

Raquel Ardais Medeiros Ferlin

AS COMPLEXIDADES DA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Passo Fundo

2015

AGRADECIMENTOS

As minhas amadas filhas Carolina e Gabriela pela compreensão das muitas ausências.

A minha querida mãe Flávia, e aos meus irmãos Fabrício e Camila pelas palavras de apoio em momentos da construção da pesquisa, e respeito nos meus tempos de recolhimento.

Aos meus queridos colegas do colégio Gabriel Taborin e Faculdade da Associação Brasiliense de Educação pelo apoio e pelos ensejos de reflexão sobre as complexidades educativas. Em especial, Jeci Bisolo, Roberta Federizzi e Camila Soldá.

Aos Irmãos da Sagrada Família pela oportunidade e pela confiança no meu trabalho.

Aos professores Ângelo Cenci e Cláudio Dalbosco pelas significativas contribuições nas reflexões e nas provocações sobre educação.

Ao meu orientador, estimado Prof. Eldon Henrique Mühl pela paciência, atenção constante, seriedade, competência com que contribuiu para que eu pudesse avançar.

Enfim, a todos que de uma forma ou outra estiveram e estão presentes na minha trajetória pessoal e profissional.

RESUMO

O presente estudo propõe-se a discutir a complexidade da sociedade contemporânea e a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, com vistas a tematizar possíveis desafios que possam contribuir para o trabalho docente. Para tanto, busca verificar se as propostas atuais de cursos de formação contribuem para a atuação do professor diante dos desafios da educação. Como ponto de partida aborda o histórico e as mudanças na formação docente, tendo como referência o arcabouço legal acerca da formação de professores, especialmente a Lei 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96. A partir disso, analisa alguns problemas recorrentes na ação dos professores em seu contexto de atuação. As alternativas propostas, de modo geral, têm evidenciado a ausência de uma relação dialógica e reflexiva entre as instâncias gestoras e os professores. Isso tem produzido práticas repetitivas e pouco significativas, reduzindo o trabalho docente à reprodução de técnicas e conteúdos desconectados da vivência dos sujeitos implicados na ação pedagógica. Sustentando-se nos princípios e na concepção da formação reflexiva do professor, foi estabelecida uma interlocução entre o saber docente e a ação pedagógica como uma importante alternativa para a formação do professor no contexto atual. Essa abordagem teve como referência os trabalhos de Donald Schön e Antonio Nóvoa, os quais permitiram um entendimento ampliado do conceito de formação e de ação docente. A pesquisa é de natureza qualitativa e de abordagem bibliográfica, tendo como corpus as principais referências que têm orientado a preparação do profissional da educação frente aos desafios da sociedade atual. O estudo apontou para o reconhecimento de que a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação. No entanto, a formação inicial de professores, como base do processo, não consegue dar conta dos desafios que emergem do cotidiano. Além disso, as condições precárias de trabalho do professor dificultam uma prática reflexiva na construção de saberes, que poderiam contribuir com a formação de sujeitos autônomos e atuantes na sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Sociedade contemporânea. Ação docente. Formação reflexiva.

ABSTRACT

This study aims to discuss the complexities of contemporary society and the training of teachers in a reflective perspective, in order to thematize possible challenges that may contribute to the teaching. Therefore, seeks to check if current proposals for training courses contribute to teacher performance front of the challenges of education. As a starting point deals with the history and changes in teacher training, with reference to the legal framework on the training of teachers, especially Law 5692/71 and the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB - 9394/96. From this it looks at some recurring problems in the behavior of teachers in its operating context. The alternatives proposed, in general, have shown the absence of a dialogical and reflexive relationship between the managers and teachers. This has produced repetitive and insignificant practices, reducing the teaching of reproductive techniques and disconnected content of the experience of the subjects involved in the pedagogical action. It is supporting the principles and concept of reflective teacher education, a dialogue between teacher knowledge and pedagogical action as an important alternative for teacher education in the current context was established. This approach had reference to the work of Donald Schön and Antonio Nóvoa, which allowed an expanded understanding of the concept of training and teaching activities. The research is qualitative with bibliographic approach and the corpus is the main references that have guided the preparation of professional education facing the challenges of today's society. The study pointed to the recognition that teacher training is an essential element for achieving the objectives pursued by the education. However, the initial teacher education as a base of process, cannot cope with the challenges that emerge every day. In addition, the precarious conditions of teachers' work difficult reflective practice in the construction of knowledge that could contribute to the formation of autonomous and active subject in society.

Keywords: Teacher training. Contemporary society. Teaching action. Reflective training.

Seja como for, as ideias nos acodem quando não as esperamos e não sentados a nossa mesa de trabalho, fatigamos o cérebro a procurá-las. É verdade, entretanto, que elas não nos ocorreriam se anteriormente, não houvéssemos refletido longamente em nossa mesa de estudos e não houvéssemos, com devoção apaixonada, buscado uma resposta. Max Weber

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional da Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 HISTÓRICO E AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	13
2.1 Formação e algumas considerações	13
2.2 Formação de professores e a LDB 5692/91.....	16
2.3 A formação de professores e a LDB 9394/96.....	19
3 PROBLEMÁTICAS LIMITADORAS DA AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	23
3.1 Sociedade, complexidade e desafios da formação docente.....	28
3.2 O aligeiramento	32
3.3 A burocracia	33
3.4 O tecnicismo	34
3.5 As novas tecnologias.....	42
4 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA REFLEXIVA PARA ALÉM DA PROBLEMÁTICA	44
4.1 Conceitos e concepções de formação de professores	46
4.2 Formação do professor: analisando algumas tendências.....	51
4.3 Formação do professor em uma perspectiva reflexiva	57
4.4 O Papel da Universidade na formação docente	71
5 CONCLUSÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças que surgiram no último século exigiram a redefinição da educação enquanto condição humana e social. Inúmeros são os problemas que atingem a educação e agravam-se em todas as esferas da sociedade contemporânea. O fenômeno da globalização, a violência, a drogadição, a perda de autoridade, as novas tecnologias e as novas configurações familiares adentram os muros da escola. Este espaço está sendo desafiado a uma nova postura frente aos problemas impostos pelo contexto em que se inserem suas práticas pedagógicas. Gadotti e Romão (1997, p. 33), apontam que “a crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local”. Os professores são convidados a enfrentar uma realidade cada vez mais complexa e os desafios do cotidiano requerem renovação das práticas educacionais para o contexto atual.

Diante dos vários problemas da sociedade contemporânea, percebe-se que a educação tem se mostrado muito limitada para atender tais demandas e, além disso, ela própria se apresenta com problemas internos que precisa enfrentar.

A escola como um espaço de educação, enfrenta problemas e desafios que parecem distantes de serem resolvidos, a escolarização sofre com a precariedade, e a escola em geral, reforça práticas nas quais reproduzem o egoísmo, a individualidade e a competição, elementos relevantes em um mundo mercadológico. Além disso, ela não acompanha as rápidas mudanças da sociedade, estando muitas vezes em descompasso com a realidade. Em relação ao trabalho docente há problemas relativos à valorização, à proletarianização e à precarização do trabalho, bem como ausência de políticas claras e eficientes.

Conforme Severino (2004), o cenário dessas deficiências pode ser considerado a partir de três aspectos: o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania.

A partir das contribuições do autor acima citado, pode-se perceber que os elementos apresentados impactam diretamente na sociedade e no processo educativo, sendo fundamental a discussão e a reflexão na busca de uma sociedade autônoma e igualitária. No âmbito educacional, refletir sobre os elementos que interferem no processo educativo, constitui um desafio, pois envolve aspectos pedagógicos, políticos, sociais e históricos.

Buscando conhecer sobre o campo da formação docente a presente pesquisa surgiu das inúmeras inquietações que vivencio enquanto docente. Essas inquietações surgem a partir do próprio processo de formação que vivenciei. Enquanto estudante percorri uma trajetória formativa que contemplou o curso de magistério, graduação em Pedagogia, com ênfase em formação de professores e especialização em Gestão Educacional. Nos âmbitos em que estudei busquei compreender conceitos que alicerçam a base educativa para construir uma formação crítica e autônoma, que pudesse contribuir em uma prática de intervenção transformadora e emancipatória.

Atualmente, além de atuar como docente no curso de Pedagogia e gestora educacional, tenho trabalhado a frente da organização de cursos de extensão, oferecidos por uma faculdade privada. Nesta atividade tenho a responsabilidade de promover cursos de formação para docentes da rede municipal, estadual e particular da região. Os cursos são organizados com temáticas a partir da necessidade de cada instituição solicitante.

O desafio de organizar cursos de extensão no âmbito educacional provoca alguns questionamentos frente a minha prática pedagógica em relação as colaborações que esses cursos podem agregar na prática pedagógica do professor e de que forma esses conhecimentos estarão contribuindo para que os docentes possam atuar frente aos desafios do cotidiano escolar.

Novas tarefas se impõem à escola, como instituição que desenvolve uma prática educativa, planejada e sistemática, por período extenso e contínuo. Assim, cabe à escola a importante tarefa de favorecer a construção da identidade e da autonomia do sujeito, estimular a valorização do conhecimento, dos bens culturais, do trabalho, a autonomia intelectual, a investigação, o questionamento e a pesquisa e ainda exercite o pensamento crítico e reflexivo. Diante das atribuições à escola, se faz necessário a revisão da formação, buscando fortalecer ou promover processos de mudança nas instituições formadoras. Nesse sentido as mudanças deverão ser profundas, encampando aspectos essenciais da formação inicial de profissionais para atuação na educação.

Para uma melhor compreensão da temática apresentada o problema que direciona esta pesquisa está alicerçado em verificar se as propostas atuais de cursos de formação dentro da área educacional, contribuem para a atuação do professor diante dos desafios da educação?

Considerando a escola como espaço de intervenção e de contínua ação e possível reflexão do fazer docente, algumas questões surgem para tal questionamento: a formação do professor colabora para compreensão e intervenção das demandas da educação no contexto atual? A oferta da educação continuada aos docentes busca a qualificação progressiva ou somente busca atender a programas transitórios de governos? Como as políticas de formação estão contempladas nas Leis de Diretrizes e Bases?

O tema que o presente trabalho se propõe é o de conhecer, de forma analítica e crítica, a temática sobre formação de professores, enfocando algumas das principais referências a partir do pensamento de Schön (1992), que desenvolve estudos voltados para o problema da formação de professores na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva, complementados pelas contribuições de Nóvoa e Pimenta. Com intenção de explorar o tema referente à formação de professores, o objetivo dessa pesquisa é tematizar possíveis desafios que possam estar contribuindo para o trabalho docente em uma perspectiva de educação que promova o sujeito a construção do seu conhecimento e deste possa intervir no contexto em que vive.

Para atingir esse objetivo busco compreender o conceito de formação, bem como a formação em uma perspectiva reflexiva, como forma de possibilidade de intervenção na formação e as exigências que tal formação deve estabelecer na formação de um profissional capaz de promover e dinamizar a aprendizagem de forma efetiva, comprometido com a autonomia do educando e com a transformação da sociedade.

Trata-se de uma investigação de abordagem bibliográfica, dos textos de Schön, dentre eles “Professores como profissionais reflexivos”, além dos textos de Nóvoa que abordam a questão dos professores e sua formação. Segundo Dalbosco (2010), a pesquisa teórico-bibliográfica é um processo de construção do conhecimento que vincula, como seu grande desafio, a agregação da produção conceitual elaborada com a realidade contextualizada.

De acordo com o objetivo geral da pesquisa, esta, se enquadra como qualitativa, propondo trazer para discussão o tema da formação de professores em seus sentidos e concepções. Conforme Diehl (2002, p. 74), os “estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e o entendimento das particularidades”. Para tanto pode socorrer-se de informações documentadas e expressas em obras, como basear-se em observações e registros pessoais obtidos nas atividades desenvolvidas junto a professores. Corroborando com esta ideia Minayo (2002, p. 22) enfatiza que a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A abordagem qualitativa aprofunda-se

no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, segundo a autora. Sendo assim, se faz necessário uma aproximação com o campo de estudos, ou seja, com a análise das categorias presentes no tema de investigação desenvolvido pelos diferentes documentos ou registros aqui utilizados.

