



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

AGLAHÉ VERAS DE LIMA LEITE

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: um estudo à luz da literatura

ITAPORANGA-PB

2014

AGLAHÉ VERAS DE LIMA LEITE

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: um estudo à luz da literatura

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em 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 de grau de especialista.

Orientador: Profº Mestre Alberto E. Sobreira Coura

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.

L533d Leite, Aglahé Veras de Lima
Desafios da prática docente: [manuscrito] : um estudo à luz da literatura / Aglahé Veras De Lima Leite. - 2014.
38 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Ensino a Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Ms. Alberto Edvanildo Sobreira Coura, Departamento de História".

1.Prática docente. 2. Formação profissional. 3.Desafios profissionais. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

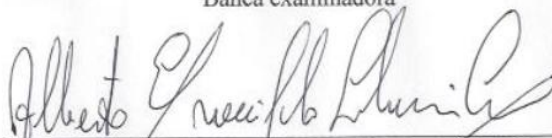
AGLAHÉ VERAS DE LIMA LEITE

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: um estudo à luz
da literatura**

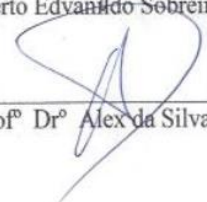
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, como um dos pré-requisitos para obtenção de grau de *especialista* em Educação.

Aprovado em 27 / setembro / 2014

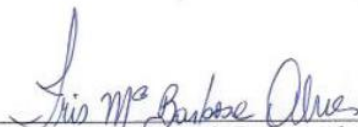
Banca examinadora



Prof. Ms. Alberto Edvanildo Sobreira Coura -UEPB-



Prof. Dr. Alex da Silva -UEPB-



Prof. Ms. Iris Maria Barbosa Alves - UEPB -

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos, pelo amor incondicional e incentivo para as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, Força Infinita, que a cada dia desperta meus sentidos, ilumina minha mente e conduz meus passos na luta diária da vida.

À coordenadora do Curso de Especialização, por seu empenho.

Ao Professor Mestre Alberto Coura, pela disponibilidade para orientação, agradeço toda atenção que me foi dada.

As professoras Soraya e Cleonice, que me incentivaram a concluir o curso de especialização.

Aos meus filhos, Kássio e Kiara pelo que apoio, incentivo e todo o amor dado.

Aos meus irmãos, que estiveram presente em todos os momentos e me ajudaram ao longo desse tempo.

A Françúar e Odinélia, pelo apoio dado durante essa caminhada, me ajudando em todos os momentos.

Ao meu pai, pelo que representa em minha vida.

Aos professores do curso de Especialização da UEPB, pelo conhecimento adquirido, para minha formação profissional.

Aos colegas de classe pelo apoio em todos os momentos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

“[...] E você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.

E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!

Nossas dádivas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar, se não fosse o medo de tentar”.

WILLIAM SHEAKSPEARE

RESUMO

O professor, como sujeito do saber, é mediado pelo diálogo da relação entre ele o educando e o saber de formação ali posto em intenção, tendo em vista que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Logo, inúmeros são os desafios do cotidiano escolar. Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivos: refletir acerca do saber docente e as práticas pedagógicas; identificar os desafios da prática docente na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos realizados por Perrenoud (1993), Freire (2002), Tardif (2008), Pimenta (2008), Heller (2004), Cunha (2005), Teixeira (2010), Freitas (2012), dentre outros. Os resultados da pesquisa mostraram que os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, fazendo-se necessário que o professor vá além da formação técnica e científica, a fim de superar os desafios impostos na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Prática Docente. Desafios.

ABSTRACT

The teacher, as a subject of knowledge, dialogue is mediated by the relationship between him and the student know the training here put in intention, in order to teach is not to transfer knowledge but to create possibilities for the production or construction. So numerous are the challenges of everyday school life. Thus, this research aims to: reflect on teacher knowledge and pedagogical practices; identify the challenges of teaching practice nowadays. It is a literature search, based on studies by Perrenoud (1993), Freire (2002), Tardif (2008), Pepper (2008), Heller (2004), Cunha (2005), Teixeira (2010), Freitas (2012), among others. The survey results showed that teacher knowledge and pedagogical practice are intrinsically related, making it necessary that the teacher goes beyond the technical and scientific training in order to overcome the challenges in teaching practice.

KEYWORDS: Training. Teaching Practice. Challenges.

LISTA DE SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- SciELO* - Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE.....	15
2.1 As múltiplas facetas do Saber docente.....	15
2.2 Novas exigências do Saber docente e as práticas pedagógicas.....	19
3. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	29
3.1 A prática docente e seus desafios.....	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

O universo escolar é composto por indivíduos que convivem e compartilham entre si seus objetivos, anseios e desejos, alegrias, frustrações, além dos seus saberes. A composição do espaço e do tempo escolar como forma de organização do trabalho dos professores, assim como toda estrutura burocrática que envolve sua atividade, determinam as condições para o cumprimento das tarefas diárias (OLIVEIRA, 2012).

