urbana. Com relação a ensino fundamental foi repassado os dados do numero de docentes que atuam somente nos Anos Iniciais apontando o total de 99. O IBGE identificou 314 professores atuando neste nível de ensino, destes 17 pertencem as escolas privadas, 137 na rede estadual e 297 na rede municipal.

A SEMED possui alunos distribuídos na área urbana, em escolas municipais que atendem salas de Educação Infantil, a saber: Escola Municipal Edmee Brasil, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal Lindalva Guerra, Escola Municipal Áurea Cação e Escola Municipal Selma Miranda e tendo um total de 30 (trinta) turmas.

Gráfico 3: Distribuição de Alunos da Educação Infantil no Município de Humaitá

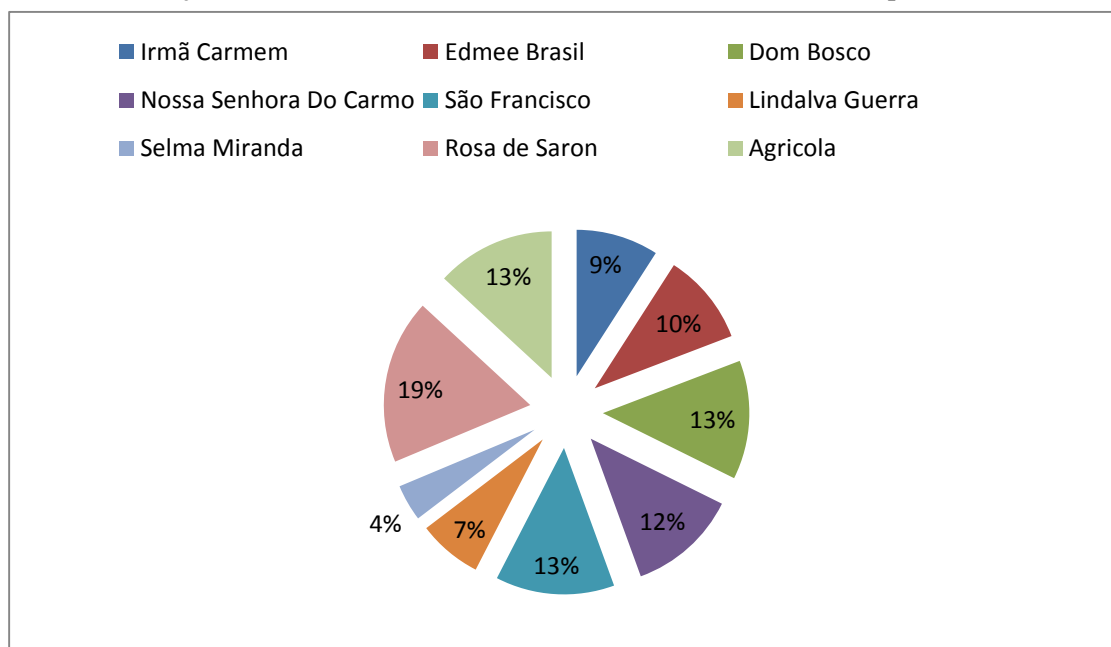


Fonte: SEMED/2013

Há no município somente uma escola, para atender a Educação Infantil a Escola Municipal Áurea Cação, nas demais há poucas salas destinadas às crianças desta etapa nível de ensino. É importante destacar que a rede municipal de ensino esta construindo três creches para atender a demanda existente, situadas em diferentes Bairros: Nova Esperança, Divino Pranto e São Cristóvão.

O atendimento dos alunos que ingressam do 1º ao 5º Ensino Fundamental é realizado em 9 (nove) escolas municipais que são: Escola Municipal Irmã Carmem, Escola Municipal Edmee Brasil, Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, Escola Municipal Rosa de Saron, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal Lindalva Guerra, Escola Municipal Agrícola, Escola Municipal Selma Miranda e tendo um total de 99 (noventa e nove) turmas.

Gráfico 4: Distribuição de Alunos do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais do Município de Humaitá



Fonte: SEMED/2013



Também buscamos os dados do IBGE para verificamos o número de escolas da rede municipal de ensino foi identificado o total de 105, destas uma escola é privada, 10 pertencem a rede estadual e 94 pertencem a rede municipal. Podemos perceber que há na zona urbana nove escolas e as demais, estão localizadas na zona rural.