O presente trabalho estrutura-se, além das considerações iniciais e finais, em três capítulos de desenvolvimento. O primeiro capítulo analisa e pontua algumas críticas acerca da trajetória da formação de professores no Brasil tendo por referência o arcabouço legal acerca da educação nacional, especialmente a Lei 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96. Outros documentos de referência serão as diversas diretrizes que definem os princípios e critérios de formação dos professores, bem como suas implicações no fazer pedagógico.

O segundo capítulo discorre sobre as problemáticas limitadoras da ação docente na contemporaneidade. De modo mais específico, buscar-se-á refletir sobre a dificuldade que o professor tem de ser capaz de resolver os problemas que surgem no imediatismo do cotidiano escolar e que, muitas vezes, revela sua dificuldade de pensar a realidade que se apresenta e de encontrar soluções. Diante dessa falta de preparo e das exigências de soluções imediatas, são apresentadas soluções *aligeiradas* em forma de cursos, palestras, seminários, entre outros, mas que acabam não suprimindo as lacunas de formação profissional. Além destas alternativas *aligeiradas*, outros fatores tem influenciado a vida docente e limitado o poder de ação do professor, como a burocratização do ensino, as soluções simplificadoras provindas do tecnicismo, a constante flexibilização pedagógica e curricular, a precarização das condições de trabalho, dentre outras. As alternativas propostas, de modo geral, tem evidenciado a ausência de uma relação dialógica e reflexiva entre as instâncias gestoras e os professores. Isso tem produzido o surgimento cada vez maior de práticas repetitivas e pouco significativas, reduzindo o seu trabalho docente a uma mera reprodução de técnicas e conteúdos desconectados da sua própria vivência.

O terceiro capítulo procura resgatar em autores como Schön, Nóvoa, Pimenta e outros, a formação docente na perspectiva reflexiva, desenvolvendo um entendimento ampliado do conceito de formação e de ação docente. Sustentado nos princípios e na concepção da formação reflexiva do professor, estabelecemos uma interlocução entre o saber docente e a ação pedagógica como uma importante alternativa para a formação do professor no contexto atual.

Consideramos que pesquisar sobre a temática e desenvolver uma reflexão crítica sobre os conceitos de formação que estão sendo incorporados pelos docentes através dos discursos e das diferentes práticas propostas, podem trazer possíveis contribuições que favorecem a

qualificação da formação docente, permitindo questionar e reformular constantemente os elementos da prática educativa. Esta é uma forma de buscar respostas às necessidades educacionais e sociais contemporâneas.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não se esgota nas leituras apresentadas ou mesmo nas reflexões realizadas, mas tem a finalidade de provocar para novas indagações e ponderações referente ao contexto de formação, o qual necessita ser constantemente analisado, refletido e transformado diante das novas situações e novas concepção de educação, de conhecimento e de formação na sociedade hodierna.

2 HISTÓRICO E AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação refere-se à cultura e à educação dos sujeitos; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e dos conhecimentos que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais. Entra-se no processo de cada indivíduo com intencionalidade no desenvolvimento de seus valores de forma, singular e social, histórico e concreto.

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, devendo estar adaptados à realidade presente na sociedade em que se inserem. Para que se possa entender um pouco a política de formação de professores no país nos dias de hoje, é salutar compreender como o professor se forma. No Brasil, os estudos sobre a história da educação, em particular sobre a formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Sendo assim, optou-se para fazer um recorte da trajetória de formação de professores, enfocando principalmente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, em especial, as leis 5.692/71 e a 9394/96.

2.1 Formação e algumas considerações

As mudanças que vem ocorrendo em âmbito mundial, segundo Libâneo (2002), dizem respeito a três fenômenos associados: os avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e o neoliberalismo. Tais fenômenos vêm repercutindo na educação por meio das reformas educativas no âmbito das instituições. Essas reformas, de modo especial, refletem mudanças históricas e sociais, afetando e sendo afetada pelas relações entre os atores envolvidos na dinâmica do seu funcionamento. A exigência de uma formação geral de qualidade dos alunos, depende de uma formação de qualidade dos professores. Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais.

Libâneo (2002) afirma que há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. De acordo com o autor (2002, p. 34)

O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente.

Todas essas mudanças afetam os saberes pedagógicos e didáticos, e impactam diretamente no processo educativo. Nesse sentido se torna indispensável ter consciência das transformações para logo, exercer uma prática pedagógica coerente e eficaz, objetivando problematizar o sentido da educação.

Visitando o campo da trajetória formativa, Cunha (2013, p. 611) reforça que no paradigma da ciência moderna, a formação foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua dimensão pedagógica, quer na perspectiva psicológica. Nesse sentido, Arroyo (apud CUNHA, 2013, p. 611) defendeu uma humana formação, extrapolando a usual interpretação que confina a formação a espaços e tempos determinados.

Segundo Arroyo (1985, p. 226), “a Pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto intencional, consciente”. Em conformidade com essa posição, é possível compreender que a formação de professores se faz de forma contínua, desde a educação familiar e cultural até a sua trajetória formal e acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar que a dimensão pessoal e a profissional faz parte do mesmo sujeito, exercendo mútua influência uma sobre a outra.

O professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em locais específicos. De acordo com Cunha (2013, p. 612),

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em tempo histórico.

Esse pressuposto colabora na investigação de que o campo de formação de professores oscila entre a escola e o ensino, assim como também centraliza na figura do professor. Algumas investigações nesse campo como as de Grujot (apud CUNHA, 2013, p. 612) propunham uma relação entre o valor profissional do professor e a sua capacidade de fazer os alunos

compreenderem as informações. Para o autor, a qualidade do ato pedagógico medir-se-ia pela qualidade da transmissão do saber do professor.

Na década de cinquenta, Postic (1979 apud CUNHA, 2013, p. 613) partia do pressuposto que “o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos, em um grau mais elevado”. Essa proposição analisava o desenvolvimento de aptidões e os conhecimentos dos alunos, antes e após a influência do professor. Segundo Cunha (2013, p.613) essa teoria suscitou algumas críticas não pelo aspecto conceitual, mas pela dificuldade de aferição e afastamento das ideias correlatas. Essas ideias partindo do pressuposto de que a competência do professor era um traço único, esteve bastante presente nas pesquisas brasileiras dos anos 70 que versavam acerca do comportamento docente.

Aos poucos os estudos sobre a eficácia do professor foram deslocados para a investigação do ato de ensino. Segundo Cunha (2013, p.613), o principal exemplo dessa tendência, com forte presença no espaço nacional, foram as vertentes que se voltaram para a análise do processo de interação no espaço de sala de aula. Segundo Flanders (1960 apud CUNHA, 2013, p. 613):

A análise das interações constituía-se como uma técnica para aprender qualitativa e quantitativamente as dimensões do comportamento verbal do professor na sala de aula e partia da ideia de que a medida da influência do comportamento do professor sobre o trabalho dos alunos é um meio direto para avaliar a eficácia do professor.

Ainda dentro da mesma perspectiva estudos foram realizados tendo como foco os aspectos afetivos e interacionais o que resultou para estudos no campo das condições cognitivas do ato de ensinar. Estes estudos propunham que a forma de proposição do conteúdo e dos processos mentais, provocados nos alunos, seriam indicadores da competência do professor (CUNHA, 2013, p. 613).

No Brasil, a repercussão desses estudos foi bastante significativa e recaiu sobre programas de pós-graduação, os estudos desenvolvidos referiam-se às características do professor, competências e processos docentes e a processos de formação e treinamentos, o que confirmou a forte influência norte- americana na cultura e na academia brasileira. A partir dessa perspectiva foram surgindo espaços que focalizavam o professor sob o aspecto psicológico. O professor, na concepção de Morisson e McIntire (1971 apud CUNHA, 2013, p. 614) deveria

apresentar determinados traços de personalidade, atitudes e interesses sociais que provocassem um bom nível de satisfação no aluno.

É possível constatar que os aspectos psicológicos representaram, na época, uma forte corrente na pesquisa à respeito da formação de professores. Essa linha foi defendida por diversos estudiosos da área, porém, segundo Cunha (2013, p. 614), “O professor e o aluno pareciam ser entendidos como seres abstratos, existindo independente do tempo e do espaço para os quais a história e a estrutura social pouco contavam”. Os estudos sociológicos e antropológicos preocupavam-se com a adaptação do sujeito em determinada cultura, mas não explicitavam as relações de poder e ou dominação nas classes de produção.

2.2 Formação de professores e a LDB 5692/91

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Segundo Libâneo (2009) em decorrência, da lei nº 5.692/71 modificou-se os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, e, no bojo da profissionalização a formação de especialistas e professores para o curso normal, passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

A partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5692/91, o Curso de Magistério transformou-se em habilitação específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso. Assim, conforme Libâneo (2009) “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas”. A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo deveria apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e um destinado à formação especial.

A formação de professores para o antigo ensino primário, conforme Libâneo (2009) foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Em nível superior a Lei 5.692/71 previu a formação de professores, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o não somente para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau. Com esta Lei foi possível o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada. Obrigava também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas da Faculdade (ou centro de departamento) de Educação.

De todo modo, a visão profissionalizante da docência contida nessa legislação educacional, que conduziu à experiência pouco convincente de formação de professores, em que o caráter tecnicista dado pela ênfase na instrumentalidade decorrente dos métodos, constitui um obstáculo considerável para o avanço do debate acerca da formação dos professores.

Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Dessa forma, a formação de professores para a educação infantil e para as séries ficou de atribuição dos cursos de Pedagogia.

O início da década de 80 no Brasil, marcou a possibilidade de novos olhares sobre a função docente. Percebe-se um esforço no sentido de melhorar a formação dos professores para as séries iniciais consoante a uma progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado. O professor, conforme Cunha (2013, p. 614) era compreendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade era concebida como uma construção social e cultural. Nesse sentido, a dimensão política da educação interferiu para compreender o papel do professor bem como sua formação. Ainda os estudos de Freire foram insuperáveis no entendimento que o professor é um ser no mundo e não pode ser pensado fora desta perspectiva.

Cunha (2013, p. 614) afirma que na vanguarda da discussão acadêmica, estudiosos inspirados nas contribuições de raiz marxista começaram a questionar e ampliar as discussões,

incorporando as dimensões culturais e subjetivas que estavam ausentes até o momento. Renomados eventos nacionais tornavam-se espaços privilegiados para tais discussões, a pesquisa educacional voltava-se para referenciais filosóficos e sociológicos, uma vez que havia preocupação com os problemas do País na fase de reconstrução democrática. Nesse sentido, a temática da formação de professores era uma das pautas dos governantes estaduais em função de buscar na academia intelectuais engajados para seus quadros, posto que havia uma emergência para novas práticas que atendessem as reais necessidades dos sistemas educacionais públicos, os quais ficavam a cargo dos estados.

Paralelamente a essas discussões, a lógica positivista de fazer ciência começou dar sinais de esgotamento dentro das pesquisas educacionais, o que, segundo a autora, tornava-se incompatível com a visão epistemológica da ciência moderna. Cunha (2013, p.615) afirma que “A inquietação com o espaço concreto da prática pedagógica deu lugar às chamadas metodologias qualitativas da pesquisa, rompendo com a lógica da neutralidade e da quantificação”. Dentro desse movimento, as escolas reivindicavam maior autonomia dos coletivos institucionais e protagonizavam rupturas com as práticas tradicionais do ensino.

As reconfigurações desses estudos foram um importante passo na compreensão da formação de professores. O distanciamento da racionalidade técnica passou a constituir uma base nacional para produção investigativa acerca da temática. Conforme Cunha (2013, p. 615), “A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional”. Ainda, nesse sentido, as reflexões teóricas da época, advindas das pesquisas reivindicavam-se, no Brasil, a formação de todos os professores a nível superior com uma base nacional fundamentando a organização curricular das licenciaturas. Dentro desta proposta, segundo Cunha (2013, p. 616), o professor assumia-se na história como sujeito e, para além das dimensões psicológicas, políticas e profissionais, reconhecia-se sua inserção na cultura, em que a contingência global convive com determinismos locais.

