



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA**  
**EDUCAÇÃO: PRÁTICAS**  
**PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**FRANCISCA VIANA ALVES**

**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA**  
**DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE**

**ITAPORANGA – PB**

**2014**

**FRANCISCA VIANA ALVES**

**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA  
DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Soraya Maria Barros de Almeida Brandão.

ITAPORANGA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

---

A474r Alves, Francisca Viana  
Reflexão da Formação de Professores e Prática Docente na Contemporaneidade [manuscrito] : / Francisca Viana Alves. - 2014.  
37 p.  
  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Departamento de Ciências Humanas".  
  
1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Reflexão. I.  
Título.  
  
21. ed. CDD 370.1

**FRANCISCA VIANA ALVES**

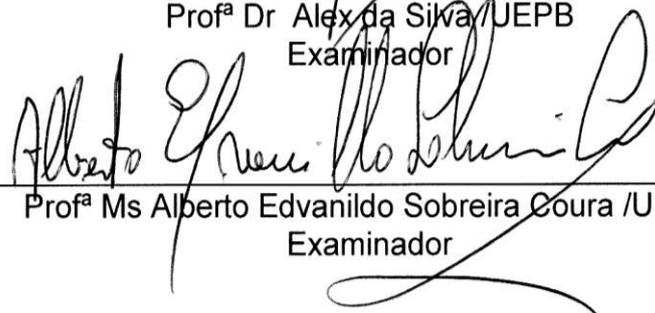
**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA  
DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação - PB, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 17/05/2014.

  
Prof<sup>a</sup> Soraya Maria Barros de Almeida Brandão/UEPB  
Orientadora

  
Prof<sup>a</sup> Dr Alex da Silva/UEPB  
Examinador

  
Prof<sup>a</sup> Ms Alberto Edvanildo Sobreira Coura /UEPB  
Examinador

*Dedico aos meus filhos, pelo amor  
incondicional.  
Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me aceitar na intimidade, me acompanhar nos diferentes lugares, me ouvir mesmo quando tem muito barulho ou muitos ao seu clamar.

À Carol Cavalcanti, coordenadora do Curso de Especialização, por seu empenho.

À Professora Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, pela disponibilidade e colaboração para o estudo, pela sua competência profissional e seu empenho ao longo dessa orientação.

Aos meus filhos Islânia Thaiza, Glicério Lamberto, Lammara Martta, pelo carinho, compreensão, confiança de vocês, inspiração e incentivo para as minhas conquistas.

Aos professores do curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba pelos incríveis momentos de aprendizado em sala de aula.

Aos colegas de classe pela oportunidade do convívio e da participação neste período de suas vidas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Rubem Alves.

## RESUMO

Em uma época marcada por diversas transformações, incertezas e competitividade, pensar em educação pressupõe-se pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Assim sendo, no contexto das reformas educacionais que vêm acontecendo nas últimas décadas no Brasil, a atenção com a formação dos professores toma importância singular, uma vez que a profissionalização da docência tem-se constituído um problema crucial na educação do país. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo discutir o processo de formação de professores, considerando que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, conforme defende Nóvoa (1997). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos realizados por Perrenoud (1993), Cunha e Góes (1994), Freire (1996), Nóvoa (1997), Garcia (1999), Corrêa (2000), Leitão (2004), Leite (2011), Bandeira (2006), dentre outros. Os resultados da pesquisa indicam que faz-se necessário que o docente esteja preparado para superar o caráter técnico-instrumental do ensino na direção de um trabalho educativo com base numa formação crítica-reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de professores. Formação crítica-reflexiva.

## **ABSTRACT**

In an era marked by several changes, uncertainties and competitiveness, think of education is assumed thinking teacher education and pedagogical practice with quality. Thus, in the context of educational reforms that have been taking place in recent decades in Brazil, attention to teacher training takes singular importance, since the professionalization of teaching has been constituted a major problem in education in the country. Therefore, this study aims to discuss the process of teacher training, whereas training is built not only by accumulation of courses , knowledge or techniques, but rather through a work of critical reflexivity about the practices and (re) permanent construction of a personal identity as advocates Nóvoa (1997). This is a literature search, based on studies by Perrenoud (1993), Cunha and Goes (1994), Freire (1996), Nóvoa (1997), Garcia (1999), Cooke (2000), Piglet (2004), Milk (2011), Flag (2006 ), among others. The survey results indicate that it is necessary that the teacher be prepared to overcome the technical- instrumental character of education toward an educational project based on a critical -reflexive education.