Quando se refere a discussão da prática docente e do papel do professor merece destaque os desafios do cotidiano escolar e a busca de possibilidades para uma práxis docente criadora. Pimenta (2008), propõe que o entendimento da formação de professores reflexivos ocorre a partir da ressignificação dos processos formativos que apontam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como saberes necessários à docência.

Atualmente, a sociedade vem passando por profundas mudanças e rápidas transformações nos mais variados setores sociais, a exemplo do desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e telecomunicação, oportunizando fácil acesso a informações, causando um redimensionamento na busca e produção de conhecimento (HELLER, 2004).

Desse modo, pode-se dizer que esse fato tem contribuído particularmente para a educação, sugerindo a adoção de novos paradigmas educacionais, instigando o professor a refletir sobre a prática educativa e suas diversas formas de conceber a relação professor-aluno; teoria-prática; ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; interdisciplinaridade e possibilidades de inovação em ambiente acadêmico específico, entre tantas outras situações (FREITAS; LIMA, 2010).

Assim, a escola enquanto instituição social está inserida nessa realidade através da qual sofre e exerce influência. Ela não se encontra de forma neutra frente às interferências do poder político, do conhecimento científico e do desenvolvimento da tecnologia. Todavia, compreendendo a realidade dos processos de mudança na sociedade, a escola se configura como local de transformação, onde o professor deve através de sua prática pedagógica desenvolver uma educação democrática.

Sendo assim, pode-se afirmar que ao longo do tempo houve mudanças em relação as práticas pedagógicas pois a sociedade se renova dia a dia, e portanto, os alunos devem aprender para as exigências do mundo moderno (BEHRENS, 1996).

Sob este enfoque, o papel do professor é de mediar à busca do conhecimento pelo aluno no intuito de estimular sua curiosidade e aprimorar suas habilidades em elaborar soluções criativas para transformar a realidade social, da qual, faz parte (BUENO, 2009).

Logo, o professor encontra-se diante de novos desafios, onde as práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras se fazem arcaicas na atualidade, o que reflete em uma nova forma de se repensar. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de forma vertical deve ser substituído pelo modo horizontal e pelas relações dialógicas, que, segundo Freire, consiste em aprender ensinando e ensinar aprendendo (FREIRE, 2002, p. 38).

Faz-se necessário, portanto, que o professor entenda, que ele vive em constante processo de construção, que aprende e ensina, devendo conduzir sua prática através de reflexões e autocríticas que possibilitem a aceitação do novo e a compreensão de que a educação é uma forma importante de intervenção no mundo.

Além disso, o professor necessita dominar o conhecimento na prática diária de sua docência e para que isso ocorra, ele necessita está buscando novos conhecimentos através de uma formação continuada no decorrer de toda sua carreira profissional. O domínio desse conhecimento aplicado ao trabalho docente forja a pedagogia como um campo, do ponto de vista científico, em que se radica uma racionalidade que lhe é própria. O professor, como sujeito do saber, é mediado pelo dialogo da relação entre ele o educando e o saber de formação ali posto em intenção, como escreveu Freire (2002), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Para Freire (2002) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão critica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Quando o autor se refere a formação desses docentes, ressalta-se a importância de conscientizar a reflexão desses professores em sua prática diária e a utilização dos recursos tecnológicos no trabalho desses profissionais propiciando assim a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, justifica-se pela importância que o professor tem enquanto formador da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, sendo a peça-chave na qualidade do ensino, sendo a peça-chave na qualidade do ensino, de forma que desperte a consciência crítica e reflexiva acerca dos desafios na prática docente. Acredita-se que esse trabalho possa contribuir como subsídio para a prática docente no âmbito da sala de aula, devido à importância dessa temática no cotidiano do professor de forma que desperte a consciência crítica e reflexiva acerca dos desafios na prática docente.

Assim, a partir do contexto apresentado sobre os desafios da prática docente, questiona-se: Como se encontra o saber docente e as práticas pedagógicas? Quais os desafios da prática docente na contemporaneidade?

Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivos: refletir acerca do saber docente e as práticas pedagógicas; identificar os desafios da prática docente na contemporaneidade.

Trata-se de um levantamento bibliográfico consubstanciado na literatura pertinente, que segundo Gil (2010) é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Para Lakatos; Marconi (2008), a pesquisa bibliográfica envolve toda bibliografia tornada pública em relação ao que já foi estudado (jornais, revistas, livros, artigos, pesquisas, monografias) e tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito sobre o assunto. A pesquisa foi realizada por meio de livros, monografias, bases de dados como a SciELO e site indexados.

Os dados foram coletados no período maio a agosto de 2014, em fontes especializadas na temática em estudo. Os materiais incluídos no estudo obedeceram aos seguintes critérios de inclusão: artigos indexados em revistas científicas, livros, monografias, no idioma português, priorizando os assuntos mais adequados aos objetivos da pesquisa.