Com a queda do muro de Berlin, nos anos 90, houve o avanço do neoliberalismo, anunciando o fim das utopias solidárias. Dentro dessa lógica, houve o encolhimento do estado, reconhecendo o mercado como fundamental força reguladora das relações humanas. Para se obter um maior êxito, segundo Cunha (2013, p. 616), a lógica da globalização, “defendeu o significativo enfraquecimento da concepção de nação, alterando as bases produtivas e as relações de dependência entre pobres e ricos”, o que impactou seriamente nas identidades nacionais, com repercussões em suas instituições, dentre elas das universidades.

Nos anos 1990, algumas experiências relativas à formação docente, em nível superior, de professores para o início da escolaridade vieram se desenvolvendo em alguns estados brasileiros, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. Entretanto, foram verificadas falhas na política de formação, que se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Procurei nessa primeira parte relatar de maneira concisa como é que a formação de professores foi se constituindo enquanto parte fundamental da profissão docente em nosso país, a fim de que se possa prosseguir na leitura por meio da legislação atual do ensino, iniciada, nesta segunda parte, com a LDB nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996.

2.3 A formação de professores e a LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois embasamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante. Segundo Scheibe (2003, p. 43) tal constatação pode ser exemplificada não apenas pela intenção de centralizar nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores o local de formação do professor da educação básica, desresponsabilizando as universidades e os cursos de pedagogia desta tarefa; mas também pela expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério.

Essa colocação do autor reforça que, os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de

formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Tendo em vista que uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma implícita sendo adiada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização do governo.

Diante desse contexto, novas configurações do ensino são inevitáveis, o que levou a se produzir o neotecnicismo, ou seja, o que Saviani (2008) considerou como método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total” para responder as exigências do mercado. Esses novos modelos apresentaram-se, principalmente, na forma da Pedagogia das competências, na qual foi institucionalizada através da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Cabe ressaltar, segundo Cunha (2013, p. 616), que:

A inclusão do termo competências não significava, nesse contexto, apenas uma figura de linguagem; revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada.

Novamente, a função docente materializava-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte dos alunos.

Com o impacto das políticas econômicas nos sistemas de ensino, resultou em uma nova discussão sobre o espaço da formação de professores, tendo como enfoque o espaço sócio geográfico. Nessa perspectiva, entende-se o espaço não como uma unidade física, mas como definição do poder. Nesse contexto, as ideias de Hargreaves (1999 apud CUNHA, 2013, p. 616) tiveram destaque, pois reforçam o conceito de que o espaço em que se dá a formação docente constitui um local que pode modificar e acrescentar contingências as trajetórias formativas. Para o autor, o espaço de formação tem um sentido de inclusão/exclusão que, especialmente na reestruturação capitalista da última década, tem profundos significados sociais na estrutura de poder da ordem mundial.

Hargreaves (1999 apud CUNHA, 2013, p. 617) ainda enfatiza que a geografia atual abarca a marginalidade espacial e a desinstitucionalização da formação de professores desde a universidade, uma vez que as escolas de desenvolvimento profissional são formas concretas de representar as práticas seletivas e aceitas para a formação docente. A lógica que justifica um

espaço próprio de formação representa as inadequações dos espaços globais, pois estes deveriam dar lugar aos espaços que preservassem o específico e o fizessem funcionar mais adequadamente. Essa possibilidade falaciosa pode levar ao risco do confinamento da formação em espaços em que não haja trânsito de ideias e conhecimentos gerais e multidisciplinares. Logo, o desafio parece ser a articulação entre o local e o global, que por sua vez dependem das normas de regulação que muitas vezes não estimulam as contradições das múltiplas alternativas de interpretação do mundo.

De acordo com Cunha (2013, p. 618), as reações às políticas de desqualificação da formação docente não tardaram a vir, os movimentos constituídos e a literatura da área explicitam a inconformidade com as propostas legais, as quais propunham reduzir a função docente a parâmetros predeterminados, questionando a legitimidade da universidade como espaço de formação. Percebe-se amplamente o desprestígio da condição cultural, tomando o universal como padrão para o local.

Como forma de resistência às políticas de desqualificação docente, as teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores instalaram-se nos cursos de formação e pesquisa educacional. As contribuições de Schön, conforme Cunha (2013, p. 619), popularizaram a ideia de que o conhecimento derivado da pesquisa experimental, não serve para o enfrentamento dos problemas cotidianos. O autor propôs o que ele denominou de *epistemologia da prática*, ou seja, o contato e a interação pode gerar conhecimento, sempre que os professores incorporarem a reflexão e o diálogo com os problemas da prática. Em decorrência dessa tendência, surgiram no campo da formação as estratégias de narrativas culturais e a compreensão do conceito de *desenvolvimento profissional*, reconhecendo que, na visão de Cunha (2013, p. 619):

Os estímulos internos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui a experiência de formação. Essa experiência inclui as trajetórias da vida, os referentes culturais e os valores sociais em uma amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.

Dessa forma, ao explicitar as relações entre conhecimento e ação pedagógica, o saber assume uma nova conformação, criando, segundo Trevisan (2013, p. 122), uma imagem da docência centrada nos eixos instrumental de trabalho e em sua capacidade de tomada de consciência, cujos apontamentos poderiam levar ao melhor equacionamento dos problemas

pedagógicos contemporâneos. Nesse sentido, a formação e o exercício da docência exige uma relação inseparável do contexto social, político, econômico e cultural, seus valores e suas tensões explicitam a necessidade atual de discussão. Com isso observa-se que há um esforço dos educadores em garantir o *status* profissional desejado, porém nem sempre se tem conseguido, devido ao enquadramento que o sistema submete, uma vez que a educação passou a ser tratada como um componente estratégico para atender as demandas mercadológicas.

Segundo Saviani (2009, p. 25), as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. Para o autor, não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, ao contrário, sendo eleita como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas.

Nesse contexto a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Como conclusão desse percurso histórico constata-se que, ao longo das últimas décadas, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. É importante, também, ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, mas também no rol de experiências vivenciadas, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forcem mudanças na formação dos professores. Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida.

3 PROBLEMÁTICAS LIMITADORAS DA AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O modelo que orientou e que, de certa maneira, ainda orienta na área educacional as práticas pedagógicas, não tem se configurado como adequado para atender as necessidades que a sociedade apresenta. As demandas atuais da escola, exige dos professores, de forma cada vez mais expressiva e recorrente, a redefinição de seus contornos político-pedagógicos para reorientar o pensar e o fazer docente. Hoje, o professor tem de ser capaz de resolver os problemas que surgem cotidianamente de forma imediata. No entanto, por muitas vezes, não está em condições concretas para pensar esta realidade. Tais exigências são, de certa forma postas, a partir das definições mercadológicas presentes no cotidiano, o que reduz a atividade docente, em práticas incoerentes dissociadas da realidade. Para uma melhor compreensão dos aspectos que interferem na ação docente, este capítulo pretende explicitar algumas dificuldades que incidem na formação na contemporaneidade e a subjetividade presente no processo, com o objetivo de analisar através da crítica, suas implicações no fazer pedagógico bem como na educação como um todo.

Em sua obra, *Sobre Pedagogia*, Kant (1996, p. 11) inicia argumentando que “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada”. Isso significa, entre outras coisas, que o ser humano não nasce pronto. De uma maneira geral, não é dotado de um instinto no mesmo sentido dos animais. Para os animais os instintos comandam toda e qualquer comportamento exibido. Já para os seres humanos os desejos não são regulados e ordenados pelos instintos. Segundo esse autor, isso marca a principal diferença entre o ser humano e os animais, visto que, para o primeiro, a natureza deu a razão.

Aranha (1996) afirma que o homem ao inserir-se no tempo presente não se exaure na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro. Assim, a história resulta da necessidade que o ser humano possui de estar constantemente revisitando o passado, confrontando os acontecimentos para a análise futura dos processos educacionais. A autora adverte ainda que a análise não é idêntica ao longo do tempo em função das diferentes culturas, pois a história como teoria e produção intelectual, deve ser entendida com base nas relações para produzir a existência. Neste embate das forças antagônicas expressadas nas ações dos homens que a história se constrói.

Nas últimas décadas vêm se observando o surgimento de um número significativo de estudos procurando explicar as transformações que vêm ocorrendo na sociedade

contemporânea. Através de diferentes perspectivas, tais estudos em geral partem do pressuposto de que os paradigmas que formaram a sociedade industrial clássica já não são suficientes para explicar a sociedade das últimas décadas, chamada entre outras denominações de sociedade complexa.

Segundo Goergen (2009, p.3), “a sociedade complexa é o cenário de célebres mudanças e múltiplas determinações estimuladas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pelo engajamento de inúmeros sujeitos sociais que atuam, lutam e se expressam articulados no interior da sociedade”. Ao contrário do início do século XVIII, em que os movimentos eram focados no campo político e econômico, essa nova era o foco é o sujeito. Sujeitos heterogêneos, com variadas experiências e costumes imersos na explosão de tecnologias, na globalização e principalmente na transformação dos contornos da vida psicológica. Nas sociedades complexas as respostas são múltiplas para temas que eram consagrados na sociedade tradicional. É uma sociedade em permanente movimento de transformação, seja no plano econômico, cultural ou ético, resultando em um cenário de identidades diferenciadas que compõe e influenciam esse novo sujeito.

Diante de toda essa complexidade Goergen (2009) pontua que os indivíduos tendem a escolher entre o individualismo e o coletivismo. A primeira forma se move por interesses privados e egoístas. O coletivismo emerge do real, do sentido à vida e do bem estar de todos. Como esse novo modelo social é pautado pelo consumismo e uso das tecnologias os indivíduos buscam cada vez mais sensações e prazeres ligados ao imediatismo, são hiperindividualistas, tem menos proteção coletiva, sofrem pressão e de certa forma desprezam valores e posturas que fazem parte de uma educação ética e integral.

Cabe ressaltar ainda, segundo Cenci (2014, p. 9), que os modos de vidas das crianças, assim como dos adultos, são marcados por permanentes transformações, pois com o avanço do mercado de bens simbólicos e a difusão massiva da informação, surgiu uma nova configuração sociocultural e, com ela, a cultura de massa com forte acento socializador. Dessa forma, a família e a escola continuam sendo agentes socializadores, mas dividem esse papel com novos agentes. Segundo o autor: (2014, p. 16)

É inegável que no contexto de sociedades complexas tais processos passam por transformações ao ritmo acelerado das mudanças que as afetam. Muda não apenas as feições da individualização e da socialização na atualidade, mas também determinadas funções dos agentes socializadores tradicionais – como a família e a escola – além de observar-se o surgimento de novos agentes, como as mídias sociais.

Dessa forma, compreender a sociedade como um processo dinâmico e evolutivo exige um conhecimento abrangente e crítico, pois os padrões utilizados para entender as teorias sociais clássicas, não estão adequados para conhecer e intervir na sociedade atual. Entretanto ainda não dispomos de teorias para tal entendimento.

Nesse sentido Goergen (2014) afirma que as teorias pós-modernas não resistem às críticas que exigem mais coerência e densidade. Com isso, nesse novo contexto, a crítica diante de tão aceleradas mudanças assume um papel fundamental de discernimento e avaliação judiciosa destinada à reflexão e à orientação de ações que a sociedade deve empreender.

Ainda Cenci (2014, p. 2) enfatiza que a compreensão da sociedade atual, permite ultrapassar explicações de um modelo neoliberal incapaz de considerar várias das dimensões presentes na realidade de tais sociedades, como as consequências de um desenvolvimento econômico irracional e insustentável e de um consumismo exacerbado. Tal modelo reforça a visão mercadológica, desconsiderando aspectos significativos da realidade o que leva a reduzir os processos educativos a uma perspectiva instrumental e mercadológica.

A escola, como um espaço de formação, multicultural e heterogêneo exerce um papel relevante na sociedade, ela também precisa se estruturar de forma adequada para atender as necessidades emergentes no contexto da sociedade na contemporaneidade.

Conforme Becker (2003, p. 72), “a educação precisa ser transformada não apenas no que concerne às relações de sala de aula - micromundo onde se estruturam as relações pedagógicas por excelência - é preciso ser reestruturada também no que concerne à formação do professor”. Pensar o papel do educador bem como sua formação na atualidade e em uma sociedade que tolhe os ideais de liberdade e de autonomia é um dos grandes desafios que se apresenta aos educadores. Conforme Goergen, (2014, p. 9), “isso não é fácil em meio a um sistema social e econômico que absorve a individualidade no quase irresistível sorvedouro da indústria cultural”. Ainda é preciso considerar que a adaptação as exigências sistêmicas são praticamente obrigatórias. São estas, inclusive, as condições que preparam o sujeito para orientar-se no mundo preservando sua autonomia para que, unindo-se aos outros possa preservar sua liberdade e dessa forma, segundo o autor, atuar como agente transformador da realidade.