**KEYWORDS:** Education. Teacher education. Critical-reflexive education.

## **LISTA DE SIGLAS**

- CNE - Conselho Nacional de Educação
- ISEs - Institutos Superiores de Educação
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FAZERES E SABERES DOCENTE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DA HISTÓRIA.....	13
1.1 Formação docente: mapeando a história da formação de professores no Brasil.....	13
1.2 Políticas públicas na formação de professores.....	19
2 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	25
2.1 As novas exigências do saber docente e as práticas pedagógicas.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

## INTRODUÇÃO

Em uma época marcada por diversas transformações, incertezas e competitividade, pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Assim sendo, no contexto das reformas educacionais que vêm acontecendo nas últimas décadas no Brasil, a atenção com a formação dos professores toma importância singular, uma vez que a profissionalização da docência tem-se constituído um problema crucial na educação do país.

Nesse sentido, estudiosos e pesquisadores na área de educação tem apontado que a formação de professores deve assumir novos paradigmas que superem a visão academicista e do racionalismo técnico, pelos quais tem sido considerada a formação docente até então.

É importante considerar que a formação de professores não deve ser pensada apenas como um espaço de construção de conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, um espaço de construção de saberes teórico-práticos, com base numa formação crítica-reflexiva.

Tendo em vista esse novo olhar para a formação docente, o presente estudo tem como objetivo discutir o processo de formação de professores, considerando que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, conforme defende Nóvoa (1992).

Trata-se de um estudo bibliográfico, que como defende Gil (2002, p. 48):

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Assim, foi realizada inicialmente uma leitura exploratória, seguida de uma leitura analítica, com base nos textos selecionados, o que resultou na elaboração deste estudo.

Tomamos como base teórica os estudos realizados por estudos realizados por Perrenoud (1993), Cunha e Góes (1994), Nóvoa (1997), Garcia (1999), Corrêa (2000), Leitão (2004), Freire (2011), Leite (2011), Bandeira (2006), dentre outros.

O presente estudo está organizado em dois capítulos.

No primeiro capítulo fizemos um mapeamento da história da formação de professores no Brasil, considerando as políticas públicas que nortearam essa formação.

No segundo capítulo abordamos os saberes necessários à prática docente, fazendo uma discussão sobre a teoria e a prática.

Tais discussões levaram-nos a perceber que se faz necessário que o docente esteja preparado para superar o caráter técnico-instrumental do ensino na direção de um trabalho educativo com base numa formação crítica-reflexiva.

## **FAZERES E SABERES DOCENTE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DA HISTÓRIA**

### **1.1 Formação docente: mapeando a história da formação de professores no Brasil**

As políticas de formação de professores se desenvolveram ao longo da segunda metade do século XX e ganharam especial relevância na década de 1990. Em pleno processo de globalização, um amplo fenômeno econômico, social, cultural e tecnológico trouxe uma série de mudanças, inclusive na educação, que passou a ser focada em nível mundial. Os temas educacionais passaram a ser objetos de fóruns internacionais e, na prática, os sistemas nacionais de ensino sofreram intervenções de orientações de agências internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO (SILVA JÚNIOR, 2002; SANFELICE, 2008).

No Brasil, a ditadura civil-militar imposta pelo chamado Movimento de 64 implantou reformas educacionais que atendiam objetivos da internacionalização da economia. A Lei nº 5.540/68 reorganizou o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71 modificou o antigo ensino primário e médio, chamado de primeiro e segundo grau. Houve também o desaparecimento das Escolas Normais, de formação docente, e se instituiu a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (CORRÊA, 2000).

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil deu passos importantes no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório. Essa democratização do acesso e as tentativas de melhoria desse nível de escolaridade aconteceram em um contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, a situação educacional brasileira é indissociável do quadro político, econômico e cultural mais amplo, ainda marcado por desigualdades sociais e regionais significativas, apesar dos avanços registrados. Assim, para o alcance real da melhoria da educação brasileira, apresentam-se diversos desafios educacionais, dentre os quais se destaca a formação docente, que sempre foi considerada um dos fatores fundamentais para a qualidade do ensino (LEITE, 2011).

Nesse contexto, de acordo com Leite (2011), os problemas relacionados à educação em muitos países acabaram se refletindo nas agências e eventos internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, levou à criação do documento “Declaração mundial e um marco de ação”, assinado por 155 países e responsável pelo surgimento de políticas educativas relacionadas à educação básica e às questões docentes. De maneira sintetizada, as temáticas das agências e fóruns internacionais correspondem as seguintes: formas de contratação e carreira dos docentes, participação nas decisões, formação, a situação da mulher docente, a deterioração do trabalho, profissionalização, formação permanente, desempenho, salário, imagem social e formação em serviço.

Segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1999, p.102), o vocábulo “formação” corresponde à ação ou efeito de formar ou formar-se, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos.

Freire (2011) se refere à formação do professor como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, visto que não ocorre por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com múltiplas ajudas: livros, mestres, aulas, conversas, internet, etc., dependendo ainda de um trabalho de teor pessoal.

Para Garcia (1999), a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes; como processo de desenvolvimento e de estruturação pessoal; como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

A formação de professores na perspectiva reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condição de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, do local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalham no conhecimento e na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações dos mercados produtivos, da formação de alunos crianças e jovens (LIMA; BARRETO; LIMA, 2007).