Os dados foram realizados mediante uma leitura exploratória, seguida de uma leitura analítica, com base nos textos selecionados, o que resultou na elaboração deste estudo. Os resultados foram interpretados com base na sumarização obtida.

Ressalta-se que o estudo pautou-se nas normatizações recomendadas pelas normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, quanto ao uso correto de citações e de suas referências (ABNT, 2002).

Tomou-se como base teórica os estudos realizados por estudos realizados por Perrenoud (1993), Freire (2002), Tardif (2008), Pimenta (2008), Heller (2004), Cunha (2005), Teixeira (2010), Freitas (2012), dentre outros.

O presente estudo está organizado em dois capítulos.

No primeiro capítulo descreveu-se acerca das múltiplas facetas do Saber docente, bem como das novas exigências do Saber docente e as práticas pedagógicas que nortearam a formação do professor.

No segundo capítulo abordou-se os desafios da prática docente, fazendo uma discussão sobre a teoria e a prática.

Tais discussões mostraram 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.

OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE

2.1 As múltiplas facetas do saber docente

A compreensão das dimensões formativas pelas quais o professor, ao longo de sua trajetória, compôs os seus saberes se faz necessária na análise da ação pedagógica. Suas concepções, crenças e valores estão impregnados na maneira como conduz a aula, interage com os alunos, aprimora seus conhecimentos e convive com os demais integrantes da comunidade escolar.

O conceito de saber aqui se traduz pela construção do seu fazer pedagógico, aquele onde o professor, diante das atividades diárias, elabora para solucionar questões imediatas ou frequentes, dentro de sua rotina de sala de aula ou ainda, relativas à sua atuação no cotidiano escolar.

O modo como se configuram e se mobilizam estes saberes podem denunciar uma ação automatizada ou intencional. As condições de trabalho e o modo de se entender as relações do homem como um ser histórico e cultural são variáveis que influenciam na forma como o indivíduo usa suas capacidades e com que intensidade as desenvolve.

Para Heller (2004), o saber do professor, relacionado com os aspectos de sua formação enquanto ser particular e enquanto ser genérico constrói-se nos diversos momentos de sua vida e integra-se aos saberes específicos relacionados à sua atuação profissional.

Desse modo, o processo de formação do homem ocorre constantemente e influencia o seu pensar e o seu agir. Como um ser singular, este se forma a partir das crenças, valores, conceitos, ideologia, concepções e do universo cultural de onde advém (FREIRE, 2002).

A representação social do professor, por exemplo, antes de ser qualificada por determinadas posturas e saberes específicos exigidos para o exercício da docência, como o conhecimento elaborado e socialmente produzido pela humanidade que perdura através do tempo, irá perpassar sua trajetória de vida e se articulará emergindo na prática diária de sua profissão.

Saberes que se constituem nos espaços onde ocorre a docência também devem ser considerados, pois são adquiridos na convivência com os demais

profissionais da educação e dos integrantes da equipe escolar. A observação diária ou mesmo durante o processo de formação continuada, os estudos coletivos na escola ou em cursos nas instâncias relativas à sua atuação profissional são compartilhados e influenciam as atitudes e podendo criar hábitos comuns.

Cada um dos professores que compõe o corpo docente de uma instituição traz consigo um conjunto de concepções, crenças e princípios, que promovem afinidades ou divergências, o que implica na articulação do grupo na busca de objetivos comuns em detrimento dos individuais.

Considerando este aspecto Tardif (2008, p.18) afirma que:

“o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Os estudos de Pimenta (2008) quanto à construção da identidade profissional do professor e do caráter dinâmico da docência qualificada como prática social e de Tardif (2008) sobre os diferentes saberes presentes na prática docente, embasam a compreensão deste estudo, em especial, pelo entendimento de que o saber do professor é um saber social.

Tardif (2008) conceitua os diferentes saberes dos professores que constituem o trabalho docente como saber social e, procura ainda, identificar e definir os diversos saberes presentes na prática docente. Para ele, a relação complexa dos saberes que compõem a prática dos professores exige a compreensão de suas dimensões, de um “saber plural” que é constituído de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que se integram e se projetam não só nas atividades de sala de aula, como também na formação de sua identidade profissional.

O ambiente escolar, onde se estabelece a socialização profissional, também propicia a adaptação, modificação e apreensão de saberes, colaborando no processo de aquisição. Ali se estabelecem saberes oriundos dos sujeitos com objetivos comuns, professores e funcionários da instituição, os quais trazem seus diversos saberes individuais e profissionais.

A relação com os alunos e com o coletivo das turmas decorre de negociação permanente, gerando saberes que influenciam no processo de construção dos saberes da docência. Cada movimento social implica na articulação de saberes

individuais e relacionais, na forma e condições de como ocorreram, para que novos saberes suscitem “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008).

