

Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil

In-service teacher education policies and teaching induction programs in Brazil

Marli André
marliandre@pucsp.br

Resumo: O presente texto tem o foco nas políticas de formação continuada e, mais especificamente, nas iniciativas voltadas aos professores iniciantes e à inserção profissional dos docentes, tomando por base os dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, que constituíram os estudos de campo da pesquisa que mapeou e analisou políticas docentes no Brasil (Gatti *et al.*, 2011). O texto situa, inicialmente, o marco teórico que orientou a análise de dados, destacando as contribuições de autores brasileiros e estrangeiros. Em seguida, descreve a metodologia do trabalho de campo: locais escolhidos, fontes de coleta de dados, instrumentos e procedimentos utilizados. Na terceira parte do texto, são apresentados dados referentes aos processos de formação continuada encontrados nas secretarias de educação visitadas: quais são os órgãos responsáveis pela formação, como são escolhidos os formadores, quais os conteúdos e as metodologias das formações, quais as demandas dos professores, como é feita a avaliação da formação. São também discutidas as iniciativas e as políticas voltadas aos professores iniciantes e à inserção à docência. Na parte final do texto, são destacados aspectos que merecem maior atenção por parte dos pesquisadores e responsáveis pela formação docente.

Palavras-chave: formação continuada, professor iniciante, inserção à docência.

Abstract: This paper discusses in-service teacher education policies with special attention to beginning teacher education and teaching induction programs, taking into account data collected in fifteen departments of education in Brazilian states and municipalities, which were part of a field study on teacher policies in Brazil (Gatti *et al.*, 2011). The first part of the paper presents the theoretical framework that guided data analysis, highlighting the contributions of both Brazilian and foreign authors. Then it describes the methodology of fieldwork: sites, sources and methodological procedures of data collection. The third part of the text presents the research findings concerning in-service teacher education: management agencies, how educators are selected, which are the contents and methodologies of training, what are the main teachers' demands, and how teacher training is assessed. Some initiatives and programs designed for beginning teachers and teaching induction are also discussed. In the final part of the text we point out some issues that deserve attention from researchers and those responsible for teacher education.

Keywords: teacher policies, in-service teacher education, beginning teachers, teaching induction.

O interesse pelo tema da formação de professores vem crescendo muito nos anos recentes, o que se pode atestar pelo número de pesquisas que vem sendo realizadas, pelo volume de trabalhos apresentados nos eventos científicos e pela frequência com que o tema aparece na mídia.

O volume de pesquisas sobre o tema, de fato, aumentou muito nos últimos anos: ao fazer um mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, André (2009) constatou que, na década de 1990, as dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores compunham cerca de 6% do total de trabalhos; mas, no início da década seguinte, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007. Não houve mudança apenas no volume de trabalhos, mas os aspectos estudados também foram se modificando ao longo do tempo. Nos anos 1990, a maior parte das dissertações e teses centrava-se em algum aspecto dos cursos de *formação inicial: licenciatura, pedagogia e Escola Normal* (75% das pesquisas), nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser *identidade e profissionalização docente*. O foco então passou a ser o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007.

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece-nos muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa centralidade das pesquisas no professor pode reforçar o que se ouve habitualmente na mídia, ou seja, que o professor é o único responsável pela qualidade

da educação. Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes.

As políticas docentes, no entanto, têm recebido muito pouca atenção nas pesquisas dos pós-graduandos brasileiros. Em mapeamento recente das dissertações e teses sobre formação docente, André (2009) constatou que, no período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para a dimensão política da docência ou para as políticas de formação.

Como estamos diante de um tema extremamente relevante e pouco explorado, mostrou-se muito oportuna a pesquisa realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC), com o propósito de mapear as políticas voltadas aos docentes no Brasil (Gatti *et al.*, 2011). A pesquisa abrangeu questões relativas à formação inicial e continuada de professores, à carreira docente, às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes e aos subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. No presente texto, serão abordados apenas os aspectos relativos às políticas de formação continuada e de suporte aos professores iniciantes, que foram captados nos estudos de campo que integraram a pesquisa (Gatti *et al.*, 2011).

Políticas de formação continuada: o que dizem as pesquisas?

Uma referência fundamental para a pesquisa anteriormente citada foi um estudo bastante abrangente realizado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (Davis *et al.*, 2011, p. 9), que traça um panorama das experiências de formação continuada no país. Além do objetivo de identificar as ações de formação continuada dos docentes, o estudo buscou

analisar as modalidades e práticas de formação continuada no Brasil, com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino (Davis *et al.*, 2011, p. 9).

O desenvolvimento do estudo incluiu análise de planos ou projetos de formação continuada e trabalho de campo em 19 secretarias de educação, 6 estaduais e 13 municipais, abrangendo as cinco regiões do país.

As autoras fizeram uma ampla revisão bibliográfica para subsidiar suas análises, destacando alguns elementos que serão aqui retomados brevemente. Dois focos principais orientam os estudos sobre formação continuada, segundo as autoras, os que se centram no sujeito professor e os que consideram a equipe gestora ou o coletivo escolar. Quando se centram no professor, as questões estão relacionadas aos aspectos éticos, políticos e emocionais, à precariedade da formação inicial e aos ciclos da vida profissional.