Corroborando com o autor supracitado, Nóvoa (1992) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional,

pessoal e de organização, a partir do contexto escolar, tornando necessária a reflexão sobre a vida enquanto aluno e profissional.

Dessa forma, o exercício profissional deve propiciar ao docente, condições para refletir sobre sua prática, objetivando que essa formação transcorra ao longo de todo o ato de educar, visto que o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, mas implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes (BANDEIRA, 2006).

A partir do momento em que se compreende a formação do professor como uma complexa rede de relações que acontece em múltiplos espaços/tempos, percebe-se o quanto ela é desafiadora, exigindo uma imersão tanto na rede de subjetividades que os constitui, como nas esferas das práticas de formação que se articulam e se inter-relacionam as práticas acadêmicas, pedagógica cotidiana, política coletiva e a ação governamental traduzida nas leis e diretrizes e as pesquisas em educação (SANTOS, 2000).

A proposta de formação, além de oferecerem os já conhecidos cursos, palestras, seminários, oficinas, aulas de atualização, devem incluir também as necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios docentes em cada unidade educativa em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, o aprofundamento de questões a ela pertinentes, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática (LEITÃO, 2004).

Os espaços da formação são múltiplos e a formação, inesgotável, incompleta, inacabada, vai se dando a partir das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, modificado, apropriado, recriado, criado, confrontando e ampliando assim as redes de saberes já existentes (LEITÃO, 2004).

Nesse contexto de formação de professores reflexivos, de professores autônomos e de pesquisadores, merecem destaque tanto os processos formativos iniciais quanto a formação continuada. Estes dois eixos não são excludentes, mas servem para delimitar campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas (BANDEIRA, 2006).

A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. Neste sentido, faz-se necessário não apenas conhecer novas teorias, mas saber relacioná-las ao conhecimento prático adquirido no dia-a-dia (NÓVOA, 1992).

Nesse contexto, ao se fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores e refletir sobre a prática docente, seja em artigos publicados, em revistas especializadas, seja em obras recomendadas, a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação (BANDEIRA, 2006).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (BRASIL, 1996), a área da formação de professores vem passando por um período de grandes mudanças, dispostas nos instrumentos de legislação que a regulamentam. Diversos decretos, resoluções e pareceres buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposições para a reforma educacional nesse campo. Dentre eles, destaca-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002).

Conforme Corrêa (2000), essa resolução apresenta os princípios orientadores amplos e as diretrizes da política de formação de professores que irão nortear a organização e estruturação de todos os cursos, em quaisquer lugares institucionais (universidades, centros universitários ou institutos de educação superior), de área de conhecimento e/ou etapa da escolaridade básica, estabelecendo, ainda, a duração e a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, desenvolvidas em no mínimo três anos letivos, das quais 400 horas deveriam ser de prática como componente curricular ao longo da graduação, e mais 400 horas para o estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso.

Para Leite (1994), a educação no Brasil teve avanços, como a universalização e o acesso ao ensino fundamental, mas ainda permanece marcada por características históricas e sociais das inúmeras desigualdades existentes no país. A educação escolar, por exemplo, continua necessitando de qualificação, e a figura do professor é praticamente decisiva para o processo e, apesar da importância que se passou a atribuir ao tema da formação inicial dos professores, o cotidiano desse

profissional revela os seus limites, tanto para o exercício educativo das crianças das escolas públicas, quanto para se assumir como agente de ações transformadoras do ensino e da própria sociedade.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o nó central da questão estaria nos programas de ensino das disciplinas das licenciaturas, os quais ainda encontram-se distanciados da prática e da realidade da escola, burocratizados, acríticos e submetidos a uma racionalidade técnica que torna necessária a instituição de um modelo de base reflexiva e caráter ético.

Nesse sentido, a formação do professor tem sido constantemente questionada, uma vez que as políticas públicas voltadas para a educação não vem atendendo esse modelo de formação crítica e reflexiva.

Para Cunha e Góes (1994) a descaracterização da educação é um processo histórico que vem, durante muito tempo, atendendo aos anseios da classe dominante, a quem não interessa que o saber se massifique.

Em relação a isso, Arroyo (2000, p 22) faz os seguintes questionamentos:

A quem interessa que a escola seja considerada como terra vazia, de todos e de ninguém? Como responsabilidade de uma concepção difusa de comunidade? Como um clube de amigos ou como pretexto para outras finalidades políticas, por mais justificativas progressistas que elas apresentem? Usar os direitos humanos como pretextos para mobilizações difusas será sempre um desrespeito aos sujeitos desses direitos e aos profissionais que os garantem. As questões que têm estado em jogo nestas décadas são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Ambas caminharam juntas ao longo da história. O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, de animais de estimação ameaçados, de crianças de rua, de órfãos e agora a mídia e os governos lançam amigos da Escola.