Diante disso ainda há necessidade do município ampliar o acesso e permanência seja na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, para que estes pequenos cidadãos possam ter direito a uma educação com qualidade e comprometida com sua formação. E isto só será possível através de políticas de formação, da formação continuada, de melhoria das instituições educativas, da valorização profissional e salarial. E, também, na valorização dos demais funcionários que atuam na educação, promovendo cursos, encontros, respeitando-se e valorizando estes profissionais em todos os aspectos.

#### **4.2 Políticas de formação do município de Humaitá**

Além do acesso aos dados, fizemos algumas perguntas as Coordenadoras SEMED, sobre as políticas municipais adotadas para a formação de professores do município de Humaitá? Responderam-nos que:

*Atualmente o município estabelece parcerias por meio de adesão às propostas de formação seja inicial ou continuada sugerida pelo MEC. Desde o ano 2008 iniciou no município através do governo Federal o incentivo principalmente à formação continuada em serviço.*

*Outra parceria estabelecida pelo município ocorre com o IEAA/UFAM de Humaitá. Onde os professores da rede municipal de ensino têm participado frequentemente de cursos de formação continuada promovido pelo IEAA/UFAM, principalmente do colegiado de Pedagogia.*

*Podemos citar ainda a formação inicial e continuada oferecida através da Plataforma Freire, que também ocorre em parceria com o MEC.*

Aprofundamos a questão, pois, é importante verificar como foram desenvolvidas as políticas de formação inicial/serviço adotado pelo município? Que instituições ofereceram os cursos?

*Geralmente ocorre seleção de docentes da rede municipal de ensino com perfil de formador para receber a formação de orientadores das IES credenciadas por determinados cursos. Em seguida, esses professores formadores multiplicam a formação recebida, na maioria das vezes na capital, aos demais professores da rede dependendo da proposta do curso. Com relação à parceria entre o IEAA/UFAM, ocorre por meio das atividades de extensão desenvolvidas pela universidade, com intuito de contribuir com a melhoria da educação básica do município de Humaitá-AM.*

Com relação à formação continuada, perguntamos se o município de Humaitá oferecia a formação continuada aos seus professores. As Coordenadoras responderam que “sim” identificaram os cursos ofertados, os períodos/ano.

- 1.** *Curso Pró-letramento: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DA MATEMÁTICA E ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM. Onde ocorria um encontro por mês, com a carga horária de 240 horas. Sendo 120h em 2008 e mais 120 h em 2009.*
- 2.** *CECEMCA: Curso de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ocorria um encontro por mês, no ano de 2009.*
- 3.** *Gestar II: na área da Linguagem e Matemática, curso direcionado aos professores do 6º a 9º Ano, em 2010.*
- 4.** *GEEMPA - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO. Curso de Correção do Fluxo Escolar. De 2010 a 2012. Ocorreu primeiramente um primeiro encontro de 40h, depois duas assessorias todas em Manaus.*
- 5.** *Escola Ativa: Programa de Formação continuada aos professores das classes multisseriadas. Uma semana a cada mês era reservado para estudo na metodologia Escola Ativa. Sendo 240h divididas em seis módulos, cada módulo com 40h semanais. Iniciou no segundo semestre de 2010 até 2011.*
- 6.** *Pós-graduação em Educação Infantil ofertado pela UFAM. Um encontro por mês de 12h. De 2010 a 2012.*

7. *Licenciatura em História ofertada pela UFAM aos professores que já possuíam uma graduação e tiveram a oportunidade de cursar uma segunda licenciatura na área de sua preferência. Ocorria no período de férias de 2010 a 2011.*
8. *Pós-graduação em Gestão Escolar: curso a distância por meio da plataforma Moodle, de 2011 a 2012. Ofertado pela UFAM através do programa Escola de Gestores da Educação Básica.*
9. *Licenciatura em Pedagogia ofertada pela UFAM e UEA. Ocorre no período de férias dos professores. Iniciou em 2010 e está previsto para concluir em agosto de 2014.*
10. *Curso de Ensino Religioso, com a carga horária de 12h, uma vez por mês durante o ano de 2012.*
11. *Progestão: Programa de capacitação a distância para gestores escolares é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância. Um encontro por mês, início 2012 a 2013. Carga horária total de 300h dividida em 10 módulos cada um com 30h.*

Verifica-se que houve 13 (cursos) de formação, apenas um para formação inicial (pedagogia) ofertados por duas instituições; uma segunda licenciatura (história) e os demais se situam no espaço de formação continuada em diferentes áreas e são importantes, mas o que nos chamou atenção foi o fato de tais cursos atenderem muito mais os interesses das instituições superiores do que dos professores e das escolas.