Hargreaves (1995) é o autor que dá suporte à discussão das questões éticas, políticas e emocionais. Segundo o autor, o ponto de vista da ética implica preocupação genuína com o bem-estar e com o desenvolvimento dos alunos. O ponto de vista da po-

lítica estabelece que, para construir um bom professor, não basta apenas reflexão, mas é necessário que o docente reflita criticamente sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos, de forma a poder participar melhor da luta pela construção de um mundo melhor e socialmente mais justo. No que tange ao envolvimento emocional, ainda citando Hargreaves, as autoras defendem que é preciso recuperar “a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração” (Davis *et al.*, 2011, p. 13). As autoras concluem que a formação continuada deve possibilitar ao professor viver a profissão como uma experiência prazerosa e deve estimular a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que vivemos.

Uma segunda perspectiva, ainda com foco no sujeito professor, é denominada pelas autoras de “abordagem do déficit”, porque concebe a formação inicial como deficitária, o que leva a atribuir à formação continuada uma função compensatória, de suprir as deficiências. Se o pressuposto é que os conhecimentos, as habilidades e as competências profissionais não foram devidamente apropriados, conclui-se que o professor também não saberá dizer o que precisa para bem exercer sua profissão, portanto, não vale a pena consultá-lo. Isso leva a transferir para instâncias externas ou hierárquicas as decisões sobre formas e conteúdos das formações, sem levar em conta as características específicas dos docentes, como idade, sexo, anos de experiência, local de trabalho, resultando em processos padronizados de formação, que raramente atendem as necessidades e interesses dos docentes.

Outra abordagem centrada no sujeito é a que considera o ciclo da carreira docente. Os estudos desenvolvidos nessa perspectiva apostam na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as verdadeiras necessidades dos professores no exercício da profissão. Ciente delas, é possível planejar formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional, como, por exemplo, os anos iniciais da carreira em que os docentes manifestam sentimentos de insegurança e de descoberta; os anos intermediários, que, para muitos, implica novos investimentos, satisfação, maior segurança quanto à opção pelo magistério e, para outros, desencanto, desejo de desistir, resistência. Há, ainda, a fase da maturidade, quando os professores se sentem mais seguros quanto à profissão, avaliam seus aspectos positivos e negativos, posicionam-se. Os estudos que defendem a formação continuada voltada ao ciclo da carreira profissional constituem um avanço em relação a outras formas que não levam em conta as características do professor e suas condições de trabalho, concluem as autoras, mas essa perspectiva ainda se centra no indivíduo, deixando de valorizar o coletivo profissional.

O segundo conjunto de abordagens comentado pelas pesquisadoras é o que se volta para as equipes gestoras ou para a escola como espaço de formação. No que tange às equipes gestoras, o coordenador pedagógico é visto como responsável pela formação. Davis *et al.* (2011, p. 15) recorrem aos estudos de Christov (2007) e Placo e Almeida (2003) para afirmar que, ao coordenador pedagógico, é atribuído o papel de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não apenas do professor).

Nem sempre, porém, o coordenador pedagógico consegue desempenhar essa função, ora porque tem que contemplar programas do governo, que têm prioridade, ora porque o coletivo docente resiste a aceitar as propostas que lhes são sugeridas. Cabe ao coordenador pedagógico uma série de outras funções dentro da escola, como mobilizar a equipe escolar para a elaboração e implantação do projeto político pedagógico, acompanhar o desenvolvimento do currículo e das atividades de ensino e aprendizagem e mediar conflitos de várias naturezas. Essa abrangência de funções muitas vezes compromete o trabalho, que deveria ser prioritário, de formação dos professores e de construção do coletivo escolar.

Uma tendência de formação continuada que vem se firmando na produção escrita recente, tanto no Brasil quanto no exterior, é a que considera a escola como o *locus* por excelência da formação. Nessa perspectiva, os docentes decidem, em conjunto, o tipo de formação que desejam, planejam, executam e avaliam seu trabalho, constituindo equipes colaborativas. Os defensores dessa perspectiva argumentam que o desenvolvimento profissional não pode ficar circunscrito ao domínio individual e utilitário. Os programas de formação continuada devem ser delineados para mobilizar os docentes a trabalharem coletivamente, desencadeando mudanças nas escolas que atendam cada vez melhor às necessidades de sua clientela. As tarefas de melhoria da escola têm que ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, de trocas, de colaboração. As melhorias podem ficar circunscritas a questões de sala de aula, mas também podem abranger aspectos mais amplos do contexto social, político, e da própria profissão. Referenciando-se em Fullan (2005), as autoras criticam as formas com que têm

se realizado as formações, que geralmente têm caráter individual e são baseadas em palestras e cursos cujos conteúdos não se articulam às necessidades dos docentes. Ainda com apoio nas ideias de Fullan (2005), propõem um novo conceito de desenvolvimento profissional, que passe a significar aprendizagem contínua dos docentes, para que eles ofereçam a seus alunos um ensino sempre melhor. Essa aprendizagem contínua deve fazer parte da cultura das escolas, que devem favorecer o desenvolvimento das habilidades de colaboração, estabelecendo parcerias com universidades e sistemas educacionais. As autoras sintetizam as proposições do autor afirmando que, com a atuação coletiva, torna-se possível desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes, em momentos distintos do ciclo profissional.