Afirma Goergen (2014, p. 50):

Na sociedade contemporânea, cada indivíduo se envolve ao mesmo tempo com inúmeros grupos, cada qual com hábitos, valores, visões de mundo e costumes próprios. No interior desses grupos estabelecem-se códigos de relações que

modificam a estrutura das pessoas seus papéis e seus rumos. Importa saber se essas influências são determinantes a ponto de interferir, ou, mesmo, de inviabilizar a construção da autonomia do sujeito, pois é da resposta a essa questão, ainda aberta, que dependem os contornos de um novo conceito de formação.

Reforçando esse pensamento, Goergen (2014, p. 55) enfatiza que “a grande diferença da formação contemporânea com relação aos modelos passados reside na nova concepção de espaço e de tempo, de mobilidade e mudança, de aproximação e distanciamento num mundo carente das autoridades tradicionais e imerso em sempre renovados ambientes da convivência entre indivíduos e culturas”. A interação com o outro não pode ser desconsiderada, pois através das suas variadas dimensões torna-se uma influência na formação da própria identidade ao sujeito considerado autônomo.

Este novo contexto de formação baseado nas relações interdependentes, denota um grande desafio, na medida em que essa relação pode ultrapassar as possibilidades de controle por parte do indivíduo. Segundo Goergen (2014, p. 55), “Tal receio é tão mais preocupante quando mais nos damos conta de que são essas relações que orientam tanto a transformação dos afetos e percepção da realidade quanto a construção de imagens de mundo e de sentidos”.

Cabe refletir, em consonância com o autor (2009, p. 56), se é possível construir um modelo conceitual de formação que sirva como parâmetro regulador das relações entre indivíduo e a sociedade, uma vez que, “antes era possível pensar a formação em termos de uma relação adaptativa vertical entre princípios estáveis e os sujeitos em formação, hoje é preciso pensar numa relação construtiva e horizontal na qual se encontram e convivam diferenças”.

Partindo do fato que estamos imersos em constante transformação, evidencia-se que o ser humano precisa de pontos de referência. Continua sendo indispensável segundo Goergen (2014, p. 56), “construir parâmetros éticos epistêmicos e políticos capazes, ao mesmo tempo atender as exigências de fluidez da realidade e de permanência indispensáveis à vida individual e coletiva”. Frente a isso não se nega a construção das experiências vivenciadas, mas a consideração, conforme Goergen (2014, p. 56),

que tais marcos não terão a estabilidade, a homogeneidade e autoridade de valores tradicionais; ao contrário eles precisam ser elaborados à luz do sentimento de respeito, de corresponsabilidade e entendimento, com base em binômios como “possibilidades e limites”, “egoidade e alteridade”, “permanência e mudança”, “identidade e diferença”.

Com isso, a sociedade¹ exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Assim, é necessário buscar uma educação que integre os desafios que se colocam e que, de alguma forma, estão intimamente relacionados à formação docente. No entanto, a implementação de uma formação adequada vem encontrando muitos desafios para atender à enorme demanda, sobretudo de formação inicial de professores, que constitui a base do processo.

Habermas (1987 apud MUHL, 2011, p. 1030) nesse contexto, desenvolve a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no mundo da vida e a razão que orienta a ação sistêmica. Para o autor, sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem; mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna. O mundo sistêmico tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém dependente do agir comunicativo. Esse sistema é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que ele se torna mais complexo, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem por mecanismos de controle técnicos sob os auspícios do dinheiro e do poder, em detrimento dos demais componentes do mundo da vida. Sendo assim, segundo Muhl (2011, p. 1039) “A educação, intimamente atrelada ao mundo da vida, não deixa de sofrer as consequências de tal condicionamento”, o que leva, através das instituições, reproduzir um processo educativo dominante e subserviente.

Dentro dessa lógica de dominação, conforme Muhl (2011, p. 1040) a escola, torna-se uma entidade forçada a incorporar progressivamente a racionalidade instrumental em atendimento às exigências sistêmicas, isso ocorre por intermédio do planejamento administrativo escolar que passa a depender da constituição e da legitimação sistêmica.

Segundo Muhl (2011, p. 1040),

Ou seja, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

¹ Aqui utiliza-se o conceito de sociedade do sentido geral e fundamental como campo de relações intersubjetivas, ou seja, das relações humanas de comunicação. Este conceito foi introduzido na cultura ocidental pelos escritores latinos, especialmente por Cícero, que o hauriram no Estoicismo (Abbagnano).

Percebe-se, contudo, que o maior prejuízo da racionalidade sistêmica sobre a educação é a sua transformação em mercadoria. Tornando sua valorização atrelada a critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e de valor social.

Como forma de resistência a racionalidade sistêmica, segundo Muhl (2011, p. 1048) a escola é desafiada a promover uma organização fundamentada em suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa, através de um exercício cotidiano de comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo de libertação da humanidade.

3.1 Sociedade, complexidade e desafios da formação docente

O processo formativo tem se configurado em um imenso desafio para educação. Porém, para se pensar em uma formação significativa e transformadora é fundamental pensar nas propostas que surgem para formação continuada dos professores. Nesse sentido, percebe-se que os atributos conquistados através da prática pedagógica e da pesquisa, muitas vezes são substituídos por uma formação aligeirada, desvinculada de pesquisa e sem a presença de docentes qualificados para um trabalho consistente nesta área, o que configura como um descompasso para um processo formativo adequado.

A complexidade que envolve o campo da formação e atuação dos professores, destaca como necessidade não apenas a de compreender como são formados os docentes, mas promover a tomada de consciência do reconhecimento de si como sujeitos aprendentes que nas relações sociais estabelecidas, formam e se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos, uma vez que estes são responsáveis pela promoção dos saberes diversos que devem estar articulados, promovendo a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos educandos.

Com as mudanças políticas, econômicas, sociais e, principalmente, tecnológicas que ocorrem cotidianamente na sociedade contemporânea, se faz necessário estar atento as mazelas formativas dos sistemas de ensino. Mesmo com todo o avanço tecnológico e o desenvolvimento das reformas educacionais, ainda podemos dizer que tais interesses são frutos de uma lógica perversa que insiste permanecer em diversos âmbitos da vida humana. Portanto, a educação assume relevância social de destaque, o que exige uma maior compreensão do seu caráter formador. Sendo assim, se faz necessário promover a reflexão sobre os pressupostos e os

interesses subjetivos que se apresentam nas políticas de formação docente. Dentro desse contexto de formação há um sólido consenso que envolve tanto a necessidade de reforma do modelo escolar quanto das práticas pedagógicas arraigadas. Ambos passam necessariamente, pelo investimento em formação docente.

Com a globalização neoliberal, a necessidade de investimento na formação docente também aparece com destaque, principalmente no que diz respeito a um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação. Segundo Candau (1997) a possibilidade de êxito nesta empreitada tem no docente o principal agente.

Ao pensarmos especificamente no problema da educação, nos deparamos com relevante fragilidade. Esta tensão se observa, tanto nos fundamentos epistêmicos, quanto na formulação da prática educativa. Segundo Silva (2011, p.1), no artigo *Educação, racionalidade e formação*, “A educação se vê cercada por uma lógica procedimental, submetida, sobretudo, aos ditames do mercado capitalista e suas consequências. Os conhecimentos e interesses pedagógicos vêm se constituindo cada vez mais em inúmeros mecanismos de preservação desta lógica”. Para o autor há uma persistente “lógica procedimental” da educação, na qual perpassa pelas diretrizes e orientações dos sistemas educacionais predominando arbitrariamente nas orientações formativas no campo educativo. Sendo assim, pensar sobre a educação nos dias de hoje impulsiona principalmente para reflexão acerca dos processos formativos da atualidade. Nesse sentido, Silva (2011, p. 1) enfatiza que:

A otimização do tempo e da lucratividade são fatores que estão ditando cada vez mais os critérios de formação dos indivíduos, em que a educação passou a ser tratada como um componente estratégico às demandas do mercado e o sujeito assume uma postura em que o mundo exterior fica reduzido a um simples objeto a ser manipulado.

A partir dessa problemática, pode-se dizer, segundo Silva (2011, p. 5), “que os processos do desenvolvimento científico e tecnológico, obliterado numa razão meramente instrumental, têm levado a efeito a racionalização das próprias práticas educativas”. A educação passa a ser convocada a responder somente às “demandas sociais” a partir da lógica do mercado resultando, sobretudo em um componente estratégico às demandas atuais. Conforme Silva (2011, p. 5),

Ampliam-se as resoluções, leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais sobre a educação. Por outro lado, se mantém um caótico índice de

evasão escolar e as práticas formativas escolares e os sistemas de ensino padecem num enorme centralismo, verticalização e burocratização dos próprios sistemas.

Duas razões justificam tal afirmação, segundo Moraes (2001 apud SILVA, 2011, p. 6), em um primeiro momento porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as capacidades necessárias para atender ao mercado. Com isso, a educação assume a forma reducionista de apenas preparar as novas gerações para o mercado formal de trabalho, submetida a mecanismos de regulação e controle envolvidos no processo da educação.

Cabe ressaltar que o aumento das demandas em educação, decorrentes dos avanços dos últimos tempos, fez com que o termo competências fosse institucionalizado na LDB e promulgado posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, situando o docente, como peça fundante no desafio de operar o currículo. Segundo Cunha (2013, p. 616) “A inclusão do termo (...) revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia em grande parte pré-determinada”.

Apontado por Freitas (2002, p. 155), os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências deslocam a discussão,

À conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem.

A partir desse pressuposto, exige-se novos contornos para o perfil docente. Segundo Pereira (2009, p.3) no artigo, *Novos sentidos da formação docente*, essa nova postura se dá a partir da globalização da economia, das novas relações comerciais entre as nações, da intensificação da competitividade, o que gerou um crescente abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países pobres e os ricos corroborando para o aprofundamento dos processos de exclusão econômica e social.

Segundo Burbules e Torres (2004 apud PEREIRA, 2009, p. 5),

O discurso educacional neoliberal parte da premissa de que os processos de escolarização não estão adequados às novas demandas impostas pelo mercado, e se aproveitando da insatisfação da sociedade, em especial com a educação pública, que sofre com problemas estruturais gravíssimos, dentre eles os que resultam da própria redução da capacidade de investimento do Estado, com o esvaziamento do papel social.

O discurso, acima citado, recai de forma direta ou indiretamente na responsabilização da instituição escolar e, em consequência, dos docentes, pela falta de qualificação da sua prática pedagógica. Segundo Torres (apud FREITAS, 2002, p. 06), “A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa”. Ainda, segundo o autor:

Não se trata de desconsiderar a relação entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, mas de perceber como no discurso essa relação é concebida de forma descontextualizada do cenário econômico, social e político, sem articulação com outras mudanças necessárias para se alterar a dinâmica da escola. Posto que, nesta lógica que o discurso neoliberal opera, se apropria e ressignifica o sentido que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação.

Observa-se, dessa forma, os resultados da ação educativa estão centrados na figura do professor e da sala de aula, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade, em detrimento da formação integral.

Os programas de governo, conforme Freitas (2002), Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem. Segundo Freitas (2002, p.07):

São bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização

e gestão de recursos. No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Desde 1998, conforme Freitas (2002), cresce no país o número de IES, aumentando significativamente o número de cursos na área da educação, sendo a área maior crescimento. Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Além disso, para Freitas (1999), a expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, colabora para um contínuo processo de formação docente inadequado, sendo que, por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica.

A relação ensino aprendizagem e a formação do professor são elementos que não devem ser tomados como relações polarizadas e distantes, os saberes pedagógicos estão intrinsecamente articulados como elemento de conscientização do professor e sua atuação no espaço educativo, além disso, há de se considerar os elementos presentes que se encontram nas propostas de formação os quais constituem problemáticas limitadoras da ação docente na atual sociedade. Para um maior entendimento, segue explicitação de cada elemento.