Interessou-se também a participação efetiva dos docentes nestes cursos, por isso, perguntamos quantos professores concluíram os cursos, as Coordenadoras responderam que a evasão ou desistência era rara, do total de 100% havia 10% de desistência e na grande maioria por motivos pessoais ou afastamento feito através de doenças.

1. *Pró-letramento em 2008 (Alfabetização e Linguagem: 59 professores/Matemática: 102 professores).*
2. *Pró-letramento em 2009: (Curso de Alfabetização e Linguagem: 70 professores).*
3. *CECEMCA: 86 professores.*
4. *GESTAR II: (Matemática: 20 professores; Português: 20 professores)*
5. *GEEMPA: 02 professoras*
6. *ESCOLA ATIVA: 247 professores*
7. *Pós-graduação em Educação Infantil (UFAM): 40 professores*
8. *Licenciatura em História (UFAM): 26/ concluíram 19 professores*
9. *Pós-graduação em Gestão Escolar (UFAM): 20 professores*

10. *Pós-graduação em Mídias: 03 professores*
11. *Pós-graduação em Atendimento em Educação Especial: 02 professores*
12. *Pedagogia UEA: 17 professores*
13. *Pedagogia UFAM: 12 professores*
14. *Ensino Religioso: 75 professores*
15. *Progestão: 18 (SEMED) e 7 (SEDUC) professores*

Os dados apresentados nos reportam ao trabalho de Gatti et al (2011) em que considera que nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

A autora afirma ainda que essas políticas visam atender à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

Dessa forma o MEC organizou-se para proporcionar a nível nacional as políticas de formação, que segundo Gatti et al:

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. A formulação do PARFOR, que se seguiu à definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, compreende conjunto de ações do MEC em colaboração com as

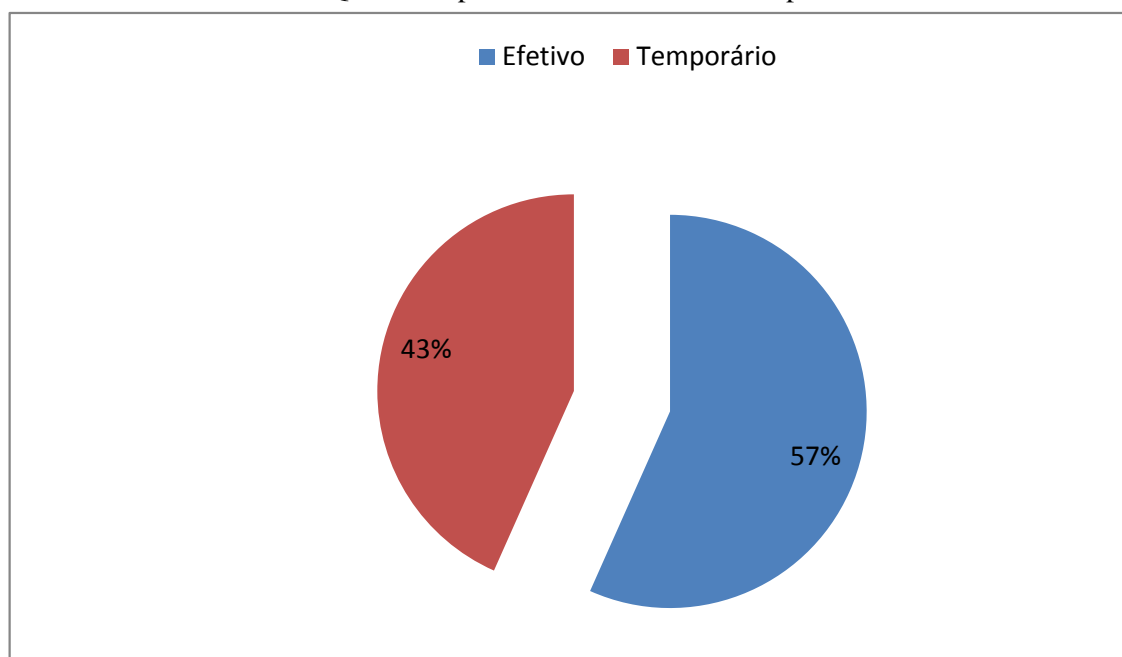
secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. São eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (2011, p.49).

Então, pode-se afirmar que as políticas adotadas pelo município de Humaitá seguem exatamente as determinações do MEC, propondo os cursos de formação inicial e continuada, como demonstrado anteriormente.

Diante das questões expostas concordamos com Pimenta (1999, p.15) ao confirmar a importância de estar repensando a formação inicial e contínua, principalmente da reflexão das políticas de formação.