Entre os achados da pesquisa de Davis *et al.* (2011), destacam-se os seguintes: (a) a constituição de equipes de formação continuada bem formadas mostrou-se ser fundamental; (b) contar com profissionais da própria rede nessas equipes deixa a secretaria de educação menos sujeita a interferências nas mudanças de gestão governamental; (c) as ações formativas, sob a forma de cursos, palestras e oficinas, tinham uma orientação individualizada na maior parte das secretarias estudadas; (d) as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das secretarias de educação investigadas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas; (e) não foram encontradas ações formativas voltadas a fortalecer a postura ética ou o profissionalismo docente, a responsabilidade pelo coletivo e o exercício da cidadania; (f) não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes; (g) de modo geral, as secretarias de

educação não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal; (h) não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada.

É preciso assinalar que a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na instituição, são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Formação continuada de professores iniciantes

Embora seja hoje bem incisiva a proposta de formação continuada que defende a organização de programas diferenciados em função do ciclo profissional do professor, são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira. Em especial, ainda há muito pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério. Ao compilar dados de vários informes internacionais sobre a profissão docente, Imbernón (2006, p. 44) assinala que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos concordam com a relevância da questão, afirma o autor, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la.

O relatório da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006) – reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns Esta-

dos), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor, e a grande maioria participa. Em seis países, a iniciação fica a critério das escolas, e, em oito países, não há programas formais.

Na América Latina, a situação é ainda mais séria, pois, de acordo com Vaillant (2009), a inserção à docência não é objeto de políticas, havendo raríssimos programas institucionalizados. A autora cita, com base em um texto de Cornejo (1999), iniciativas na Argentina, de residência docente, no México e no Chile. Mais recentemente, Alliaud (2014) relata a existência de programas no Uruguai e no Equador, além dos da Argentina e do Chile. Mas ainda é muito pouco.

Em um texto muito provocativo sobre o trabalho dos docentes, Nóvoa (2006) aponta a necessidade do cuidado com os iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente. Segundo ele, cuidamos muito mal dos jovens professores, pois, ao ingressarem na docência, eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, recebem as piores turmas e são “lançados às feras”, sem qualquer tipo de apoio. Nóvoa (2006, p. 14) nos adverte que: “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores”. Fechamento que vai impedir a sua socialização profissional.

Diante das iniciativas encontradas nos países europeus e latino-americanos, e concordando com o alerta de Nóvoa (2006), nossa pesquisa buscou verificar a existência, no Brasil, de políticas e programas

voltados aos professores iniciantes, com o objetivo de favorecer sua inserção na docência. Com esse propósito e, mais amplamente, o de estudar os processos de formação continuada dos docentes, realizamos estudos de campo em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros.

Metodologia dos estudos de campo

O objetivo dos estudos de campo foi obter uma visão, *in loco*, dos processos de formação continuada, que, sem dúvida, constituem uma forma de apoio aos docentes. Os principais critérios para escolha dos locais de coleta de dados foram representatividade regional e relevância da proposta. Foram, assim, visitadas 10 secretarias de educação de municípios de grande porte do país e cinco secretarias estaduais. Um critério complementar foi selecionar alguma secretaria de educação que utilizasse sistema apostilado de ensino, para verificar sua relação com a autonomia docente.

O Quadro 1 mostra a distribuição das secretarias de educação por região e dependência administrativa.

A coleta de dados foi feita por pesquisadores experientes, que recolheram documentos e realizaram

entrevistas com os responsáveis pelo planejamento, estatísticas e pessoal da rede e pela implementação da proposta curricular e das ações formativas. Em vários casos, um dos entrevistados foi a(o) secretária(o) de educação. Assim, as fontes principais de dados foram: documentos obtidos nos *sites* das secretarias, ou no momento das visitas, e as entrevistas. Em uma das secretarias, foram realizadas observações das formações.

A coleta de dados contou com pesquisadores experientes, que tiveram duas reuniões com a coordenadora dos estudos de campo, para preparo das visitas e, posteriormente, para discussão preliminar da análise dos dados.

Foram utilizados dois roteiros de entrevistas, o primeiro para caracterizar as secretarias em termos do número de escolas, de professores e alunos; jornada de trabalho, formação e carreira dos docentes; o segundo para conhecer as formas de apoio ao trabalho nas escolas e os processos de formação continuada.

Os pesquisadores elaboraram relatórios com os dados obtidos, os quais foram compilados e discutidos pela equipe coordenadora da pesquisa, vindo a compor o documento final, em forma de livro (Gatti *et al.*, 2011).