3.2 O aligeiramento

Para atender as demandas que surgem dentro da lógica mercadológica, o processo formativo passa a sofrer segundo Pereira (2009, p. 06), “um processo de aligeiramento fundamentado na ideia de que o “ser professor” se faz na prática”. Essa perspectiva aprofunda

a dicotomia teoria-prática, reduzindo os processos de formação somente a dimensão didático-metodológica, ao saber fazer e aplicar métodos prontos. Isso leva a um processo de formação com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana.

Nesse sentido fica evidente a impossibilidade de promover mudanças no fazer docente, uma vez que a dimensão prática, não dá conta de promover as mudanças necessárias no que tange ao processo de formação do sujeito. Há nesse sentido, o esvaziamento da relevância da formação inicial em detrimento de cursos rápidos de formação continuada. O que ocasiona em uma formação superficial e ineficiente.

Todo esse processo tem se configurado como precário para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Segundo Freitas (2002, p. 149), O “aligeiramento” da formação, através de programas rápidos e desconexos com a realidade escolar, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. Esse processo se agrava especialmente com os cursos à distância, amplamente respaldados pelo Ministério da Educação- MEC, os quais utilizam um professor para ministrar aulas para uma grande quantidade de alunos, não possuindo, ao menos, formação específica para desenvolver a aprendizagem dos temas de estudo. Essa modalidade de ensino aponta para a mercantilização da educação, no qual um dos sintomas é justamente o deslocamento da educação de direito para serviço, resultando uma formação de massa, fragmentada e desconexa com a realidade.

A formação docente é um caminho com muitas possibilidades. Pensar no sujeito nesta perspectiva de formação é pensá-lo como um sujeito multifacetado, plural e em constante transformação. Assim, cursos rápidos e paliativos não promovem ao docente, uma sensibilização para assumir-se como professor em constante formação. Visualizar esse sujeito como aquele que busca o conhecimento planeja e reflete sua ação educativa, tem condições de promover uma práxis coerente, dando conta inclusive das relações econômicas, políticas e sociais que influenciam na educação como um todo.

3.3 A burocracia

Outro aspecto que corrobora para a deficiência no processo de formação e que historicamente fazem parte da cultura no País, está ligado a burocracia existente na estrutura do sistema educacional. Burocracia que Weber (1998, p. 145) definiu como:

A forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro (...).

A citação expressa por Weber deixa explícita que a burocracia é uma das mais legítimas e racionais formas de dominação. De outro modo, para ele, a burocracia é o exemplo mais bem sucedido da história da administração pública, caracterizada pela eficiência e rapidez na gestão dos negócios públicos. Portanto, é a forma mais racional e eficaz da ação governamental. Faz uma ressalva ainda quanto ao político ser um burocrata. Para Weber (1998, p.146), o político burocrata é irresponsável, ou seja, " A política pode ser uma ocupação subsidiária (quando a pessoa pode dedicar-se à política, sem que a política seja "sua vida") ou uma vocação. Compreende-se, nesse sentido, que a educação, não deixa de ser uma prestação de serviço destinada a um público específico, para Weber as instituições educacionais também estariam sujeitas as mais diversas formas de burocracia e por conseguinte, de legislações vazias que não corroboram para a educação. Nesse sentido, percebe-se claramente, na instância do contexto educacional que a burocracia é um fator limítrofe no processo de formação docente. Em nome de maior produtividade e eficiência, segundo Aranha (1996, p.183) a “racionalidade” da organização fortalece o poder dos homens de formação técnica gerando a *tecnocracia* ou melhor dizendo a *tecnoburocracia*”.

Ainda, neste sentido, percebe-se que as escolas destinam grande parte do tempo com trâmites burocráticos que não contribuem para o processo educativo. Muitas vezes direção, coordenação e corpo docente destinam parte do seu tempo preenchendo documentos entre outros materiais, em detrimento de estar realizando um estudo sobre temáticas relevantes da educação. Sabe-se da necessidade de se ter organização e planejamento no âmbito do trabalho, mas jamais estes podem estar acima do processo de educativo.

3.4 O tecnicismo

Outro fator latente no âmbito da formação é a questão do tecnicismo. A própria escola está organizada a partir deste paradigma, reproduzindo na sua prática, um trabalho fragmentado, disciplinar, em que cada um desempenha suas tarefas isoladamente. De acordo com Aranha (1996, p. 183), “Como todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de *planejar, organizar, dirigir e controlar (...)*” assim, os técnicos são responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é o intermediário entre eles e os professores, reduzidos a simples executores. Não há relação dialógica e reflexiva entre as instâncias e as práticas repetitivas e sem significados são efetivadas através de procedimentos e comportamentos automáticos, reduzindo o trabalho docente ao mero reprodutor de técnicas e conteúdos. Educadores e educandos são submetidos a uma lógica em que tudo tem que acontecer em um processo descontextualizado, constituindo uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem a visão universal e globalizante da realidade.

No Brasil, segundo Azevedo (2011), o tecnicismo fusionou-se com elementos humanistas, constituindo, contraditoriamente um núcleo humanista que deu sentido à escola pública tradicional brasileira. Esse quadro é impactado e desestabilizado pela modernização imposta pela hegemonia de mercado e como resultado, gesta-se dois movimentos novos na educação. Ainda Azevedo (2011, p.4) afirma que

No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. No segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los face ao contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores identificados com a humanização de homens e mulheres, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios: a escola democrática e inclusiva, comprometida com uma formação humana emancipadora.

Face a esses movimentos cria-se uma dicotomia. Por um lado, há o avanço teórico da ciência da educação, das tecnologias das transformações na organização do trabalho; por outro lado, o conhecimento escolar continua aprisionado pela repetição, pela fragmentação, pelos tempos pré-determinados, pelo individualismo. A educação não consegue transpor em sua organização e nas suas práticas, um ensino que trabalhe o conhecimento como processo de construção permanente em diálogo com a diversidade cultural e social do sujeito.

Aranha (1996) reforça a crescente importância dada a técnica pelo desenvolvimento industrial e científico do mundo contemporâneo, em que esta passou a ser requerida uma formação técnica especializada, para que o sujeito pudesse acompanhar e atender às demandas próprias do momento sócio econômico. Como a escola tecnicista surgiu como extensão dos processos organizacionais da indústria, esta tendência considera o ser humano como um resultado das forças existentes em seu ambiente, já que “os seres humanos são instrumentos de produção tão importante quanto as máquinas, é preciso saber manejá-los” (BURNHAM apud CHÁTELET et al., 1985).

O aluno é visto como um recurso humano para o mercado de trabalho, estabelecendo uma relação em que o professor planeja e o educando executa, ignorando todo e qualquer potencial. O tecnicismo em nome de um saber científico, pretensamente neutro, que exerce uma função de controle, ocultando um significado político de dominação. Evidentemente, segundo Aranha (1996) essa tendência ignora que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais poderá haver rígida separação entre concepção e execução do trabalho.

3.5 A flexibilização

A flexibilização do ensino é um outro ponto que interfere no processo de formação docente, muitas vezes funciona como mecanismo para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los as necessidades do mercado de trabalho. Não qualificam o futuro docente de forma adequada para atender a demanda do cotidiano escolar. Esse contexto, faz com que os professores assumam uma centralidade no processo educativo, posto que, são eles mesmos responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. O professor muitas vezes assume várias funções e tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Nesse contexto, a flexibilização do trabalho tem exigido dos sistemas de ensino, cada vez mais, desenvolver níveis de qualidade e adequação sugeridas pelas novas tendências apontadas pela produção. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar não é o principal objetivo, e sim atender questões que não são de âmbito educacional.

No documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*, da CEPAL/UNESCO (2005, p. 90) contempla alguns apontamentos:

Los procesos vividos por la mayoría de los países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación.

Conforme o documento, o professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, além de possibilitar as mudanças necessárias no âmbito educacional. Esta responsabilidade não cabe somente aos docentes, cada segmento da sociedade deve ter um papel ativo no desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano, e o Estado, segundo Goergen (2013), como instância responsável pela convivência digna e justa entre os indivíduos, tem como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos à educação. Outro aspecto frente aos processos formativos, dentro da lógica mercadológica, diz respeito à responsabilidade com a formação e com o aprimoramento profissional, as mesmas passam a ser concebidos como responsabilidade dos docentes. São os docentes que devem atentar para, conforme Freitas (2002, p. 154), “as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”.

Compreende-se que esta lógica, segundo Pereira (2009), privilegia os processos de formação continuada, em detrimento da formação inicial, evidenciando descaso com o processo de formação. Isso fica constatado na crescente modalidade de educação à distância como forma de formação continuada e como alternativa de baixo custo e pouco investimento nas instituições públicas de ensino que deveriam se encarregar desta formação. Por outro lado, percebe-se que o campo educacional é muito dinâmico e evolutivo, uma vez que muitos elementos constituem e influenciam todo e qualquer processo educacional, para tanto se faz necessário que os educadores estejam buscando constantemente novos conhecimentos e habilidades pedagógicas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

De acordo com Pereira (2009), as escolas atuais requerem, cada vez mais, a formação continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos

desafios que a profissão lhes coloca. Esta é uma posição arraigada segundo a autora, uma vez que a formação continuada se faz necessária em razão da formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, decorrendo a necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial.

Diante desta constatação há dois pontos que precisam ser considerados. O primeiro está relacionado as demandas educacionais que se fazem presentes nas sociedades complexas, o que direciona para uma reestruturação de políticas eficientes e eficazes no processo de formação docente para dar conta da qualificação do processo educacional. Outra constatação, segundo Pereira (2009) enfatiza que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, exigindo com que os professores mantenham-se em constante aprimoramento às novas demandas da sociedade.

Além dos fatores elencados acima, que limitam a formação docente, outros aspectos corroboram para ineficácia do processo de formação. Para Saviani (2009), a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, na questão da Educação Especial, considera a necessidade de instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino dada a sua complexidade e especificidade. “Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje” (SAVIANI, 2009, p. 153). No tocante a essa questão, percebe-se claramente nos documentos oficiais a necessidade da formação, mas em termos práticos há um distanciamento, ao que se refere aos documentos e o que se consolida no contexto educativo.

Outro aspecto que precisa ser apontado está relacionado a questão de que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente “cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. Segundo Saviani (2009, p. 153):

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Para garantir uma formação consistente e para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Este também é um dos grandes desafios a ser enfrentado. Segundo Saviani (2009, p. 153)

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos.

Nesse sentido, a flexibilização do trabalho docente aparece como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado, posto que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação. Essa constatação corrobora com a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Porém, esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, ou seja há distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado no cotidiano escolar.

Por força da própria legislação e dos programas de reforma, há uma obrigatoriedade para que os docentes dominem novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Muitas vezes sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas como algo natural e indispensável em sua prática educativa, porém para responder às novas exigências pedagógicas gera entre os docentes, uma sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo, posto que, faltam-lhes condições de trabalho adequadas, quanto do ponto de vista subjetivo.

Dessa forma, torna-se indispensável ajustar as políticas que operam a educação com o discurso de eleger a educação como máxima prioridade. Segundo Saviani (2009, p. 153), assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura, transporte, energia e abastecimento, meio ambiente, entre outros, porém o que se percebe, é justamente o contrário da lógica que poderia contribuir para melhoria de muitos problemas existentes em nosso país.

Ainda nesse sentido Saviani (2009, p. 153) enfatiza que:

Não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, sendo eleita eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas.

A busca incansável pela transformação do sujeito de um estado a outro é uma meta docente. Para isso, Trevisan (2013, p. 128) chama atenção de que “o que faz sentido aqui não é o estágio de aprendizagem e formação em que o educando se encontra, mas sua possibilidade de ampliar os conhecimentos e progredir intelectualmente”. Assim, o imputar à educação a solução as patologias do sistema social constitui a redução de seu papel à militância política e assistencialista, colocando em risco a ideia da formação em seu sentido mais amplo. Logo, recairia sobre o professor a pretensiosa e vã ilusão de dar conta do compromisso exclusivo de conduzir a “transmutação” dos sujeitos do estado alienado ao emancipado. Essa visão reforça que, sem o professor, o educando não tem condições de aprender e ainda acaba produzindo falsas expectativas e utopias acerca do alcance do processo educativo e do trabalho docente.