Desse modo, os saberes têm como finalidade subsidiar a atuação do futuro professor, principalmente na regência das aulas, onde são formados de conhecimentos selecionados previamente e transmitidos pelos docentes. No campo da atuação profissional, ou seja, no exercício da docência, o professor se depara com outros saberes, aqueles institucionalizados pelos sistemas de ensino no qual atuam. A diversidade de sua composição, como preceitos legais, propostas educacionais e curriculares, podem compor novos saberes a serem mobilizados e incorporados à sua prática.

Os saberes descritos, apesar da presença no cotidiano do professor, podem estar ausentes em sua atuação docente. Assim, como afirma Lefebvre (1983, p. 246).

O criador de obras deve emergir da vivência assimilando o máximo de saber durante essa trajetória na qual experimenta múltiplas contradições: as quais ilude o próprio produtor. Assim, o criador de obras realiza uma dupla criação: a do saber por uma vivência e da vivência pelo saber.

Desse modo, o conhecimento torna-se reduzido quando o sujeito é apenas o expectador da ação, não participando do processo de criação, não vivenciando o processo, o que provoca o esgarçamento da relação entre aquele que produz o saber e aquele que o executa.

Para Tardif (2008) os saberes da formação profissional – os saberes disciplinares e os saberes curriculares denominados neste estudo de saberes sistematizados – parecem “ser mais ou menos de segunda mão”, ao se referir à ausência de espaços de discussões e de assuntos relativos à profissão docente ao processo educacional. Desta forma, não são legitimadas as escolhas e decisões coletivas, provocando o rechaçamento de projetos que poderiam concorrer a novas oportunidades educacionais.

Sendo assim, o trabalho colaborativo entre a teoria e a prática poderá desmistificar uma pseudodicotomia, instrumentalizando a atuação docente para encontrar soluções por meio de objetivações em si e que poderão concorrer para que ocorram objetivações para-si (HELLER, 2004).

Desta forma o trabalho reflexivo, isto é, a atividade prática do indivíduo, só se eleva ao nível da práxis com o movimento dialético sobre a ação, com a reflexão sobre a ação e projetando uma nova ação com vistas a transformar a realidade posta, quando é atividade humano-genérica (HELLER, 2004).

Há também outros saberes que compõem a docência e que se desenvolvem nos momentos onde efetivamente se concretiza a prática docente. Denominados de saberes experienciais, estes são constituídos a partir da atuação do professor, de sua vivência no ambiente escolar, nos demais espaços relacionados à profissão docente e de suas influências.

O professor que ingressa no cotidiano escolar traz consigo saberes que se formaram em diversas esferas sociais, como família, escola, igreja, clube, trabalho e demais espaços onde os aspectos relacionais e de convivência auxiliaram sua formação e ampliaram suas experiências de vida. Um sujeito histórico, social e cultural, com suas idiossincrasias e que deverá se relacionar com outros sujeitos com as mesmas potencialidades, mas com diferenças significativas.

Os saberes experienciais se constroem na prática cotidiana, não fazem parte do currículo dos cursos de formação, não são passíveis de objetivação. É no caminhar que se conhece o caminho, que se constitui a “cultura docente em ação” (TARDIF, 2008).

Nesta condição o professor não atua de forma isolada; é formada uma rede de interações humanas que exige a capacidade de cada um em protagonizar como sujeito da ação e em permanecer em constante interação com os demais sujeitos, além do confronto com as condições do trabalho.

Cada movimento social implica na articulação de saberes individuais e relacionais, na forma e condições de como ocorreram, para que novos saberes suscitem “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008).

Portanto, é preciso reconhecer que o saber do professor compõe um mosaico com os saberes próprios da história de vida, da origem familiar e da trajetória acadêmica que precede sua atuação profissional, e mais de saberes que decorrem do exercício da docência. A categorização dos saberes e as análises auxiliam a compreensão do processo, mas na síntese, isto é, no conjunto da obra, é que existe a possibilidade de se levantar hipóteses ou quem sabe encontrar novos caminhos.

2.2 Novas exigências do Saber docente e as práticas pedagógicas

A história da educação no Brasil é marcada por um conjunto de reformas, reestruturações e reorganizações realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada, elegem novos objetivos para a educação escolar e conseqüentemente alteram os conteúdos a serem ensinados e a metodologia utilizada no fazer pedagógico visando atender os objetivos apregoados pelo poder público que, em nível de discurso, sempre estiveram relacionados à qualidade do ensino.

No entanto, cada reforma proposta para a educação escolar é motivada por fatores de ordem social e política e, em última instância, visam atender interesses políticos daqueles que se ocupam dos cargos da administração pública em períodos históricos específicos.