Apresentação e discussão dos dados

O exame dos dados coletados nas entrevistas com os responsáveis pela implementação de currículos e programas e pela formação continuada nas quinze secretarias estaduais e municipais de educação revelou alguns pontos comuns e outros que merecem destaque.

Quanto aos *órgãos responsáveis* pela formação continuada, os dados revelaram que, nos estados, as secretarias dispõem de um órgão responsável pela formação: seja uma Coordenadoria, com polos distribuídos pelo estado (SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará); seja uma Gerência, também com distribuição regional (SEDU/ES, Secretaria de Educação do Espírito Santo e SEE/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina); seja um Núcleo (SEE/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás); ou um Centro de Formação (SEDUC/AM – Secretaria de Educação do Amazonas).

Diferentemente dos estados, os municípios, de modo geral, não dispõem de órgãos especialmente responsáveis pela formação continuada, são as próprias Divisões de Ensino que organizam e coordenam as ações formativas. Mas há exceções: Manaus tem uma Divisão de

Quadro 1. Estudos de campo: identificação das secretarias de educação por região do país.

Chart 1. Field studies: identification of education offices by region of the country.

Região	Secretarias Estaduais de Educação	Secretarias Municipais de Educação	
		Capital do Estado	Outros Municípios
Norte	Amazonas	Manaus	Santarém
Nordeste	Ceará		Sobral
			Caruaru
Centro-Oeste	Goiás	Campo Grande	Aparecida de Goiânia
Sudeste	Espírito Santo		Jundiaí
			Taubaté
Sul	Santa Catarina	Florianópolis	Pelotas

Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, e Aparecida de Goiânia, uma Coordenadoria de Formação.

Há que se destacar, ainda, que, em três municípios, fica muito nítida uma política de formação que se expressa na disponibilidade de espaço físico – um Centro de Formação – e na existência de um projeto bem articulado, com propósitos claros, atividades variadas, coerentes com os objetivos, metodologia própria, indicação dos resultados esperados, montagem de uma sistemática de avaliação e legislação correspondente. É o caso do município de Jundiá, no estado de São Paulo, que, além de um Centro de Formação, tem uma proposta de formação voltada à implementação do currículo e à melhoria da aprendizagem do aluno, com a disponibilidade de recursos materiais para alunos e professores, incentivos salariais para os docentes, acompanhamento do desempenho dos alunos e atendimento às dificuldades dos professores. Além disso, está regulamentado em uma Portaria.

Também ficou evidente uma política de formação em Sobral, no estado do Ceará, onde há uma Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM) que oferece programas específicos de formação, centrados na implementação do currículo e em questões da prática escolar, além de várias iniciativas que objetivam não só o desenvolvimento profissional, mas a ampliação do universo cultural dos professores. A secretaria de educação incentiva práticas docentes inovadoras, oferece gratificações salariais para participação em ações de suporte pedagógico promovidas pela escola, acompanha todas as ações formativas na escola e avalia essas ações. As disposições estão regulamentadas em leis e normativas.

Em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul, há um Centro

de Formação – CEFOR, além de três Coordenadorias para cada segmento de ensino e um Núcleo de Gestão Pedagógica, que oferecem diversas modalidades de formação, dirigidas a grupos profissionais específicos e em seus contextos de atuação, mas a prioridade da SE é o professor iniciante ou as dificuldades apontadas pelas escolas.

Como se pode notar, não é apenas a disponibilidade de espaço físico, mas esses municípios deixam evidente a existência de um plano de ações articuladas, orientadas por objetivos bem definidos, acompanhadas de uma sistemática de controle e avaliação, registradas em legislação própria, configurando uma política de formação.

No que tange *aos tipos de ações de formação continuada*, os dados revelaram que tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. De modo geral, os dados dos entrevistados não possibilitaram definir o grau de participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento das ações formativas, nem se o conteúdo dessas formações se volta para as problemáticas da prática escolar, ou se envolvem um processo de reflexão sobre a própria prática e se intencionam fomentar um trabalho colaborativo na escola. Pode-se dizer que, embora ainda prevaleça uma concepção de formação transmissiva, em que um agente externo ministra uma palestra ou seminário, com conteúdo que nem sempre atende às necessidades e interesses dos professores, foi possível perceber, em várias secretarias, um movimento para incluir mais os docentes

nas formações e para contemplar as questões da escola e da sala de aula, buscando melhorar o desempenho dos alunos.

Entre essas alternativas, pode-se citar a estrutura e o funcionamento da formação continuada dos professores da secretaria municipal de Sobral. Os encontros de formação são realizados fora do ambiente escolar, normalmente no Centro de Convenções da prefeitura, por segmento de ensino, com carga horária de 8 horas mensais, divididos em dois momentos de 4 horas, realizadas no turno da noite, com caráter obrigatório. O entrevistado descreveu a rotina das formações, que são organizadas em momentos: “Acolhida” (15’), “Relembrando” – recordar o encontro anterior – (15’), “Momento de Estudo” (1h30’), “Troca de Experiência” (15’), “Círculo Literário” (20’), “Estudo da Matriz e livro didático” (1h), “Registrando o que Aprendi” (15’). Essa dinâmica, que fazia parte do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC –, foi posteriormente tornado política de âmbito nacional.