Bouffleur (2007 apud TREVISAN, 2013, p. 134) situa sua proposta em um paradigma intersubjetivo, cujos processos de formação se fortalecem justamente no contato com o estranhamento provocado pelo outro, constituindo-se numa viagem provocativa de experiências com a alteridade para a construção da própria identidade. O trabalho de modificar a sociedade, empreendendo-lhe outros sentidos, compete a todos. Esse processo de aprendizagem ultrapassa as barreiras da escola, bem como a finalidade educativa (intencional), abrangendo a compreensão da cultura em sua dimensão (auto)formativa.

Para tanto, o professor precisa estar aberto às mudanças e às transformações. Hoje como a realidade se encontra em um processo acelerado, as transformações estão constantemente presentes, fato que não é possível conceber uma educação estática. O ambiente escolar precisa se constituir em um local vivo, de busca, de formação, para além da transmissão de conteúdos, sensível a esse espírito de abertura e mudança, assim como o professor deve estar disponível para pensar e agir sobre essas transformações.

É recorrente na história dos debates pedagógicos a controvérsia entre duas posições, acerca da educação escolar. Duarte (2008, p. 6) afirma que:

A educação deveria estar diretamente a serviço das necessidades postas imediatamente pela prática social do aluno, ao passo que a outra é a de que a educação

escolar deveria ser democrática e, para tanto, seus conteúdos deveriam ter um caráter desinteressado e neutro.

De acordo com o autor, a segunda posição é encontrada com menos frequência do que a primeira, mas não se pode dizer que ela tenha desaparecido do pensamento e das práticas educacionais. No discurso dos defensores o argumento de que a alternativa à educação academicista seria necessariamente uma escola vinculada às demandas postas pela prática cotidiana. Apenas conteúdos escolares que produzissem um efeito imediatamente visível no sentido da formação de um pensamento crítico por parte do aluno. Ambas apresentam em comum a ausência de uma reflexão sobre as mediações entre o processo educativo escolar e a prática social.

O professor, dentro do contexto educacional, precisa ser um sujeito integrador dos processos, precisa ser também agente dinâmico e de transformação, engajado com o compromisso de educar, buscando estar atento para os desafios que a escola apresenta cotidianamente, superando as adversidades e investindo em sua formação como um elemento agregador de novos conhecimentos e como um diferencial em sua prática pedagógica. Dessa forma, um dos grandes desafios se refere justamente à formação dos professores, tendo em vista a complexidade teórica e prática que condiciona a sua função como docente, por ser um membro social e formador de opiniões. Além disso, quando se reconhece na docência também a dimensão política do ato educativo, articulada às dimensões profissional e epistemológica, entre, conforme Freire (1997, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem ensina aprende ao aprender”, chega-se à explicitação da importância do significado da dimensão política da formação de professores e do compromisso social do educador.

A educação não pode ser reduzida meramente ao ensino e à aprendizagem submetida às demandas da sociedade global de mercado, cuja responsabilidade recai no trabalho docente. Ela precisa exercer seu papel problematizador da formação ética e democrática de uma sociedade plural e complexa. Para tanto, o desenvolvimento profissional não deve submeter-se as demandas postas pela lógica neoliberal em que a educação assume valor de troca, em detrimento do seu valor de uso, para tanto é imprescindível o investimento em formação docente como uma das prioridades das políticas de educação. Esses desafios apontados fazem parte do cenário que se apresenta dentro da contemporaneidade, e nesses desafios há o desejo de que se apresentem políticas coerentes em seus discursos nas necessidades formativas dos professores e que atenda às demandas efetivas e transformadoras da realidade, suscitando alternativas para o seu enfrentamento diante da complexidade do problema.

3.6 As novas tecnologias

O surgimento das novas tecnologias, propiciou alterações profundas no âmbito educacional, social, econômico e cultural. O ensino limitado à sala de aula, pressupondo o domínio pelo professor de uma determinada disciplina ou área do conhecimento, avança rapidamente na direção de um processo dinâmico e aberto de aprendizagem em que todos os atores têm oportunidade de acessar bases de informações e experiências que fluem de todas as partes do mundo pela rede informatizada de comunicações. De um lado podemos afirmar que elas surgiram para automatizar os procedimentos burocráticos, do dia-a-dia, além de, através de redes interligadas, conectar as pessoas e conhecimentos em qualquer ponto do Planeta. Por outro lado, as novas tecnologias têm causado certa desacomodação no trabalho do professor, constituindo-se como uma das problemáticas no processo formativo.

Aprender por descoberta, interagir com o conhecimento através dos diferentes recursos tecnológicos são novas formas de construir conhecimentos, para tanto, novas habilidades são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias. Nesse contexto, os professores precisam conhecer e explorar esses recursos para inserir em sua ação docente novas metodologias de trabalho. Cabe ao professor o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e por meio de uma renovação da prática pedagógica e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem a inserirem-se na contemporaneidade.

As novas tecnologias não podem se distanciar da formação de docentes, ela precisa constituir uma vertente desta, e não um caminho paralelo. Por esse motivo, a formação do professor, não pode deixar de considerar os caminhos reflexivos que ela pode percorrer e que expõem esse profissional a um novo desafio de trabalho.

Refletir sobre essa problemática, como sugere Schön (1992), destaca os construtos que compõem sua epistemologia da prática – conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação –, e traz a oportunidade de repensar essa prática e a possibilidade de consolidar ou transformar ações rotineiras a partir da percepção de novas alternativas, permitindo os professores a situarem-se criticamente no novo espaço tecnológico.

A tecnologia propõe uma facilitação e aligeiramento no processo de conhecimento. Porém, não podemos transferir para máquina a ação docente. As tecnologias precisam ser

compreendidas como meios pedagógicos na construção do conhecimento, produzindo ambientes de aprendizagens críticos e construtivos, e não como um conjunto de verdades absolutas, mecanizadas e desumanizadas.

A necessidade de atualização constante do professor cresce, não só em relação à sua disciplina específica, como também no que se refere às novas tecnologias e o seu enfrentamento crítico. Cabe ressaltar que os professores nesse contexto, são desafiados a serem receptivos a essa aprendizagem para que eles próprios possam contribuir para compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na sua ação docente. Entendendo que essa apropriação precisa ser feita de forma criteriosa e ampliada através do desenvolvimento de uma memória a longo prazo para que o uso das tecnologias possa servir como recurso pedagógico em sua prática educacional.

Esses fatores abordados, interferem na formação de professores e apresentam-se como produtos e produtores nas ações formativas, influenciando e sendo influenciados em detrimento da possibilidade de produção de conhecimentos e da formação de um profissional crítico-reflexivo e transformador, condição essencial e para uma intervenção competente e reflexiva nos processos educativos.

Refletir sobre a temática das novas tecnologias diante das complexidades abordadas, destaca o professor como profissional, que se confronta com situações singulares, tentando superar a relação linear e mecânica entre conhecimento técnico-científico e prática da sala de aula, exigindo certa capacidade de enfrentamento. Nesse sentido, uma formação sólida, com compromisso político, valores éticos e morais e que busca a transformação dos sujeitos no contexto educacional, caracterizado por sua multidimensionalidade constitui-se em sério desafio na ação docente.

4 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA REFLEXIVA PARA ALÉM DA PROBLEMÁTICA

Estamos vivenciando um tempo de mudanças, transformações e incertezas. Observa-se a uma valorização exacerbada do consumo, da competitividade nos diversos segmentos da vida. Imersos em uma sociedade sem fronteiras, os diversos meios de informação disparam notícias, fatos econômicos e sociais em tempo real, possibilitando conexão entre qualquer espaço mundial. Esta sociedade, caracterizada pela globalização, transforma-se cada vez mais exigente, em todos os sentidos. Em virtude disto, o mundo se especializou. As profissões ganharam novos rumos, novas roupagens e novas perspectivas. A sociedade como um todo mergulha numa ampliação profunda de novos conhecimentos que possam contribuir e atender as necessidades do mundo contemporâneo. Diante desse contexto de inúmeros contrastes e transformações, a educação apresenta um papel fundamental e relevante diante das mudanças, sendo o ensino parte integrante ou principal na busca dessa evolução.

Para melhor compreensão da formação docente como um dos elementos de transformação dentro do contexto educacional, esse capítulo tem como objetivo investigar em autores da área, através da perspectiva reflexiva, o que se entende como formação docente em seus princípios e concepções, buscando a interlocução com o saber docente, e a ação pedagógica, bem como a necessidade de conhecer e refletir sobre o processo de formação, diante de uma sociedade que tem exigido um profissional competente, comprometido e atuante.

Dentre os problemas específicos dos sistemas educacionais na atualidade, destaca-se a desvalorização da profissão docente, não somente em função das condições de remuneração e materiais de trabalho, mas, também e principalmente, por causa de um sentimento de irrealização, as pressões sociais ampliadas e diversificadas sobre a escola e, mais especificamente, sobre o trabalho docente, a crise na estrutura escolar como um modelo desatualizado para a educação contemporânea, a linearidade do discurso que não dá conta da pluralidade existente no espaço escolar, a fragmentação do currículo, ou seja, a escola segmenta ao máximo o saber, reproduzindo de certa forma uma “linha de montagem”, além desses problemas ainda há o fenômeno da globalização desconsiderando as complexidades do mundo multicultural.

A sociedade atual implica em um constante resposnar sobre a educação. Os processos educativos precisam abandonar a concepção cartesiana² e fragmentada de entender a realidade. Isso leva a uma revolução no modo de produzir, de pensar, de viver. Porém, a mudança sempre é parcial e depende do esgotamento do poder de reprodução do processo existente. Não produzimos mudança por um ato exclusivamente voluntário, mas em razão dos problemas e das limitações que determinada concepção de educação apresenta em determinada época. Para tanto, se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento de saberes docentes, na qual exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para avançar nos processos educativos.

Diante dos desafios da sociedade de hoje, exige-se do professor uma formação que vá além da dimensão meramente técnico-metodológica. É necessário criar condições para instaurar trajetórias formativas que estimulem o professor a buscar a continuidade do seu processo de formação através de atitudes investigativas. É consensual a afirmação de que no processo de formação do professor, deve-se também levar em conta oportunidades de formação continuada e permanente para todos os professores. Espaços que permitam questionar e reformular constantemente os elementos da prática educativa elucidando as bases teóricas da formação para que seja possível uma educação de qualidade a todos.

Nesse sentido a formação docente configura um possível caminho para a qualificação da educação e da própria sociedade. Mais do que nunca há a necessidade de um constante pensar voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes e teoricamente sólidas. Essa formação, ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam a identidade docente. Pimenta (1999, p. 15) enfatiza que “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90”. Dessa forma, torna-se fundamental a discussão sobre a relevância de todos os elementos que envolvem a formação de professores.

A relação entre professor e aluno vem ao longo do tempo apresentando uma nova configuração, o professor hoje atua como mediador no acesso a informações atua como integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, e comprometido com as mudanças desta nova era. O ato de ensinar é ativo, no qual o aluno é sujeito da ação. Essa perspectiva gera uma forma diferenciada de docência, o aluno deixa de

² O cartesianismo é um movimento filosófico cuja origem é o pensamento do filósofo francês René Descartes (1596-1650). O modelo cartesiano consiste em aceitar apenas aquilo que é certo e irrefutável e consequentemente eliminar todo o conhecimento inseguro ou sujeito a controvérsias.

ser um sujeito passivo, somente receptor de conhecimentos, passando ser protagonista do processo. Para tanto, a necessidade de qualificação e a apropriação de teorias se torna fundamental nesse novo contexto.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre essas novas relações é, portanto, o diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, uma nova práxis ao exercício da docência buscando repensar de forma crítica, a prática estabelecida. Pimenta (1999, p. 42) afirma que o trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade. Assim, repensar constantemente o exercício da docência com toda sua complexidade é um dos caminhos possíveis e necessários para o avanço no campo da educação.

A escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e das complexidades que nele interferem. Dessa forma, a preocupação básica na formação de professores não pode ser somente conteudista dentro das disciplinas pedagógicas, mas também preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral, ou seja, ético, estético, político e social.

Visualiza-se, assim, a amplitude que envolve o campo da formação e atuação dos professores, em que se aponta como necessidade não apenas a compreensão de como eles são formados como docentes, mas a tomada de consciência do reconhecimento de si próprios como sujeitos aprendentes nas relações sociais estabelecidas, em que formam e se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos. Nesse sentido compreende-se que a formação é complexa, pois nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação quanto os saberes que servem de base para a sua prática educativa.