Além das questões anteriores perguntamos das Coordenadoras quantos professores fazem parte do quadro do magistério do município de Humaitá? Elas apresentaram os seguintes dados, são 306 professores efetivos e 234 professores temporários na rede de ensino do município de Humaitá, como explicito no gráfico abaixo.

Gráfico 05: Quadro de professores da Rede Municipal de Ensino



Fontes: SEMED/2013.

E importante destacar que o quadro de professores evidencia um percentual significativo de professores que ingressaram via processo seletivo, esta questão nos conduz ao seguinte questionamento: Houve um concurso público para compor o quadro de professores<sup>10</sup> da Secretaria Municipal de Educação, porque há tantos professores do processo seletivo (47%) se o concurso ainda está vigente? Por que os professores que estão aguardando ainda não foram convocados se há demanda?

Este fato pode trazer prejuízos à educação escolar das crianças, que devem ser asseguradas o seu direito, pois verificou-se que até o mês de maio havia escolas sem professores, havendo prejuízo de horas-aulas estabelecidas pela LDB (1996). Considera-se que o poder público precisa estar atento a estes fatos para viabilizar os processos de convocação destes professores.

Com relação à formação inicial (graduação) dos docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Humaitá. As coordenadoras não informaram em números, quantos destes 306 professores efetivos e 234 professores temporários qual seria a graduação, apenas responderam que *“Os docentes possuem licenciatura plena ou cursando, nas áreas de Normal Superior e Pedagogia. Possuindo ainda na área rural alguns professores em nível médio/magistério”*.

É necessário que haja uma triagem para conhecer realmente a formação de todos os professores que compõem o quadro do magistério municipal, para oferece-lhes a formação adequada ao nível de ensino em que atua. A LDB há muito assegura o direito a todos os professores de cursar a graduação (art. 62), mas nem sempre os municípios e estados cumprem esta determinação.

---

<sup>10</sup> Edital N° 001/2011 de Concurso Público de Provas e Títulos.

As políticas de formação precisam realmente se comprometer com a formação de professores para que estes profissionais possa exercer sua profissão com competência, além disso, precisam de apoio institucional para se afastar de suas funções neste processo, promovendo condições de acesso e permanência nestes cursos.

Em relação a isto Ferreira (2006) considera que a formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e o exercício desses profissionais no Brasil acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação desses profissionais, apesar da não-valorização e da falta de condições devidas e necessárias à qualidade da sua formação e do seu trabalho profissional, por parte do Poder Público. Em contrapartida, com a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes.

Questionamos também sobre o regime de trabalho adotado pela Secretaria Municipal de Educação para o quadro do magistério. As Coordenadoras responderam que *“O município adota o seguinte regime de trabalho o CLT, com dados no departamento de pessoal do município”*.

Para complementar esta questão, pois foi imprecisa, perguntamos se o município dispõe de Plano de Carreira e Valorização do Magistério, nos responderam positivamente, mas não repassaram o Plano, solicitamos o referido documento no setor de pessoal da Prefeitura Municipal de Humaitá o qual nos foi disponibilizado.

Desse modo, verificamos que a Lei nº 127/98, de 06 de junho de 1998, estabelece o Plano de Cargos de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Humaitá, que sofreu alterações em 2010.

No Capítulo I, que trata das Disposições Preliminares é definido no Art. 1º - Fica instituído no âmbito da Secretaria Municipal da Educação o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal – PCRM, do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Humaitá, o qual se regerá pelas normas e princípios estabelecidos nesta Lei. E esclarece sua finalidade no Art. 2º - O PCRM, instituído por esta Lei, tem por finalidade organizar os cargos dos profissionais da Carreira do Magistério Público do Município de Humaitá em categorias de cargos, fundamentados na qualificação e na melhoria do desempenho funcional.

Um ponto que merece destaque é Parágrafo único – Para efeito de entendimento desta Lei, integra a Carreira de Magistério Público Municipal, os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, entendido as de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Então, compõem este quadro professores e pedagogos que atuam na rede municipal de ensino.

Com relação ao regime de trabalho que foi questionado anteriormente verificamos que PCRM expõe no Capítulo VII a Jornada de Trabalho e da Remuneração, a definição no Art. 40, que a jornada semanal de trabalho dos docentes será de 40 (quarenta) horas e, incluirá uma parte de horas - aula e de horas – atividades.