A forma de condução da formação nessa secretaria mostra uma preocupação com o envolvimento ativo do professor na realização das atividades, que o conteúdo está voltado para a proposta curricular e que há um estímulo ao trabalho colaborativo, aspectos defendidos por autores da área (Fiorentini, 2004; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009; André, 2010).

Os dados apontaram que tanto nos estados quanto nos municípios *os focos de formação continuada* estão voltados para a proposta curricular. Essa constatação mostra que a formação continuada está evoluindo, passando de um conjunto de ações dispersas para ter um foco direcionado à proposta curricular, ou seja, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, o que é muito positivo. Afinal, defende-se o investimento na formação continuada

dos docentes para que aperfeiçoem sua ação de modo que seus alunos tenham sucesso na aprendizagem. Ao buscar a implementação ou a reorganização curricular, espera-se que o alvo mais diretamente beneficiado seja o aluno, ou a qualidade do ensino.

Quando indagados sobre os *focos da formação continuada*, os entrevistados revelaram que as áreas priorizadas eram Língua Portuguesa e Matemática. Entende-se essa prioridade, seja pela relevância dessas áreas, seja porque são cobradas nas avaliações externas, que, por sua vez, também orientam as ações formativas. O risco é de empobrecimento curricular, se as formações só abrangerem essas áreas, pois a formação do indivíduo vai muito além das noções de leitura, escrita e numeração. E as questões de espaço, tempo, localização geográfica, literatura, artes, educação corporal e ciências não merecem atenção?

Foram citadas pelas secretarias formação em outras disciplinas do currículo, mas com muito menor frequência: (Química, Física, Biologia e Educação Física, na SEDU/ES; Ciências da Natureza, na SEDUC do Ceará; História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Ciências da Natureza, na SEDUC do Amazonas). Os temas transversais (como inclusão, sexualidade, relações étnico-raciais, violência, drogas) também foram alvo das formações em grande parte das secretarias. Outros temas citados foram Tecnologia da Informação e Comunicação, educação ambiental, avaliação, projeto político pedagógico e relações interpessoais.

Os programas do governo federal são os grandes balizadores da formação continuada. Foram mencionados pelos entrevistados os seguintes programas: Pro-Letramento, Gestar II (os mais adotados), Pro-Infantil, Pro-Jovem, Escola Ativa, Pro-Jovem

do Campo, Mais Educação, Proinfo, Formação pela Escola, PDE-Escola, Mais Tempo na Escola. Apenas três municípios não usam os Programas do Ministério de Educação: Jundiá, Aparecida de Goiânia e Taubaté.

Sem dúvida, esses programas trazem uma contribuição significativa, principalmente para aqueles locais que não dispõem de muitos recursos para desenhar programas próprios. Têm grande valor, seja porque estão voltados às disciplinas básicas do currículo das escolas, contribuindo para consolidar, assim, uma formação de base comum a todo o território nacional, seja porque abordam questões transversais que possibilitam repensar o tratamento curricular com vistas a responder às novas demandas sociais para o ensino. No entanto, há que se atentar para a possibilidade de homogeneização e de empobrecimento, se não forem complementados ou adaptados às realidades locais.

Outro referente importante no direcionamento das ações formativas são os resultados das avaliações de larga escala, sejam as do governo federal, sejam as de âmbito estadual e local. As secretarias informaram que analisam os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas e organizam ações formativas para sanar as dificuldades. Mais uma vez, é preciso atenção para que as formações não se tornem treinamento para aumentar os índices de avaliação, risco, aliás, muito grande nas gestões que oferecem bônus para desempenho, com base nos resultados das avaliações.

No que concerne às *demandas de formação continuada*, muitos entrevistados enfatizaram que os professores solicitam mais frequentemente temas relativos à prática, ao como ensinar. É possível que alguns Programas do governo federal, como o Pró-letramento ou o Gestar II, sejam largamente aceitos pelos docentes

porque incluem uma discussão dos conteúdos e estratégias didáticas para o ensino em sala de aula.

Não foram muitas as secretarias de educação que relataram iniciativas de levantamento das *necessidades formativas* junto aos docentes. Na SEDUC do Ceará, segundo os entrevistados, esse levantamento é feito na escola, por meio de leitura e identificação das demandas do cotidiano pedagógico. A SEDU do Espírito Santo também parece caminhar nessa direção, pois o entrevistado declarou que já foram realizadas reuniões em 40 dos 78 municípios para levantamento das necessidades formativas dos docentes. Na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus – esse processo também está em curso. Segundo o entrevistado, estão sendo realizados levantamentos das necessidades das escolas, por meio de encontros de formação, realizados por segmentos: educação infantil, professores do 1º ao 5º ano, professores do 6º ao 9º ano, EJA, diretores, pedagogos.

O levantamento e a análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação, nos dizeres de Rodrigues (2006, p. 116), configurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva.

Um elemento fundamental nos processos de formação continuada são os *formadores*. Daí a importância de perguntar: Quem são eles? Como são selecionados? Como atuam?