Essa compreensão sobre a natureza do trabalho docente vem, ao longo dos últimos anos, produzindo novas propostas de formação, com objetivo de superar ou reduzir práticas reprodutoras ou ainda fragmentadas constituídas no cotidiano escolar. O contexto educacional hoje exige que o educador analise o processo educativo como um compromisso social e político, permeado de valores éticos e morais. A ação docente não pode ser desvinculada de um conceito abrangente de formação.

4.1 Conceitos e concepções de formação de professores

Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podemos construir e reconstruir a respeito deste tema, a fim de evitarmos destoar do seu contexto, principalmente da educação? Resgatando os estudos de Bicudo (2003, p. 24) entende-se que:

A ênfase na formação do professor aparece da década de 1980 para cá, como um movimento que se segue ao da *descoberta* do papel da escola como aparelho do estado¹, e do ensino, como ação que reproduz conhecimentos. Na perseguição de modos de transcender os aspectos de reprodução embutidos na educação escolar e na busca de um ensino, ainda que tradicional, que desse conta da aprendizagem, e na constatação que o *fracasso* dessa tentativa dava-se devido a incompetência do professor em trabalhar com essas questões, houve uma busca por cursos rápidos de reciclagem do professor.

Bicudo (2003) explicita ainda que eram cursos que visavam, inicialmente, somente os conteúdos ensinados. Posteriormente foram ampliados, abrangendo também aspectos pedagógicos do ensino. Avançando nessa direção, por meio de reflexões constantes do sistema escolar, passou-se a dar importância à educação continuada, pensando nos professores em formação, nos já formados e os que ainda atuam. Essa crítica apontada por Bicudo (2003, p. 24) levava sempre a outros dois pontos: a realidade escolar, contexto político e pedagógico, em que o professor exerce sua profissão e efetua seu trabalho e os cursos que formam os professores. Os pontos destacados apontam a necessidade de considerar o cotidiano escolar em toda sua dimensão, tanto os aspectos sociais, quanto políticos da comunidade escolar.

Devido à relevância do tema, Bicudo (2003, p. 26) ainda enfatiza que atualmente se tem pensado constantemente no processo formativo:

Assim no *Dicionário em Construção- Interdisciplinaridade* (2002p.136), são dedicados dois itens a formação. Um de autoria de Batista e outro de Donato. A primeira autora ensaia uma hermenêutica do termo e explicita seu entendimento de que formação “implica, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriidade de propostos de formação de determinada sociedade”. Destaca o sentido de formação como o de proporcionar “uma forma, mas não o de modelar uma forma. Vê formação como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Pela própria definição do que seja a tarefa docente, é mais do que evidente a sua complexidade e as necessidades emergentes de uma sociedade pós-moderna. Estas lançam novas questões, novos contextos, que estão fortemente implicados na figura do professor e a sua formação, cobrando deste profissional o desempenho de papéis que não estavam previstos na sua formação tradicional. Portanto compreender o que é formação é uma interrogação vital para que se ampliem compreensões sobre o *quê* e o *como acontece* a formação de professores. Bicudo (2003) retoma alguns conceitos de formação em outros autores para compreendermos o seu sentido.

Conforme Donato (2001, p. 26), a hermenêutica do termo formação é distinta, “formação como ação de formar” e “formar”, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação e, como verbo pronominal, ir desenvolvendo-se uma pessoa. Ainda o autor (2001, p. 26) enfatiza que esse é um conceito complexo e, sob “cada definição, subjaz uma perspectiva distinta da dinâmica social e da personalidade”.

Seguindo Gadamer (1988, p. 28):

O equivalente latino para formação é *formatio* e corresponde, em outros idiomas, por exemplo, no inglês a *form* e *formation*. Em alemão, existem as correspondentes derivações do conceito de forma, por exemplo, *Formierung* e *Formation*, há muito tempo em concorrência com a palavra *Bildung*, formação. A palavra *formação* vem triunfando sobre a palavra *forma*. Esta tem sido desvinculada do seu significado técnico desde o aristotelismo da Renascença, sendo interpretada apenas de maneira dinâmica e natural.

A formação carrega consigo muitas ambiguidades, as quais expressam sentidos que buscam a força do devir, do tornar-se, impregnado o caráter histórico no movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que impele direção à ação. Essa ambiguidade é exposta por Gadamer (1988, p. 28), ao analisar a palavra *Bildung*. “Nela encontra-se a palavra “imagem” (Bild). “O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (Bild) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (Nachbild) e ‘modelo’ (vorbild)”.

Gadamer (1988, p. 27), sobre os significados de *Bildung*, afirma que:

A primeira constatação importante a respeito do conteúdo da palavra *formação* é o conceito, antigo, de uma *formação natural*, que se refere à aparência externa e, sobretudo, à configuração produzida pela natureza. Já à época de Kant, formação

íntegra, estreitamente, o conceito de cultura e designa primordialmente a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e habilidades.

Bicudo (2003, p. 28) traduz que a formação “designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, se realiza”. Esse processo não se efetua somente “de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos”. Dessa forma, fica evidente a diferença entre *cultivo* e *formação*. “Cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de tal modo que o exercício e sua manutenção é um meio para realizá-la” (BICUDO, 2003, p. 28).

Assim, de acordo com Bicudo (2003, p. 29), “a formação pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo que assimila, nela brota e preserva-se”. Por conseguinte “é um conceito histórico, por preservar a tradição, tão importante para as ciências do espírito. É, também, um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser”.

Para os gregos do período homérico, a força educadora que assegura o sucesso da educação, está de fato no despertar o sentido de dever em face a um ideal. Ideal esse traçado pela consciência dos problemas da vida bem como da aproximação de uma resolução. É neste sentido que, para Bicudo (2003, p. 31), o significado de *formação* se mostra de forma efetiva pois,

Ele envolve a ideia de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do *dever* e que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos. Mas nunca assumido, *o ideal*, como uma forma perfeita que submete a *formação* a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido como o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a *forma* não pode conformar a *ação*, mas a própria *ação*, ao agir com a matéria, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre *ideal*, entendido como forma que imprime direção, *ação*, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de *dever* e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e *matéria*, constituída pela realidade de vida de seu povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais.

Ainda Bicudo (2003, p. 32), para uma melhor compreensão, analisa o significado de educação, através da *formação* da palavra na língua portuguesa, como sendo composta pelo

sufixo “ção” agregado do verbo “educar”. Com isso, obtém ação, ou resultado dela, de educar. Avançando na direção pretendida, a autora investiga a origem etimológica da palavra *educar*, e constata a ambiguidade de sentidos.

Educo-eduxi-eductum-educere, do latim, com o significado de fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar. *Educo-educavi-educatum-educare*, significando criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. No primeiro sentido, tem-se educar como um movimento de extrair algo, lançando-o para fora; abrange a ideia de educação como desenvolvimento de potencialidades individuais. No segundo, tem-se educar como uma ação de nutrir as potencialidades para que se desenvolvam.

A educação precisa estar atenta com o desenvolver e o alimentar do processo. Incluindo modos de interferir para que a nutrição dê-se com qualidade e fortaleça uma direção que transcenda para além daquela dada pelo desenvolvimento. Assumindo que, para autor (2003, p. 40):

O *educere*, ao instruir e ensinar, guia-se pela direção impressa pela formação;
A direção apontada pela formação é fruto da lucidez do estilo de vida do povo, evidenciando valores. Ideias, conhecimento, mitos, práticas de vida significados;
É perseguida a busca do sentido do conhecimento produzido e comunicado e das aptidões adquiridas;
A produção do conhecimento dá-se pela co-participação de sujeitos cientes da própria presença e da do Outro, ciosos do rigor dessa produção.

Logo, o contexto escolar, onde o professor exerce sua prática, estão, segundo Bicudo (2003, p. 42), “a escola, alunos, professores e objetos culturais (...) sempre dados à consciência desses sujeitos. Isso significa que são abarcados pela intencionalidade, tornando-se objetos intencionais para consciência desses sujeitos”.

Concluindo, na visão de Bicudo (2003) a formação do professor, é um tema historicamente relevante, pois aponta características do modo de ser do ser humano, além de ser importante do ponto de vista epistemológico, ético, econômico, social e histórico. Epistemológico do ponto de vista do conhecimento envolvendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Ético ao ter como fim a educação dos sujeitos. Social e histórico na medida em que da formação do professor fazem parte constitutiva a estrutura e o funcionamento da sociedade por meio da tradição, carregando o etos de um povo, seus anseios e valores.

Econômico pois, a qualidade da formação do professor reflete na formação do cidadão, no âmbito do mundo político e do trabalho.

Conforme os conceitos elencados acima, verifica-se que a formação assume um papel que transcende, pois se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão, para que os sujeitos aprendam e construam novas formas de compreensão da realidade.

4.2 Formação do professor: analisando algumas tendências

O processo de formação dos professores tem sido estudado por teóricos que, não raras vezes, evidenciam matrizes teóricas diferentes. Dessa forma é fundamental esclarecer o entendimento adotado sobre formação de professores, pois para alguns significa crescimento profissional e humano; para outros, *reciclagem*, treinamento ou meio de adequação ao sistema, apresentando caráter de provisoriedade dos processos formativos e a geração de instabilidade e insegurança.

A formação inicial é compreendida como certificação profissional, e a formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência.

Buscando uma maior compreensão em relação à perspectiva formativa, Fontana (2003, p. 18) analisa através do pensamento de Nóvoa, ancorado em um grande número de estudos e de análises acerca do percurso evolutivo da investigação pedagógica que, a partir do século XX, nós, professores, fomos colocados em segundo plano nos projetos de pesquisa educacional, tanto como personagens (determinantes) da dinâmica educativa, seja como participantes da produção do conhecimento sistematizado acerca do nosso próprio fazer.

Nóvoa (1991) observa a existência de dois grandes grupos de modelos de formação continuada de professores: os *modelos estruturantes* (tradicional, organizado pela lógica da racionalidade científica e técnica); e os *modelos construtivistas* (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo). Ressalta que os modelos estruturantes são mais eficientes no curto prazo, como a estratégia de “formação de professores por competências”, mas esses modelos tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes.

O autor acima elencado destaca, sobretudo que a formação não ocorre por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por um trabalho de reflexividade crítica

sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. É preciso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo a apropriação de processos de formação e dar-lhes um sentido no âmbito de sua história de vida. Estar em formação é um processo de investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional.

O futuro professor começa a construir suas primeiras representações e concepções sobre ensino e educação antes mesmo da opção profissional, sendo o tempo um fator importante na edificação dos saberes que servirão de base para o trabalho docente. A ação docente baseia-se em fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos que, ao longo da vida, constituem os saberes docentes. Constitui-se docente com um domínio progressivo das situações de trabalho que abrangem aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e outros sujeitos do universo educativo.

Nesse processo de construção individual e coletiva dos saberes docentes, a cultura institucional e, sobretudo da equipe de trabalho, tem um forte apelo sobre o professor que tende a aderir aos valores do grupo com quem compartilha conhecimentos e experiências profissionais e de vida.

Para Fontana (2003, p. 40), dentro de um universo de muitas vivências entre os professores, ficou constatado que a prática docente:

Reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas. Pois ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

O trabalho docente se constitui constantemente, mesmo que, segundo Fontana (2003, p. 42), as representações acerca do trabalho docente são produzidas num ambiente de ambiguidade, oscilando entre conformação e resistência a mesma acontece através de processos coletivos e também individuais, a partir das vivências cotidiana dos docentes, que ao estabelecer relação com o conhecimento e com os significados atribuídos as situações vividas, procura dar conta das questões que emergem dentro do processo educativo.

Compreender como se dá o processo de formação não se constitui tarefa fácil, mas extremamente importante e nos possibilita repensar sobre uma prática construída ao longo de um percurso significativo na trajetória da docência. Na análise dessa experiência, conforme Fontana (2003, p. 43), percebe-se que o sujeito coletivo professor foi se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas.