Com isso, o autor faz uma crítica a falta de uma política de formação dos sujeitos envolvidos na educação. Para ele, a formação deve ser plena e continuada, e não reduzida a formar ensinantes, conforme declara:

A Lei nº. 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dados ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato

descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando há décadas. Reduzimos a escola, o ensino e os mestres a ensinantes (ARROYO, 2000, p.23).

Essa discussão feita por Arroyo recai na necessidade de uma formação na perspectiva do diálogo, da criticidade e da reflexão, com vistas a uma formação do docente para além da transmissão de conhecimento.

Em relação à prática reflexiva, Nóvoa (1992, p.25) defende que::

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica da autoformação participante. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesse sentido, as discussões a respeito da formação dos professores perpassam pela a ideia de uma formação que visa não só capacitar em relação ao domínio de conteúdos, mas, sobretudo, uma formação na perspectiva crítica-reflexiva, para que esse possa ser visto como um agente político, compromissado com a transformação social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A formação de professor é definida por Garcia (1999, p. 26), como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

No entanto, atualmente, a formação do professor precisa contemplar muito mais do que apenas o domínio do conteúdo pelo professor e a capacidade de transmiti-lo ao aluno.

Fazendo uma crítica a formação docente, Candau (1999) afirma que a problemática acerca da formação sempre foi a mesma, desde o surgimento dos cursos de licenciaturas até os dias atuais. Para a autora, não há uma integração entre as disciplinas específicas e o tratamento didático. Candau (1999) defende uma

formação multidimensional, constituída de uma formação normativa; instrumentalização técnica, visando uma melhor preparação para a organização das condições de ensino-aprendizagem e a dimensão humana, priorizando as relações interpessoais. Essa integração, conforme afirma a autora, objetiva formar o educador consciente, competente e comprometido com a ação educativa. Observa-se, com isso, que não basta o domínio de conteúdo específico, mas, sobretudo, conhecimentos didáticos adequados, os saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Candau (1999) defende que a formação do professor, através do conteúdo específico e do pedagógico, é crucial para que os cursos de licenciatura construam uma dinâmica e um espaço interdisciplinar. Para ela, enquanto isso não ocorrer, dificilmente se obterá uma visão unitária e global do processo de formação dos professores e este por sua vez não desempenhará seu papel de profissional a fim de responder às expectativas da sociedade.

## **1.2 Políticas públicas na formação de professores**

A educação brasileira, especificamente a educação pública tem sido evidenciada por apresentar inúmeros problemas. Dentre esses, podemos citar a exclusão social, a falta de incentivo salarial, bem como a má qualidade dos profissionais envolvidos, muitos destes sem apresentar uma formação adequada. Quanto aos excluídos da educação escolar, observa-se que estes constituem a escola pública, ou seja, os sujeitos populares.

Na década de 90, em especial no período de 1995 a 2002, o Brasil foi submetido a uma série de transformações em seu cenário educacional. O Governo realizou significativas mudanças no sistema educacional brasileiro, redirecionando os rumos da educação à medida que desencadeou o processo de implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e, a partir disso, deu início a uma série de outras políticas fundamentadas na lógica neoliberal de redução do Estado e redução de custos.

Nessa lógica, ganharam força as parcerias com Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Para Dourado (2000) as orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a sugestão de políticas educacionais que induzem as

reformas concernentes ao ideário neoliberal, onde a ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico.

As políticas públicas educacionais da década de 90, portanto, sofreram forte influência da agenda do Banco Mundial para este setor no Brasil e, como não poderia deixar de ser, o consentimento do governo brasileiro que, na realidade foi quem realizou as intervenções preconizadas. Ou seja, é oportuno considerar que essas diretrizes do Banco Mundial só puderam ser implantadas no Brasil, dada a concepção de Estado vigente, bem como o consentimento e aprovação das elites governantes.

Coraggio (1998, p. 82) destaca que:

[...] na política “educativa” do Banco Mundial, a escola é vista como empresa, os fatores do processo educacional são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno são os principais critérios das decisões tomadas. Sendo assim, o banco propõe a descentralização, a primazia do ensino básico (entendida aqui como do Ensino Fundamental), a avaliação das instituições educacionais e a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial.

Assim sendo, é possível perceber diversas iniciativas no campo educacional que atenderam aos preceitos anteriormente mencionados e que podem, por sua vez, serem divididas nesses quatro eixos apontados pelo autor Coraggio (1998): a descentralização (assumida como municipalização do ensino), a primazia do ensino básico (ênfase no Ensino Fundamental), as políticas de avaliação institucional e as políticas de formação de professores (que englobam o ponto “capacitação em serviço”).