Os dados dos estudos de campo mostraram certa variedade na composição do grupo de formadores: ora são os supervisores da rede, como na SEDUC/SC, ora são professores universitários, de instituições parceiras (SEDU/ES), ora são os técnicos da

secretaria de educação, que podem ser pedagogos, coordenadores de escola ou professores (SEDUC/CE; SEDUC/AM, SEMED de Manaus, SEMED de Pelotas); ora são profissionais dos sistemas apostilados (SEMED de Taubaté) ou de Fundações privadas (SEMED de Jundiá). Vale a pena destacar como é feita a seleção de formadores em algumas secretarias, (SEDUC/CE; SEMED/Campo Grande; SEMED/Aparecida de Goiânia), pois evidencia o compromisso com a formação e uma valorização do saber de experiência do docente, algo que vem sendo defendido na literatura pedagógica (Gauthier *et al.*, 1998; Nóvoa, 2009; Tardif, 2002).

A seleção dos formadores na secretaria estadual do Ceará, quando se trata do Programa Professor Aprendiz (que consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões) tem como critérios o reconhecido domínio teórico-metodológico e a experiência na área. Os professores que contribuem como formadores recebem incentivos por meio de bolsa da Fundação de Pesquisa do Estado.

A SEMED de Campo Grande informou que uma das grandes dificuldades na implementação das ações de formação foi criar um grupo de formadores. Hoje a secretaria conta com um quadro de formadores que é constituído por professores da rede, concursados, que foram selecionados porque desenvolviam um trabalho diferenciado na escola. Esse grupo faz visitas sistemáticas às escolas e colhe subsídios para as ações formativas. Cada técnico tem oito escolas sob sua responsabilidade.

Outra experiência que merece destaque é a da secretaria municipal

de Aparecida de Goiânia. A formação desse professor formador se dá ao longo de 6 meses, acontece no horário de estudo e planejamento da escola. A seleção é feita por meio de um projeto de curso. A secretaria lança o edital, e o candidato a “professor formador convidado” apresenta seus dados, currículo e projeto. Há, por parte da Coordenadoria, uma análise dos dados e do projeto e entrevista. A banca é composta, geralmente, por seis membros da Coordenadoria ligados à Superintendência Pedagógica. A avaliação é feita considerando a experiência e também a “postura” do candidato.

Essas experiências reforçam a proposição de Imbernón (2009) que defende que o professorado deve ser protagonista ativo de sua formação, a qual deve envolver uma reflexão coletiva sobre a prática ou um trabalho colaborativo, que propicie uma aprendizagem da colegialidade participativa.

Foi indagado aos entrevistados se havia *acompanhamento e avaliação dos efeitos* das ações de formação continuada nas escolas, e as respostas foram muito similares aos achados da pesquisa de Davis *et al.* (2011): todos julgam que é muito importante fazer o acompanhamento dos docentes após as formações, mas muitos consideram difícil, seja pela dimensão da rede, em função do número de técnicos da SE, seja pela distância, no caso das escolas rurais.

As secretarias que mencionaram algum tipo de acompanhamento, em geral, não utilizam técnicas ou instrumentos específicos: as SEDUC do Espírito Santo e de Goiás consideram que o resultado da formação se evidencia na elaboração de um currículo novo ou na implantação da proposta curricular. Os entrevistados da secretaria municipal de Taubaté informaram que, após cada ação formativa, pedem ao docente que preencha um formulário

que avalia os temas abordados e o seu aproveitamento. A SEMED de Manaus também faz avaliações ao término das formações, as quais são tabuladas pelo formador. Nos dois casos, não foi informado se há ou não devolutiva para os docentes. Outras secretarias indicaram que acompanham o desempenho de aprendizagem dos alunos em cada escola, o que lhes permite avaliar o resultado das formações e planejar novas ações formativas (SEMEDs de Pelotas, Jundiá, Campo Grande). Os resultados do IDEB -- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -- e das avaliações externas também foram citados como indicadores das necessidades formativas ou do sucesso das formações (SEMEDs de Santarem, Jundiá, Taubaté).

Se, de modo geral, as formações são avaliadas de modo informal ou indireto, em duas secretarias, há uma preocupação em tornar essas medidas mais formais. Uma delas é a SEMED de Campo Grande, que, a cada dois anos, realiza uma avaliação externa, feita por empresa contratada, que ajuda a definir os conteúdos e temas a serem trabalhados nas formações. Essas avaliações têm mostrado o impacto do trabalho que vem sendo realizado, conforme o depoimento da entrevistada:

O impacto do trabalho não é muito grande, mas existe. Dados recentes mostram crescimento positivo dos 6º ao 9º anos e diminuição de alunos abaixo do nível básico em Língua Portuguesa e Matemática. Estão em situação melhor do que os primeiros anos.