Quanto a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, encontramos algumas definições presentes nas diretrizes e bases da educação, que demarcaram significativamente as novas exigências na formação do educador, como aponta o art. 62:

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

Desde a publicação da nova LDB, em 1996, diversos decretos e resoluções foram feitos, desafiando e angustiando muitos educadores. Nesse cenário encontra-se nas Disposições Transitórias da mesma Lei, em seu art. 87, a afirmação de que, ao finalizar o ano de 2006 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Também podemos encontrar no decreto 3276/99 a exigência feita exclusivamente em formação em nível superior para professores do Ensino Fundamental. No entanto, polêmicas são geradas com novo decreto 3554/00 que troca o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

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 (2008) 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.

Sob este enfoque, às novas formas de organização do mundo do trabalho indica formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho, adaptando-se às novas demandas e exigências da produção e favorecendo a exploração do trabalho, como afirma Oliveira Júnior (2008, p. 1139):

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

Todas as mudanças educacionais em voga assolam a prática docente como demandas a serem atendidas. Até mesmo o conceito de professor é um conceito em mudança. O advento do conceito de professor reflexivo, de Donald Schön, tem contribuído para esvaziar de forma significativa a dimensão teórica da formação dos professores à medida que enfatiza a pertinência da chamada epistemologia da prática. Ou seja, de acordo com esse conceito, os professores deveriam ser formados enfatizando-se a reflexão sobre a prática em detrimento da formação teórica mais ampla.

Desse modo, as reformas educativas em nosso país e nos outros países da América Latina iniciaram desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação (FREITAS, 2002).

Assim, a formação de professores inclui como um componente fundamental para que o aperfeiçoamento educacional se efetive e favoreça o desenvolvimento econômico. Enquanto profissional do ensino, o educador tem a docência como base da sua identidade profissional, dominando o conhecimento específico da sua área,

articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

Historicamente, o trabalho docente constrói-se nas relações concretas em que se conjugam a personalidade e a profissionalidade dos sujeitos nele e com ele envolvidos. Nesse sentido, ser ou tornar-se docente passa pela constituição permanente da identidade do professor. A profissionalidade docente (movimento de constituição dos significados, sentidos, conhecimentos e práticas do ser professor ao longo do percurso profissional) requer, portanto, a formação continuada como requisito para que se efetive em sua função de colaborar para o desenvolvimento humano dos estudantes e do próprio professor (CUNHA, 2005).

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Segundo Romanowski (2007), o conhecimento teórico e a prática da formação continuada do professor vão refletindo, paulatinamente, avanços no modo de pensar a docência. Atualmente, o docente não pode se privar de estudar, tendo em vista os desafios que o profissional enfrenta. Manter-se atualizado e desenvolver a prática pedagógica são condições indispensáveis para que haja maior mobilização na formação de professores, sendo necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

Para o autor supracitado, a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

A formação continuada exprime a ideia de projetos em que ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de necessidades específicas. Segundo Nadal (2005), é

concebida como um processo formativo, a desenvolver-se com os professores na própria escola, trabalhando com as questões problemáticas com que eles se defrontam no cotidiano e transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido.

Tal processo oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda o compartilhamento de experiências, cooperando com seus colegas, e encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, de sua escola e de sua vida (TEIXEIRA, 2010).

Assim, é importante perceber que se trata de um processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, baseado no diálogo Inter geracional, na reflexão coletiva e na luta conjunta pela transformação de condições de trabalho sobre as quais os professores tomam consciência à medida que vai se tornando mais claro o seu papel como protagonista de uma atividade educativa (ISAIA, 2006).

No entanto, ao empreender um levantamento da bibliografia e dos documentos disponíveis sobre o tema da formação continuada de docentes, Vezub (2005) elenca uma série de problemas comuns a diferentes países. Entre eles, destacam-se as ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as mesmas relações de poder/saber próprias do vínculo escolar.

Assim, prevalecem as formações orientadas ao indivíduo, ao docente isolado de seu contexto de trabalho, sendo poucas as propostas dirigidas a grupos de profissionais específicos, com base na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, em seus contextos de atuação ou nos contextos institucionais nos quais estão inseridos. Além disso, pesam também o monitoramento e as avaliações sistemáticas insuficientes, que se somam à descontinuidade de políticas e sua desarticulação em face das adotadas na formação inicial.

A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis. Para melhor compreender a situação da formação continuada no Brasil, a Fundação Victor Civita (2011) fez um levantamento acerca dos principais modelos e concepções de formação continuada disponíveis na literatura especializada.