Assim, o sistema educacional tem como marco político a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que trata da universalização do acesso à escola, provocando, entre outras ações, as diretrizes nacionais para formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no entanto, determinou no seu artigo 62, que

[...] 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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A LDB coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

A referida lei defende, ainda, no artigo 87, parágrafo 4º que até o final da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

De acordo com a política de formação de professores explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 – LDB, a formação do professor precisa atender aos seguintes propósitos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 18-19).

A LDB também instituiu que a formação de docentes seria realizada nos “Institutos Superiores de Educação” (ISEs). De acordo com Mendes (2002), até então a formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, vinha sendo incorporada pelo curso de pedagogia, como possíveis habilitações. Assim, houve uma reação contrária à criação dos ISEs e à despeito dos protestos de pessoas ligadas à área de educação, o Decreto 3.276/99 instituiu as ISEs como instituições exclusivas de formação de professores para educação básica, retirando da Pedagogia e das Licenciaturas vinculadas aos Bacharelados a possibilidade de formar professores para a Educação Básica. Posteriormente o Decreto 3.554/2000 substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

No que diz respeito à formação de professores especificamente, em documentos do Banco Mundial, observa-se a orientação clara para enfatizar-se a

capacitação dos professores em serviço. Mas o atendimento dessa “exigência”, a respeito da formação de professores em nível superior, pode resultar numa formação barata e de qualidade questionável. A capacitação em serviço pode e deve ser uma das formas de formar professores, porém, adotá-la como a única ou a principal forma, em detrimento de outras, como a formação inicial, parece bastante problemático.

Ao tratar das atuais políticas de formação de professores no Brasil e, avaliando esse tipo de programa, Freitas (2002, p. 162) argumenta:

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária (...); privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/ centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; (...) retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática.

Além do mais, entre os estudiosos que pesquisam o tema Formação de Professores, há certo consenso de que, para uma formação de professores de qualidade, devem ser pensadas propostas que articulem os três elementos seguintes: formação inicial, formação contínua e condições de trabalho. Dessa forma, evitaríamos o engodo de privilegiar somente um desses elementos em detrimento dos demais. Frente às constatações feitas aqui sobre o que tem sido feito em nível de políticas de formação de professores, fica claro que sem tratar esses três elementos de forma articulada dificilmente conseguiremos resolver problema algum.

Até recentemente, a formação docente era compreendida como limitada aos momentos formais de preparação para o exercício da docência, o que ocorria principalmente através da formação inicial, no âmbito acadêmico, e da formação continuada ou permanente, concomitante ao exercício do magistério. Porém, entende-se hoje que a formação docente é contínua, correspondendo a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional vitalício (MIRANDA, 2010).

Com esse entendimento, têm se difundido internacionalmente, sobretudo nas duas últimas décadas, estudos sobre a formação e o trabalho docentes que valorizam a autoformação, a prática da profissão e a reflexão sobre a mesma, os saberes experienciais e as histórias de vidas de professores, compondo um ideário pedagógico que tem influenciado não só os estudos realizados nessa área no Brasil como também as políticas públicas para a formação de professores para a educação básica (MIRANDA, 2010).

Tal concepção vai ao encontro do que defende Nóvoa (1992), quando afirma que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Esta formação seria resultante de investimento pessoal e trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios, objetivando a construção de uma identidade profissional.

No que tange ao componente pessoal, percebe-se que este se vincula a um discurso axiológico e teleológico, aderindo não apenas ao aspecto técnico-instrumental, mas considerando as três tradições de concepções elencadas por Garcia (1999): autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação, o indivíduo, de maneira independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação. Na heteroformação, o indivíduo sofre influência de especialistas e teorias diversas. E a interformação, por sua vez, é compreendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a formação teórica dos docentes teria pouca utilidade, caso não esteja acompanhada por uma reflexão sobre a vida enquanto aluno e professor (BANDEIRA, 2006).

Para Tardif (2002), o saber docente se constitui de saberes de diferentes tipos, dentre os quais se destacam os disciplinares, curriculares, profissionais e de experiência. Este último constitui os fundamentos da prática e da competência profissional dos professores.

Diante desta realidade, Nóvoa (1992) defende que faz-se necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que permitam aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Para Silva (2012), a constituição de tais espaços demanda a mobilização do formador e sua inscrição na rede de relações que o permita se sentir sujeito que aprende com os outros, por ocasiões de rupturas e continuidades dos pensamentos que, baseados em sua experiência prática, revelem a contínua constituição do formador. Ou seja, o “lugar” docente estaria nos episódios significativos ao sujeito formador, nos quais se insere como produtor de conhecimento e dialoga com produções.

Contudo, em uma análise acerca das principais formulações teóricas sobre a profissão docente difundida a partir da década de 1980, Facci (2004) demonstra que aquelas centradas no modelo do professor reflexivo e nos pressupostos do construtivismo, ao contrário de uma valorização do trabalho do professor, como pode parecer à primeira vista, recaem em um esvaziamento da função docente.