Outra secretaria de educação que tem um processo formal de avaliação das ações de formação, assim como uma sistemática de acompanhamento dos docentes após a formação, é a SEMED de Sobral. Os formadores realizam visitas às salas de aula para avaliar os efeitos das ações de

formação continuada na atuação dos docentes e, juntamente com os diretores das escolas, analisam o desempenho dos professores. Em 2010, a SEMED de Sobral realizou uma avaliação por escrito, em que os professores atribuíram conceitos (Regular, Bom, Ótimo e Excelente) ao formador, à formação e a si mesmos. Os dados foram tabulados e dispostos em gráficos que foram disponibilizados publicamente pela secretaria.

Procurou-se saber, ainda, quais as principais *dificuldades* que as secretarias encontram na implementação das ações de formação. Não foram muitas as dificuldades apontadas, mas houve uma queixa recorrente: tempo para a formação. Vários entrevistados declararam que sua maior dificuldade é não poder retirar o professor da sala de aula para participar das formações. Isso faz com que as ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência. Outras dificuldades mencionadas foram: déficit da formação inicial (SEDUC/SC; SEMED de Jundiaí, SEMED de Florianópolis), rotatividade dos professores (SEDUC/GO e SEDUC/SC), resistência dos professores a falarem sobre suas práticas (SEDUC/AM), ou a mudarem sua prática (SEMED de Florianópolis) e encontrar professores formadores (SEMED de Caruaru).

Muitas das dificuldades apontadas não estão relacionadas especificamente com a formação continuada, como a rotatividade dos professores e a formação inicial precária, as quais demandam políticas docentes mais globais. A melhoria da formação inicial é essencial para que a formação continuada possa atingir seus objetivos. Mas, se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um su-

porte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a se evadir do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais.

Outro aspecto que também foi abordado nos estudos de campo foi o *acompanhamento e o apoio aos professores iniciantes*. Paralelamente às iniciativas das secretarias estaduais do Espírito Santo e do Ceará e da secretaria municipal de Jundiaí, que organizam ações formativas no momento de ingresso dos professores na rede, há duas secretarias municipais que têm uma política de seleção e acompanhamento dos principiantes. Trata-se da secretaria de educação de Sobral, que tem um programa de formação em serviço para o período do Estágio Probatório, e a de Campo Grande, que tem um programa de acompanhamento dos ingressantes nas escolas. Esses dois exemplos merecem destaque porque caminham na direção do que é defendido pelo relatório da OCDE (2006) e por vários autores que analisaram informes de políticas docentes (Imbernón, 2006; Vaillant, 2006).

Durante o estágio probatório, que tem duração de 3 (três) anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigatoriedade de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores - ESFAPEM. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana, durante o horário noturno, cumprindo normatização da secretaria de educação, que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho. Além disso, os professores devem participar do programa Olhares, que objetiva ampliar o universo cultural dos docentes.

A carga horária total da formação é de 200 horas/aula, sendo necessários 80% de frequência dos principiantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma

avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”, conforme depoimento da entrevistada. Os profissionais em formação no Estágio Probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação.

O programa de formação de principiantes na SEMED de Campo Grande segue cinco etapas: (i) convocação dos iniciantes para informações sobre o sistema de ensino e sobre as leis e regulamentos da profissão no município; (ii) encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações; (iii) realização das formações nas escolas, coordenadas pela equipe da secretaria, mas levando em conta as necessidades locais; (iv) acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores; (v) avaliação das formações com base nos resultados das avaliações dos alunos.

Além das políticas de apoio aos principiantes, os estudos de campo também permitiram localizar programas que, se valendo de uma parceria entre a universidade e a escola, objetivam oferecer melhor preparo aos futuros docentes, com atividades que os ajudem a se inserir no cotidiano escolar. Entre esses programas, podem ser citados o *Pibid* (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), uma iniciativa do Ministério da Educação e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, o *Bolsa Alfabetização*, implementado pelo governo do Estado de São Paulo e o *Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem*, destinada ao

estudante de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá.

Criado em 2007, o Pibid é um programa de fomento cujo propósito é proporcionar a estudantes de licenciatura a oportunidade de atuarem como profissionais na educação básica por meio da inserção em escolas da rede pública onde possam criar e participar de experiências de caráter inovador e interdisciplinar, que articulem as diferentes áreas do conhecimento e promovam a relação entre teoria e prática. Prevê a concessão de bolsas aos estudantes, aos docentes da universidade que os orientam e aos professores da escola básica que os recebem em suas salas de aula.

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (Ambrosetti *et al.*, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores.

Outro programa que busca aproximar universidade e escola e favorecer a inserção na docência é o Bolsa Alfabetização. Criado em 2007 pelo governo do estado de São Paulo, destina-se a estudantes de licenciatura, que, sob supervisão de professores universitários, atuam em escolas da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes nas classes de 2º ano da alfabetização e, além disso, devem elaborar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orien-

tador da universidade e do professor regente. O relato da investigação é apresentado à escola que recepcionou o estudante, à universidade que o orientou e à Secretaria de Educação, que criou o programa, com o objetivo de articular conhecimentos da universidade e da escola.