Segundo o autor supracitado, os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos: o primeiro deles centra a atenção no sujeito professor: vários

tipos de proposições embasam essa vertente, entre elas as seguintes: a) uma maior qualificação em termos éticos e políticos levará os professores a avaliarem melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, a conferir um novo sentido a sua profissão; b) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é fundamental ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no cotidiano escolar; c) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, onde se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

Por sua vez, o segundo grupo de estudos sobre formação continuada de docentes não enfoca o desenvolvimento do professor individualmente considerado, mas aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: a) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e b) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Vale salientar, por fim, que esses distintos pontos de vista não são, de maneira nenhuma, excludentes.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituem, pois, interfaces de um mesmo processo, cujo objetivo é contribuir para a tomada de consciência, pelos professores, a respeito das especificidades do trabalho de ensino, que implica a sistemática intervenção nos processos de aprendizagem dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

O novo paradigma educacional é apoiado na proposta da Unesco, que ao recomendar a educação do século XXI, enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida, no âmbito da sua totalidade, visando transformar a sociedade em mais justa e solidária, e ressalta ser essencial que as práticas pedagógicas sejam apoiadas nos quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (2001, p. 101) sobre a

educação ao longo da vida, “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer”.

Corroborando estas propostas, Pimenta (2008, p. 23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Com base no exposto, constata-se a necessidade de os professores refletirem e redirecionar sua prática pedagógica visando a atender às necessidades da sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores. Um processo que exige uma nova performance do profissional docente, que seja articulador em sua prática cotidiana diante da realidade em que está inserido e isso requer desvincular-se totalmente de uma concepção conservadora da educação e ter consciência do seu papel como formador de pessoas, na sua totalidade.

Desse modo, a ação docente contemporânea é desafiada a encontrar novos processos metodológicos mediante novas abordagens propostas pelo novo paradigma, propiciando um novo significado à ação docente. Esses aspectos são corroborados por Eynng (2007, p. 115) ao explicar que:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apoia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

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

(2008) em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Esses aspectos corroboram com o que Borges (2004) apresenta quando diz que os professores não se devem apoiar em um único saber para ensinar, mas em vários saberes. Porém, Tardif (2008) 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 (2008, 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.

Esses aspectos são contemplados nas palavras de Cunha (2002) ao dizer que o bom professor manifesta inúmeras habilidades que são a principal fonte de conhecimento sistematizado, o qual é confirmado por Saviani (2003) quando diz que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Nessa perspectiva, é primordial a contribuição de Perrenoud (1993) ao esclarecer que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Referindo-se ao saber docente, entende-se que é na prática refletida, na (ação-reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Assim, é a experiência docente é um espaço de produção de conhecimento, decorrendo da postura crítica do (a) professor(a) sobre sua prática profissional. Em sua análise, essa implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Implica também na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos(as), bem como nas inter-reações no sistema social, político, econômico e cultural.

Entretanto, para Freire (2002) não se separa método e teoria e essa da prática, como o fazer os positivistas. Na sua obra, teoria, método e prática formam um todo guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e seus interesses, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia, nas quais o saber tem um papel emancipador.

A escola se apresenta hoje, como uma das mais importantes das instituições sociais responsáveis por estabelecer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, ao transmitir a cultura, e com ela, modelos sociais. A escola é a instituição contemporânea que intermedia essa relação.

Essa instituição contemporânea, precisa fazer a articulação entre vida escolar e a vida cotidiana, portanto, a vida escolar deve estar articulada com a vida social, para que o educador conceba essa dialogicidade que necessita para estar preparado, apto a conviver com essa nova realidade.

As finalidades da educação escolar são enfocadas nas teorias pedagógicas e na práxis pedagógica adotada pelo educador. Toda ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino e aprendizagem, deve considerar as interconexões, tendo em vista o que fundamenta a ação docente.

Assim, a educação se constrói numa tensão permanente entre desejos do homem natural e individual e o desenvolvimento da natureza humana universal. A educação produz a universidade a partir das particularidades, da mesma forma, a particularidade a partir da universidade.

A lei nº 9.394/96 da LDB estabelece para os estabelecimentos de ensino no artigo 12, elaborar e executar sua proposta pedagógica; e no artigo 22 das Disposições Gerais; desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir. No artigo 29, para o Ensino Infantil, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, e no artigo 8º acesso a educação para jovens e adultos.

Neste aspecto, “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor” (LIBÂNEO, 2002). Nesta visão, pode-se indicar que um programa de formação seria aquele que contempla os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para Tardif (2008), neste processo de formação para o magistério há o domínio, sobretudo, de conhecimentos disciplinares. Geralmente, esses conhecimentos são produzidos sem conexão com a ação profissional. Sua aplicação se dá na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

Brito (2006) considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas.

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (CORDÃO, 2002).

Neste contexto, o professor deve ser o pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O professor permite-se reconstruir suas ações e expressar sua prática e indagações.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica (MACHADO, 2008)

Cordão (2002) enfatiza que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional estão centradas no conceito de competências por área profissional. Sobre este aspecto Cordão (2002) destaca que quando se fala em competências profissionais se fala também em termos de competências básicas, que deverão ser garantidas pelo ensino médio, como etapa de consolidação da educação básica, de preparação básica do cidadão para a cidadania e para o trabalho.