Nesse contexto, Bandeira (2006) considera que, embora tenha sofrido profundas transformações nos últimos anos, a formação docente ainda é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação, visto que ainda existe uma grande dificuldade em se colocar em prática, concepções e modelos inovadores.

Corroborando com Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1999) questiona a importância do papel da universidade como lugar privilegiado da reflexão e do pensamento crítico na formação de professores, afirmando que a universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível.

Assim, Cunha (2009) aponta a necessidade de políticas públicas voltadas não apenas para a educação continuada do corpo docente como tem ocorrido nos últimos anos, mas também para a formação inicial de tais profissionais, reconhecendo que os saberes docentes exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática e um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e a redefinição do mundo do trabalho.

## **SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA**

### **2.1 As novas exigências do saber docente e as práticas pedagógicas**

A sociedade contemporânea, desafiadora, complexa e em constante evolução, presencia a transição de um novo paradigma da ciência, paradigma esse que interfere em todos os seguimentos da sociedade, e de modo especial na educação. Isso nos leva a refletir sobre a prática pedagógica que deverá formar cidadãos condizentes com as novas exigências da sociedade.

Nessa sociedade, em grande parte, são os professores os responsáveis por concretizar o compromisso da escola moderna, reduzindo a distância entre a ciência e a cultura produzida no cotidiano e provida pela escolarização. O professor deve tratar de encurtar a distância que separa o mundo educativo do mundo tecnológico, fazendo com que seus alunos não se tornem apenas consumidores, mas se empenhem em recriar com expressão oral ou escrita, o que viram, ouviram ou leram (TERRAZAN, 1999).

Nesse sentido, percebe-se que a formação de professores assume importância fundamental para que esses possam formar sujeitos críticos, criativos, com capacidade de pensar e, conseqüentemente, viver melhor nesse novo mundo.

Porém, embora cada vez mais o trabalho docente se torne necessário enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para Pimenta (2000), é consenso entre os educadores que o tipo de formação a que são submetidos hoje os professores não contribui de forma adequada e satisfatória para que os alunos se desenvolvam como pessoas autônomas, seres pensantes e críticos que, no futuro, sejam capazes de conduzir-se por seus próprios passos.

Ao destacar as competências e conhecimentos relevantes na formação docente, para o bom desempenho do professor, Trivelato (1995) aponta o conhecimento da disciplina, a disposição positiva para questionar e rever sua prática, o envolver e reconhecer o aluno como agente do processo ensino-

aprendizagem, a preparação e realização de atividades transformadoras e dirigir o trabalho educacional para a preparação da cidadania.

Um dos debates atuais, gira em torno da crise e da necessidade da reconstrução e da re-significação da identidade de professor, em sua dimensão profissional, sendo a formação do professor parte essencial no processo educativo. Neste sentido, o ponto de partida à formação é a atuação do professor.

Pimenta (2000) confirma a importância de estar repensando a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Diante dessas questões, ressalta-se a relevância das reflexões acerca das novas exigências da LDB no que se refere à formação dos professores e sua influência sobre a identidade profissional do educador.

Conforme afirma Oliveira (2008, p. 1131):

[...] vive-se numa época em que muitas exigências estão postas para o trabalho do professor, muitas reformas foram pensadas e implantadas com o intuito de expandir a educação básica. No entanto, essas reformas foram marcadas pelo anseio de baixar custos, permitir o controle das políticas implementadas, acabando por padronizar e massificar o trabalho docente sob o argumento da suposta universalidade. Isso tudo, contribuiu significativamente para a sobrecarga de novas exigências de trabalho aos professores e, como consequência, contribuiu para a culpabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso da educação.

Frente às variadas funções que a escola pública tem assumido, o professor é obrigado a desempenhar inúmeras outras funções como assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc, que por sua vez, põe em risco o profissionalismo, provocando a perda da identidade profissional.

Outro teórico que tem influenciado muito o pensamento educacional brasileiro, a formação de professores e o trabalho docente é Philippe Perrenoud afirmando que, se a universidade quiser formar professores reflexivos, ela deveria abandonar quatro ilusões: a ilusão cientificista, a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade e a ilusão metodológica, concluindo que os saberes teóricos não são tão pertinentes para fundar uma prática profissional (PERRENOUD, 2002).

Para Tardif (2002), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático

baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Tardif acentua também que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência..

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente, uma atividade especializada, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar. Durante a ação docente, os professores mobilizam seus saberes teóricos ou práticos.

Os saberes docentes, necessários à prática pedagógica, são um conjunto de vários saberes oriundos de diversas fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, etc), os quais são apresentados por Tardif (2002) em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Tardif (2002) faz uma relevante distinção entre os saberes produzidos no âmbito da prática docente e os demais (que provêm das instituições formadoras ou dos programas curriculares), que são aplicados na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif (2002, p. 39) ao explicitar:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que esses saberes se entrelaçam no âmbito da ação docente de forma a se tornar uma rede. Os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Os saberes profissionais, conforme defende Tardif (2002), correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes.