Outro programa que se destina a aproximar as IES – Instituições de Ensino Superior – e as escolas é o que introduz estagiários de Pedagogia nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiá. O estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro como auxiliar do professor. No ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade. Os estagiários recebem uma bolsa de quinhentos reais mensais, e o professor universitário recebe cem reais por estagiário, podendo supervisionar até 20 estudantes. Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, oferece capacitação e certificado que contam pontos para o concurso de ingresso.

Alguns pontos de destaque

Os estudos de campo revelaram que, na maioria dos estados e municípios, as ações formativas são desenvolvidas sob a forma de oficinas, palestras e cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para o professor, e não para a escola, sem um acompanhamento sistemático dos efeitos dessas ações na sala de aula. Essa constatação reforça, em geral, os resultados da pesquisa realizada por Davis *et al.* (2011), quando evidenciam o caráter individualizado das ações formativas e a falta de instrumental avaliativo para verificar seu efeito no desenvolvimento profissional do professor e na prática de sala de aula.

Nos estudos de campo, foram encontradas duas exceções: as secretarias municipais de educação de Sobral, no Ceará, e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Ambas têm uma política de formação com ações articuladas, sistemáticas, centradas na prática escolar, com incentivos aos docentes para participarem dos encontros de formação, acompanhamento na escola, avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e revisão da formação.

Embora, de maneira geral, as ações formativas ainda sejam dirigidas aos professores individualmente, mostraram uma evolução, ao deixarem de ser um conjunto de ações dispersas para focar o desenvolvimento da proposta curricular, estando no horizonte, os resultados dos sistemas de avaliação do governo federal, ou dos estados, ou dos próprios municípios. Se o fato de estarem voltadas para a proposta curricular é positivo, porque indica uma preocupação com a aprendizagem do aluno, o atrelamento das ações formativas aos resultados das avaliações externas deixa muitos questionamentos. Afinal, quem pode afirmar que as avaliações externas abrangem todas as dimensões da formação humana, tarefa obrigatória da escola?

Quanto à composição do grupo de formadores, os estudos de campo evidenciaram uma certa variedade: ora são professores experientes, ora supervisores da rede, ora são professores universitários ou profissionais dos sistemas apostilados de ensino ou de fundações privadas. Entrevistados de quatro secretarias explicitaram que professores com um trabalho destacado na rede podem atuar como formadores (SEDUC Ceará, SEMEDs de Campo Grande, de Aparecida de Goiânia e de Jundiá). O envolvimento dos docentes nos processos formativos, participando de sua concepção, planejamento e implementação, tem sido valorizado

nas pesquisas e, defendido como uma necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes e de sua realização como profissional (Imbernón, 2009; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009).

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono do magistério e para manter os bons professores na profissão.

Os programas de parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país, porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção à docência.

Referências

- ALLIAUD, A. 2014. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, **39**(56):229-242. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100012>
- AMBROSETTI, N.B.; RIBEIRO, M.T.; TEIXEIRA, M. 2011. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores / I Congresso Nacional de Formação de Professores. *Anais... Águas de Lindóia*, **1**:7038-7049.
- ANDRÉ, M. 2010. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, **33**:06-18.
- ANDRÉ, M.E.D.A. 2009. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, **1**(1):41-56
- CHRISTOV, L.H. da S. 2007. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: A.A. GUIMARÃES (org.), *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5ª ed., São Paulo, Loyola, 9-12
- CORNEJO, J.A. 1999. Profesores que se inician en la Docencia: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. *Revista Iberoamericana de Educacion*, **19**:51-100.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. 2011. Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 129 p. (Relatório de Pesquisa).
- FIorentini, D. 2004. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: M. BORBA; J.L. ARAÚJO, *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 47-76.
- FULLAN, M. 2005. *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, Corwin Press, 248 p.
- GAUTHIER, C.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SINARD, D. 1998. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí, Unijuí, 562 p.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. 2011. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 297 p.
- HARGREAVES, A. 1995. Introduction. In: C.M. CLARK (ed.), *Thoughtful teaching*. Wellington, Cassel, p. 5-21.
- IMBERNÓN, F. 2006. La profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, **340**:41-49.
- IMBERNÓN, F. 2009. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo, Cortez Editora, 118 p.
- MARCELO, C. 2009. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SISIFO, Revista de Ciências da Educação*, (8):7-22.
- NÓVOA, A. 2009. *Professores – Imagem do futuro presente*. Lisboa, EDUCA, 95 p.
- NÓVOA, A. 2006. Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo – Nada Substitui o Bom Professor. Palestra feita no SINPRO, SP. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10/06/2014.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). 2006. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo, Moderna, 249 p. (Relatório de pesquisa).
- PLACCO, V.M. de S.; ALMEIDA, L.R. 2003. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Loyola, 142 p.
- RODRIGUES, A. 2006. *Análise das práticas e de necessidades de formação*. Lisboa, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 65 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.
- VAILLANT, D. 2009. Políticas de Inserción a la Docencia em America Latina: La Deuda Pendiente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, **13**(1):27-41.
- VAILLANT, D. 2006. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica. *Revista Educación*, (340):117-140.

Submetido: 26/08/2014
Aceito: 22/12/2014