Além disso, com a informatização da educação pública no Brasil tornou-se compromisso do poder público a partir da década de 1980, quando o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação aprovou a Lei da Informática, sob n. 7.282/84.5. Esse compromisso se intensificou na década de 1990, mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996. Consta na LDB, Seção IV, Art.36, que o currículo do ensino médio observará as disposições gerais da educação básica, bem como destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB regulamenta a educação profissional, enfatizando a formação científica e tecnológica.

Logo, os saberes da experiência que o professor faz em sala de aula são constitutivos de sua profissionalidade e somam-se aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e no processo de formação contínua. Este saber formado pelos saberes que vem da própria prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor a medida que constrói sua profissionalidade (PIMENTA, 2008).

Portanto, o professor precisa do saber e este saber é sinônimo de um conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação. Mais do que isso também é um profissional do ensino, quer dizer, o professor é aquele sujeito que detém um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente na área do ensino (PIMENTA, 2008).

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

3.1 A prática docente e seus desafios

A escola enquanto instituição social está inserida nessa realidade através da qual sofre e exerce influência. Ela não se encontra de forma neutra frente às interferências do poder político, do conhecimento científico e do desenvolvimento da tecnologia.

Todavia, compreendendo a realidade dos processos de mudança na sociedade, a escola se configura como local de transformação, onde o docente deve, através de sua prática pedagógica desenvolver uma educação democrática.

Novos paradigmas vêm sendo assumidos por diversos atores responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, com a adoção de uma prática libertadora, em que os educandos assumirão papel de sujeitos criadores, indo além de ler e escrever, aprendendo a pensar, criticamente.

Neste contexto, o papel do professor é de mediar à busca do conhecimento pelo aluno no intuito de estimular sua curiosidade e aprimorar suas habilidades em elaborar soluções criativas para transformar a realidade social, da qual, faz parte (BUENO, 2009).

O docente se encontra, por vez, frente a novos desafios, onde práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras se fazem obsoletas na atualidade demandando ser repensadas. A verticalidade no processo ensino-aprendizagem deve ser substituída pela horizontalidade e pelas relações dialógicas, que, segundo Freire, consiste em aprender ensinando e ensinar aprendendo.

O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia, portanto, seus alunos saíam bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno (BEHRENS, 1996).

Adequar a prática à necessidade de ensino que a sociedade atual exige, requer uma postura que extrapole o domínio específico do conhecimento, que faça fusão entre o profissional e o humano, que entenda a formação profissional sob a ótica da totalidade onde o aluno é sujeito do processo, dotado de consciência crítica e conhecimentos prévios.

Assim, o compromisso docente perpassa pela importância social do seu trabalho. E a dimensão transformadora de sua ação resultam da competência técnica e do comprometimento político com o ato de educar.

Dentro desse contexto de transformação, humanização e reformulação de ensino e da análise crítica da prática pedagógica, faz-se necessário a compreensão de estratégias pedagógicas que conduzem à aprendizagem significativa e a consciência crítica.

O docente, no entanto, necessita dominar o conhecimento na prática diária de sua docência, para que isso ocorra, ele necessita está buscando novos conhecimentos através de uma formação continuada no decorrer de toda sua carreira profissional. O domínio desse conhecimento aplicado ao trabalho docente forja a pedagogia como um campo, do ponto de vista científico, em que se radica uma racionalidade que lhe é própria.

O professor, como sujeito do saber, é mediado pelo dialogo da relação entre ele o educando e o saber de formação ali posto em intenção, como escreveu Freire (2002), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

É importante, entretanto, a discussão entre os conhecimentos da formação e os conhecimentos constituídos na prática escolar, que se constitui espaço onde afloram problemas e dificuldades onde se experimentam, constroem e reconstroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vícios surgidos na vivencia diária da sala de aula.

Desse modo, para uma boa prática é necessário não só os saberes constituídos no decorrer da carreira do professor, mas, também, investir no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de transmissão do conhecimento, mesmo considerando-se que o que ensinar teria prioridade sobre o como ensinar.

Segundo Sacristán (1999, p. 89) “o conhecimento realmente operativo, na prática pedagógica, é o que justifica os esquemas práticos que se exercem”.

Logo, o pensamento do docente constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais nas trocas e interações com seus pares. Decorre daí, a compreensão de que esse conhecimento se produz tanto na própria experiência docente quanto nas trocas e intercâmbios vividos entre os professores, tendo como subsídios os conhecimentos diversos, adquiridos na formação e na própria experiência pessoal e profissional.

Assim, as práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros que conforme Dukheim (2001) “estão ligados no mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim: é o sistema de educação própria de um país e de um tempo”.

A prática do professor requer saberes específicos a profissão, em virtude da especificidade da ação a ser desenvolvida. Portanto, a aula exige habilidades e

conhecimentos específicos para que o professor assimile a natureza da prática pedagógica, refletindo sobre ela e sobre a problemática que lhe é inerente.