O PCRM indica que o regime de trabalho será de 40 horas, mas há professores concursados, anteriormente, para 20 horas. A referida lei esclarece que aos “Os cargos integrantes do Anexo VI desta lei, abertos e preenchidos através de Concurso Público para a categoria de docentes tendo como jornada de trabalho 20 (vinte) horas semanais serão extintos à medida que vagarem” (§ 3º). Desse modo, podemos concluir que PCRM admite atualmente, professores com regime de 40 horas.



O PCRM evidencia as políticas para a formação de professores no Art. 57 – Fica assegurada a obrigatoriedade do Poder Executivo Municipal no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei: I – implantar programas de ensino regular seriado e modulado, a fim de atender a capacitação dos funcionários da área de educação com atuação em docência leiga: e II – celebrar convênios com instituições idôneas de ensino visando a melhoria da qualificação do pessoal do Magistério Público Municipal.

E, ainda, determina no parágrafo 1º Ao professor da área de educação do Município de Humaitá com atuação em docência leiga é assegurado o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, nos termos que prevê a Lei n.º 9.394/96 (LDB) e a Lei n.º 10.172/01 (PNE).

Podemos afirmar que é preciso assegurar realmente aos professores a formação em nível superior, além disso, verificamos que foram realizados apenas dois convênios para oferecer uma graduação (pedagogia), é preciso ampliar as possibilidades de formação dos professores, através de novos programas, bem como, apoiar-los para que possam dedicar-se aos estudos. Os docentes não podem ser os únicos responsáveis pela sua formação e necessário que os municípios colaboram não somente com espaços, mas com auxílio de bolsas de estudos.

Para Gatti et al (2001) a importância da formação dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade

da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.

## 5 CONCLUSÕES

As políticas de formação implementadas pela LDB e pelo MEC trouxeram uma série de responsabilidades aos estados e municípios para a formação em nível de graduação para os professores em serviço que estavam atuando na Educação Básica. Em virtude disso, ocorreu no Brasil à realização de convênios com universidades e faculdades para atender este prerrogativa, desse modo foram criados muitos programas de formação com o intuito de realizar a formação de professores para trabalhar-nos diversos níveis da educação.

A LDB estabeleceu ainda o prazo de 10 anos, denominada de Década da Educação, para que fosse atendida esta obrigatoriedade, mas com o passar dos anos verificou-se que esta formação não se concretizou em todos os estados e municípios brasileiros.

Neste contexto retornamos nesta conclusão ao objetivo geral orientador da pesquisa que buscou *Analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mapeando a formação de docentes no município de Humaitá-Amazonas*. Ao finalizar esta pesquisa podemos apontar algumas conclusões:

Foi possível identificar no quadro geral do magistério que os professores em sua maioria possuem formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, e há poucos docentes com a formação mínima. Este fato precisa ser considerado, pois apesar de haver poucos docentes sem a formação necessária e importante proporcionar-lhes este direito.

As políticas de formação do município de Humaitá-Amazonas orientam-se pelas políticas nacionais (MEC), implantando cursos de formação continuada (Proletramento, CECEMCA, GESTA II, PROINTAFIL, GEEMPA) e cursos de formação inicial, sendo: primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de especialização.

Concluimos que a formação de professores, neste contexto é um desafio a ser enfrentado pelos governantes que implementam as políticas de formação devendo proporcionar a formação inicial e continuada aos seus professores, e que estas não se configurem como uma formação aligeirada, mas com vínculo com instituições idôneas, que estejam comprometidas com a formação ética, estética, epistemológica, política e técnica dos professores. Por fim, afirmamos ser necessário aprofundar estudos e debates sobre a formação de professores no contexto da Região Amazônica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da, et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documentos históricos de Humaitá. 2. Ed. Porto Velho: [s.d.]. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.

CELESTINO, Elizia Peres. **Trajetórias de Formação**: um olhar sobre as políticas e suas implicações na formação docente. Curso de Pedagogia, UFAM, 2011, p.59.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Nabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artmed. 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009 a.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009 b.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli De Fátima. **Curso de Pedagogia ou Normal Superior?** *RBPAE* – v.23, n.2, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação:** Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* vol. 20 n.68. Campinas Dec. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.  
Gatti, Bernardete Angelina Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.300 p

PIMENTA, Selma G. (org). Saberes pedagógicos e prática docente. IN: PIMENTA, Selma G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI. Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** vol. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, C. S. B. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: 24 Reunião da Anped: intelectuais, Conhecimento e espaço público, Anais. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: < <http://ced.ufsc.br/nova/textos/CarmenBissoli.htm> > Acesso em 05 DE MAIO DE 2013.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Projeto Político-Pedagógico:** Um olhar sobre sua dinâmica numa escola pública do município de Humaitá/AM. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

TANURI. Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.