Já os saberes disciplinares são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou

continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002), os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes.

Há também os curriculares que se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), onde os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Esses saberes, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos (TARDIF, 2002).

Corroborando com o autor supracitado, é fundamental à profissão os saberes da experiência, que são produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática docente, tendo em vista que são saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Ainda segundo o mesmo autor, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes.

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (2000) destaca: a experiência, como sendo um saber vivenciado enquanto alunos durante a escolarização e saberes que produzem no seu cotidiano da atividade docente; os pedagógicos são produzidos na ação, a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, no qual encontram instrumentos para construir suas práticas e os saberes do conhecimento, ou seja, ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas.

Ainda nessa perspectiva, considerando que não há ensino sem uma concepção de homem decorrente das necessidades da sociedade, que se modifica historicamente em função da época, isto nos remete a enfatizar a importância do professor ter clareza da concepção pedagógica que irá orientar o processo ensino-aprendizagem no cotidiano de sua prática docente. Dentre as diferentes tendências

pedagógicas que emergem a cada época, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão.

No livro 'Pedagogia da Autonomia', Paulo Freire (2011) apresenta os saberes que ele considera necessários à prática educativa. Para ele, deve haver rigorosidade no método com o qual se trabalha, cujos objetivos devem estar claros. O autor condena a transmissão de conteúdos definida por ele como educação bancária, em que o professor é apenas um transmissor e o aluno um depositário de conhecimentos.

Em relação a isso, Paulo Freire (2011, p.25) defende que o educador assim como o educando são parceiros na construção do conhecimento. Isso implica dizer que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Esse é um dos principais princípios da teoria freiriana: "não há docência sem discência. Nesse sentido, estabelece uma relação horizontal entre professores e alunos, onde ambos são sujeitos importantes na construção do saber.

Segundo Freire (2011, p.32), ser educador não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o conhecimento seja construído. É nesse sentido que o autor propõe que o professor seja um pesquisador, pois que a pesquisa é uma exigência no ato de ensinar: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Para ele, a pesquisa é o ponto inicial para a construção do novo: "[...] ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de respeitar os saberes com os estudantes, sobretudo os das classes populares, chegam a ela..." (FREIRE, 2011, p.32). Com isso, o autor faz uma crítica ao que é ensinado nas escolas que se distancia do contexto ou da realidade do aluno.

Ainda o livro traz que, "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando". "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um, não constitui-se um favor que podemos ou não conceber ao outro, mas, sobretudo, um imperativo ético. "[...] Saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática que seja em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 2011, p. 35).

Para Freire (2011) para se ensinar é necessário bom senso. O autor defende que quanto mais praticamos de forma metódica a nossa capacidade de indagar, duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podemos nos tornar e com isso o nosso bom senso pode ir se tornando mais crítico. Defende, ainda, que um professor que tem bom senso, respeita as condições culturais e sociais de seus alunos. O exercício do bom senso vai superando o que há nele de instintivo por meio da

avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. O educador precisa do bom senso em seu trabalho.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Esse saber é entendido por Freire como uma prática ética: “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2011, p.27). Estão incluídos aí os salários dos professores, bem como melhores condições de trabalho.

Outro saber defendido por Freire é que “Ensinar exige apreensão da realidade”. Para ele, a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2011, p.28).

Paulo Freire também fala da alegria como um elemento indispensável nos saberes docentes. Defende que a prática docente deve ser realizada com alegria. Também diz que “[...] Há uma estreita relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que (juntos) professor e alunos podem aprender, ensinar, produzir, e, juntos igualmente resistir aos obstáculos é a nossa alegria” (FREIRE, 2011, p. 29).

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Aqui, Freire (2011, p.30), fala da “[...] necessidade de não aceitar o determinismo como um modo de explicação das desigualdades no mundo [...]. Não visa à adaptação e sim a intervenção (mudança) na realidade”. Nesse sentido, defende que os professores devem conhecer seus alunos, considerando todos os seus saberes, ou seja, a realidade histórico-político-social vivida por eles.

A curiosidade também é um aspecto defendido por Freire. Para ele, “o exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar” (FREIRE, 2011, p. 33).

Além disso, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Assim, Freire (2011, p.36) diz que:

A segurança da autoridade docente implica numa outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a

altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Por fim, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no Mundo. A educação jamais é neutra, ela pode implicar tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Para Freire, a Pedagogia da Autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade, ou seja, em experiência respeitosa da liberdade. Para isso, ao ensinar, o professor deve ter liberdade e autoridade, em que a liberdade deve ser vivida em coerência com a autoridade (FREIRE, 2011).

Resumindo, Freire (2011) coloca que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras, apresentadas na Pedagogia da Autonomia e em outras obras suas.