Para Freire (2002, p. 38):

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, Freire (2002) enfatiza que a formação desses docentes buscam mostrar a importância de conscientizar a reflexão desses professores em sua prática diária e a utilização dos novos recursos tecnológicos no trabalho desses profissionais propiciando assim a melhoria da qualidade de ensino.

A reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sua prática diária pelos professores possibilita a análise das convicções profissionais dos docentes. Assim, define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelos objetivos educativos e pela autonomia profissional.

Refletindo acerca dessa questão, Sacristán (1999, p. 71) afirma que:

“[...] a prática educativa não é uma ação que deriva um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim, uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com sua existência [...]”.

Nessa ótica, entende que o docente ao desenvolver sua prática pensa, reflete sobre seu trabalho e que, ao confrontar com os problemas da sala de aula, busca utilizar-se dos conhecimentos adquiridos, (re)elaborado-os de forma criativa, no enfrentamento dos problemas, que surgem na sala de aula.

Segundo Azzi (1999, p. 46) citado por Brito:

“o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar repostas, e estas repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática”.

Sob este enfoque, a prática docente, conforme o exposto acima se constitui uma fonte de situações complexas, na qual o docente no decorrer de sua jornada diária encontra-se face a face com os problemas e com as dificuldades crescentes dos discentes, referentes à apropriação e produção de conhecimento.

No decorrer da prática diária em sala de aula surgem vários problemas que poderão levar a reflexão docente acerca do ato pedagógico, fazendo com que esses profissionais busquem alternativas para solucionar tais problemas de modo a responder as exigências que essa prática lhe impõe.

Nesse aspecto Sacristán (1999) afirma que “o ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação”.

Assim, o autor ressalta que na jornada escolar o professor necessita estar preparado para enfrentar determinadas situações problemáticas, as quais demandam uma tomada de decisões, aguçando o desenvolvimento do pensamento e da ação do docente sobre sua prática.

Portanto, a formação docente deve fundamentar o profissional para que o professor seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social o objetivo é empurrá-lo no objetivo desta criação (PISTRAK, 2003).

No que se refere aos grandes desafios na formação do professor Barbosa (1998), relata que consiste no Plano ético-político, no Plano teórico e epistemológico, e no Plano da Ação Prática do professor.

No plano ético-político é imprescindível que o professor seja formado numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, assim a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição a liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

No que se refere ao plano teórico e epistemológico um dos desafios é a formação do professor que deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada numa perspectiva de projeto social democrático e emancipatório. Uma formação sem uma sólida base teórica e epistemológica reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino-aprendizagem fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

Em relação ao Plano da ação prática do professor o desafio central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza a repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político.

A formação e profissionalização do professor na perspectiva da práxis têm, pois, como a priori, a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, constituam a sua base.

Portanto, formar professores na atual conjuntura, significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do resgate bibliográfico na literatura observou-se que os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar.

Desse modo, foi possível compreender que a prática do professor requer saberes específicos a profissão, em virtude da especificidade da ação a ser desenvolvida. Portanto, exige habilidades e conhecimentos específicos para que o professor assimile a natureza da prática pedagógica, refletindo sobre ela e sobre a problemática que lhe é inerente

No que se concerne aos desafios na formação do professor observou-se que engloba o plano ético-político, plano teórico e epistemológico, e o plano da ação prática do professor.

Portanto, faz-se necessário que o professor vá além da formação técnica e científica, levando-os a revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, a fim de superar os desafios impostos na prática docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e Documentação – Referências - Elaboração. NBR 6023.** Rio de Janeiro, 2002. 24p. Disponível em: <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/pdf/abntnbr6023.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BARBOSA, M. **Ação educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registro epistemológico?** Minho: Ver. Portuguesa de educação, v. 10, n.2, p. 45-58, 1998.

BEHERENS, M. A. **A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade.** Revista Diálogo Educacional. v. 7, n. 22, p. 53-66, set/dez 2007.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.

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

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M. A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUENO, S. M. V. **Tratado de Educação preventiva em sexualidade DST, AIDS, DROGAS E VIOLÊNCIA.** Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP. 2009.

CORDÃO, F. A. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 11- 23, jan./abr., 2002. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em 20 ago. 2014.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

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.

EYNG, A.M. **Currículo escolar**. Curitiba: IBEP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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.

FREITAS, R. V.; LIMA, M. S. S. As Novas Tecnologias na Educação: desafios atuais para a prática docente. IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Laranjeiras – SE, 2010. 22 a 24 set.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Abril, 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: NADAL, B. G. et al. **Formação de Professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

OLIVEIRA, C. M. S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2012. 176 f.

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 ago. 2014.

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

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, C. B. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

VEZUB, L. F. **Tendências internacionales de desarrollo profesional docente**. La experiência de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España. 2005. Disponível em: <http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.