Ainda em relação aos saberes docentes Gauthier (1998, p 78) diz que:

[...] o que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um corpus de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo. É difícil perceber como um grupo que aspira o status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação.

Além dos saberes aqui discutidos, quando trata do que é ser um bom professor, Freire (2011, p. 96) afirma que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Diante do exposto neste estudo, entendemos que não basta conteúdos teóricos na formação do educador, mas inúmeros saberes que se somam a esse aspecto. Os saberes como vimos tratando até então, não são adquiridos apenas nos bancos acadêmicos, mas, sobretudo, na experiência docente. Não estamos, com isso, negando a importância dos conhecimentos teóricos, mas somando a este

outros saberes, como já falamos. Assim, entendemos que a formação docente não depende unicamente dos cursos superiores, mas de outros fatores que interferem na formação do professor, tais como: valorização salarial, condições de trabalho, dentre outros.

O mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam diversificados, pois só assim se pode atender as necessidades de uma sociedade em constante movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados ao longo dessa pesquisa, percebemos que se faz necessário que os professores modifiquem a sua prática pedagógica, pois a nova realidade delinea exigências bastante complexas no que concerne à formação profissional do professor. Nesse âmbito, o mundo atual requer um novo professor, ou seja, um profissional que preencha os anseios da sociedade, cujo fazer docente seja fundamentado numa perspectiva reflexiva, o pensar sobre sua própria prática, pois durante muito tempo, a formação de professores esteve voltada para aquisição de competências e habilidades instrumentais, consolidando a ideia de professores como técnicos.

Assim, os docentes precisam ser profissionais competentes, com uma formação que ocorra nos múltiplos lugares por eles ocupados, e que os torne capaz de criar novos ambientes de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Além de ter consciência acerca de sua formação cotidiana, o docente precisa sentir-se importante para a formação de seus colegas, posicionando-se como autor e ator no processo de formação continuada. Nesta perspectiva, a formação continuada não se traduz pela complexidade do estudo individual ou coletivo, mas se consolida pelo interesse de seus sujeitos em buscá-la, construí-la e vivenciá-la cotidianamente em seus múltiplos lugares de atuação. Reconhecendo-se sujeito de sua formação continuada, o docente reconhece que sua prática pedagógica é autônoma e imprescindível para a obtenção do sucesso.

Nesse contexto, a presente pesquisa preconiza que o professor precisa refletir sobre sua prática, sendo fundamental que essa reflexão, não esteja vinculada só a própria sala de aula, mas à luta por mais justiça social, contribuindo para a qualidade da educação à disposição dos alunos de todas as camadas sociais, além disso, a reflexão é, inevitavelmente, um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória.

Portanto, pode-se dizer que na educação existem vários determinantes que afetam a ação docente no contexto escolar, mas é de um profissional qualificado e atualizado, consciente de seu papel, determinante na construção de uma sociedade

justa e capaz de entender a complexa dinâmica do mundo que estamos querendo ver atuando nas escolas brasileiras.

Foi possível compreender que a formação do professor é um processo contínuo, que se dá não só nos bancos acadêmicos, mas no seu dia-a-dia, a partir de experiências práticas. Além disso, compreendemos, também, que os professores devem desenvolver habilidades e competências que vão além dos fundamentos teóricos, não negando, é claro, sua importância.

Diante dessas considerações, acreditamos que a formação dos professores é um ponto crucial na qualidade da educação. No entanto, mesmo com todos os projetos oficiais em relação à formação do educador, a exemplo do Plano Nacional de Formação de professores para a Educação Básica, esse processo ainda é alvo de muitas críticas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BANDEIRA, H. M. M. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental e secretaria de educação especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília. MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: **Magistério: construção cotidiana**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.30 a 50 .

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, 2009.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org) **Formação de professores: pensar e fazer**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-101.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Campinas, 1994. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Campinas.

\_\_\_\_\_. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIMA, P.G; BARRETO, E.M.G; LIMA, R.R. Formação Docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 91-101, Jul./Dez. 2007.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, v. 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

MIRANDA, S. L. Formação de professores e conhecimentos cartográficos para abordagem do espaço local no currículo de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2010.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D.A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, W. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**. v. 2, n.3, p. 8. 2008. Disponível em <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em 15 mar. 2014.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2000.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA JR., J. R. **Reforma do Estado e da educação: no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, K. C. D. **Constituição de um “lugar” de formação ao formador de Professores**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2330/52>>. Acesso em: 15 de fev. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRAZAN, E. A. A formação de professores centrada na aula. In: ESCOLA DE VERÃO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA, FÍSICA, QUÍMICA E ÁREAS AFINS, 4., 1999, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EFU, 1999. p. 39-44.

TRIVELATO, S. L. F. Perspectivas para a formação de professores. In: TRIVELATO, S. L. F. (Org.). **3ª Escola de verão para professores de prática de ensino de física, química e biologia**. São Paulo: FEUSP, 1995. p. 35-48.