Fontana (2003, p. 43) reforça ainda que:

Os sujeitos coletivos que reproduzem e reconstróem o “fazer docente” em suas múltiplas dimensões, e na luta pela visibilidade dessa condição, os professores acabam por perceber a escola, na qualidade de *locus* do trabalho docente, como um espaço de ação política e de produção de uma nova sociabilidade.

Considerando que o professor, ao vivenciar o fazer docente, desenvolve sua competência científica e técnico-didática para propor ou promover o ato de ensinar e formar e possibilitando o *locus* de trabalho, além de um espaço de conhecimento, um local também de ação social e política, esses campos de ação docente, vividos na trajetória profissional, não podem prescindir, do campo pessoal, uma vez que, segundo Fontana (2003, p. 44), tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas quanto pela elaboração de formas de entendimento do fazer docente, oriundas da vivência pessoal com o ensino, das interações com os alunos, do processo de organização política, da coletividade e em outros espaços de atuação .

De acordo com Fontana (2003, p. 47), Antônio Nóvoa, repetindo a máxima de Sartre de que o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele, defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio do levantamento e da reflexão sobre os momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais, como condição necessária para que eles (professores possam reconhecer-se, apropriar-se dos saberes de que são portadores e possam trabalhá-los do ponto de vista teórico e conceptual, apurando suas opções e refazendo-as para acomodar inovações, para assimilar mudanças).

Assumir uma posição de profissional que constrói, adquire e desenvolve múltiplos saberes a partir de sua prática, contribui para uma competência profissional no qual favorece o

processo educativo. Nesse sentido os estudos de Fontana (2003, p. 52) revelam que “os professores atribuem significados a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que se formam na própria trajetória da docência com seus alunos e com seus colegas”, em conformidade com a autora, uma formação colaborativa auxilia na superação de práticas ultrapassadas e contribui para uma formação competente, na qual exercita o constante refletir do seu próprio fazer pedagógico, possibilitando uma prática pedagógica baseada na autonomia e emancipação dos sujeitos.

Para além da concepção de um professor reproduzidor ou transmissor de saberes, é preciso consolidar uma entre as várias dimensões existentes, a que se refere ao professor que constrói o fazer a partir da prática social, refletindo sobre ela e que passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada do fazer docente. “Ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”, é um dos caminhos sugeridos por Pimenta (1999, p. 17).

Nesse sentido, a identidade e o compromisso profissional começam a se delinear já na formação inicial, mas irá ganhar consistência na vivência cotidiana e no rotineiro processo de refletir a prática docente, levando em consideração as influências sociais e o contexto da prática. Sendo assim, a formação é um processo contínuo e que nunca estará totalmente concluído, ao longo da carreira docente o professor deve aprimorar conhecimentos e competências que constituíram sua formação inicial compreendendo que nada está pronto e ou acabado, pois o processo se constrói diariamente no investimento em formação, no comprometimento pessoal e profissional, na reflexão, compreensão e reformulação da prática. Para tanto, é imprescindível estar atento às mudanças exigidas e às novas possibilidades que surgem dentro de uma perspectiva de formação constante.

Um dos caminhos para formação docente, segundo Pimenta (1999, p. 16) refere-se a discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram à docência. Cabe ao professor refletir sobre seu importante papel nesta sociedade e, motivados por sua atuação, construir competências necessárias para tornar-se um agente transformador. Em constante reflexão sobre sua identidade, sobre sua constituição, bem como capacidade de analisar as atuais questões da prática e dos saberes docente. Na visão de Pimenta (1999, p. 18), melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Além disso, Pimenta (1999, p. 19) salienta que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão (...) do confronto com entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em síntese, compreende-se que mais do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos, o professor precisa refletir sua própria prática e sua formação deve basear-se, necessariamente, numa análise crítica da sua ação, buscando construir uma visão dos seus avanços e das suas limitações, observando os pontos que necessitam de subsídios e referências teóricas, reinventando de maneira constante sua prática, a fim de superar as dificuldades encontradas, conferindo sentido humano e ético ao ato de ensinar. Ainda fazer com que a ação docente possa promover a construção de aprendizagens e conhecimentos que qualifiquem o professor para o enfrentamento de novas situações, a fim de propiciar uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas. Neste contexto, compreende-se que a relação entre atuação e formação docente estão intimamente interligadas, a partir do tipo de relação que se articula na sua trajetória de qualificação, ocorre a construção e a reconstrução dos significados do processo de identidade do ser professor. Corroborando com esta ideia, Pimenta (1999, p. 18) aponta a necessidade de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, para que se desenvolva nos professores a capacidade de investigar a própria atividade e a partir das constatações, buscando constituir e transformar os seus saberes –fazer docentes, em processo de construção de suas identidades.

Para Pimenta (1999, p. 18):

O trabalho do docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados; espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (SIC).

Dessa forma, a prática do educador não pode ser realizada de maneira desvinculada de um processo constante de formação, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não

se efetivarão. Portanto, o saber-fazer precisa estar articulado com a realidade que o docente enfrenta cotidianamente, como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais significativo na sua prática pedagógica. Pois, o que se pretende hoje dentro da formação docente, é buscar a efetivação da relação teoria e prática como um fator primordial para a construção do conhecimento e ainda como uma via de aproximação entre a realidade das práticas educativas de nossas escolas e a teoria adquirida e construída no seu processo formativo. Em suma, a união indissociável de teoria e prática deve permear toda a ação docente no sentido de se desenvolver uma prática pedagógica mais concreta e significativa dentro da prática educativa.

Segundo Pimenta (1999, p. 18), a docência, assim como outras profissões, surgiu em momentos históricos e em determinados contextos, como resposta a necessidades emergentes da sociedade, adquirindo legalidade. Porém, o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo adequado as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais.

Dessa forma, é imprescindível que o professor compreenda que não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no cotidiano escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na sua própria formação. Sendo assim um dos principais objetivos da formação deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade de refletir sobre a mesma buscando aprimorá-la constantemente. Ainda dentro do pensamento de Pimenta (1999, p. 29) é necessário compreender que:

Pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências de práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *Practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Conforme Pimenta (1999, p. 26), “Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos”. Portanto, um dos desafios da formação é o de aliar os diferentes saberes constituídos com a prática como ponto de partida (e de chegada), reinventando os saberes pedagógicos dentro de cada realidade, superando dessa forma, a

fragmentação dos saberes da docência. Através dessa leitura crítica da profissão diante da realidade, é que se pode refletir sobre a prática para uma atuação consciente e comprometida.

4.3 Formação do professor em uma perspectiva reflexiva

O processo de formação do professor passa necessariamente pela constante reflexão sobre o seu saber, o saber fazer, acerca da aprendizagem bem como sua prática. Para motivar esse processo, as teorias, as práticas e as experiências escolares apreendidas deverão ser contempladas como objeto de estudo e de discussões frequentes. Segundo Nóvoa (1992, p. 28), “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com a prática educativa”. Sendo assim, é preciso considerar que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois, como enfatiza Nóvoa (1992, p. 30), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional.

Na dimensão pessoal, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, para o constante repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal, esta implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. No profissional, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos através da mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, esses saberes específicos não são únicos, no sentido que não compõe um corpo acabado de conhecimentos. No âmbito organizacional transformando a escola em um espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. Nóvoa (1992, p. 30) ainda propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Para Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Reforçando o pensamento de Nóvoa, compreende-se que a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, é uma necessidade. Além disso, configura-se como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal enquanto docente, assim como o crescimento das instituições educativas, uma vez que se reflete e se verifica na prática, considerando o lócus de trabalho do professor, a dinâmica do conhecimento. Esse processo reflexivo ainda possibilita superar as dificuldades que emergem do trabalho docente ou reavaliar as práticas insuficientes contribuindo para o aprender a conhecer na profissão docente. Nóvoa (1992, p. 25) destaca ainda que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Com isso percebe-se o quanto a formação de professores é complexa, e não se pode abordar essa questão de maneira reducionista. É relevante a ampliação do olhar sobre esse processo, procurando articular todos os aspectos que envolvem a docência, para compreender a essência do que significa ser professor.

Outro aspecto essencial consiste no diálogo entre professores. Para Nóvoa é (1992, p. 26), fundamental consolidar saberes emergentes da prática profissional, através da criação de redes coletivas de trabalho sendo um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem um corpo a um exercício autónomo da profissão docente. Nesse sentido, a reflexão sobre essas questões pode trazer contribuições para a organização de propostas de formação. Para tanto, os professores precisam reconhecer-se como protagonistas de sua própria formação, considerando ainda que essa atividade é exercida no cotidiano através das situações que emergem das necessidades imediatas para as quais o professor precisa encontrar soluções.

Assim, podemos compreender que as discussões são fundamentais no contexto escolar para que se constitua como um espaço de formação. Considerando ainda as condições da realidade apresentada nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no cotidiano escolar, que possibilitam a escola para se tornar um espaço coletivo, favorável ou não à formação de seus docentes. Entende-se também que as propostas de formação que envolvem a investigação da realidade, a partilha de saberes, a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada a essa realidade, o conhecimento de si e do outro, trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 27) enfatiza que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Dessa forma, segundo Nóvoa (1992, p. 28), “As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. A partir de uma proposta de formação que observa a coletividade, os professores poderiam ser mais comprometidos, resultando na concretização de uma escola mais democrática, pois o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos para estarem mais capacitados para inferirem em práticas positivistas e promoverem mudanças significativas no contexto escolar por meio de análises e articulações entre os grupos, resgatando a dimensão coletiva. Para tanto, o autor (1992, p. 28) afirma que “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para transformação da escola”.

Sabe-se da exigência da sociedade atual na busca de pessoas cada vez mais preparadas e atualizadas para o exercício das mais diversas profissões. No âmbito da educação a preocupação é ainda mais intensa, tendo em vista a responsabilidade do trabalho docente em tratar questões relativas ao conhecimento, este que está em contínua evolução e adquire novos contornos a cada momento. Porém, a maior apreensão centra-se nos processos de construção do conhecimento profissional, bem como seus saberes e identidade da profissionalização docente, atendendo especificidades diferenciadas, que concorram na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, suprimindo antigos paradigmas de formação.

No artigo “Formar Professores como profissionais reflexivos”, Schön (1992, p. 14) aborda, de forma efetiva, a questão da formação, mostrando que os docentes são “agentes activos do seu próprio desenvolvimento profissional e da definição do desenvolvimento das

escolas”. A colocação do autor fundamenta seu trabalho na aprendizagem através do fazer. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se apontar caminhos. Nessa perspectiva, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. São três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

Sendo assim, a responsabilidade que recai sobre o docente é ainda maior, pois além de ser responsável pela sua própria formação, ainda é necessário que suas práticas de intervenção da realidade sejam transformadoras.

Para Schön (1992, p. 16), “Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores”. Com isso, percebe-se a necessidade dos docentes em apropriarem-se com competência da sua área de trabalho a fim de ter conhecimento e autonomia para desenvolver seu trabalho de maneira eficiente dentro do processo educativo.

Nesse contexto, é imprescindível, a mudança e a inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, em que uns pensam e outros executam inviabilizando o processo educacional. A prática do professor deve levar em conta o estudo da sua própria prática, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais. Nesse sentido, Schön (1992, p. 17) chama atenção para a situação de que “muitas das investigações feitas no campo da educação permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula para os que estão fora da sala de aula”. Salienta que os docentes que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade do cotidiano escolar, apenas procuram meios mais eficazes e eficientes para atingirem seus objetivos e para

encontrarem soluções para problemas que outros definiram em seu lugar. De certa forma, eximindo-se do seu papel enquanto construtores do processo junto aos educandos, pois como cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo-o de buscar alternativas que contribua no desenvolvimento de cada aluno e acomodando-se dentro de uma realidade pensada por outros, e para outros.

Para Schön (1992, p. 17):

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado das experiências dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Nesta perspectiva, a formação de professores, busca estimular os professores a utilizarem seu próprio ensino como forma de verificação, ou seja, de pesquisas destinadas à mudança das suas próprias práticas. Para tanto, é preciso enfatizar a importância do próprio percurso, como possibilidade de ampliar o conhecimento sobre uma formação diferenciada e a realidade muitas vezes arraigada, para que se possa talvez, indicar caminhos alternativos para uma intervenção dentro desse campo. Não se pode deixar de lado, segundo Schön (1992), que a reflexão implica no reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar perdura durante toda carreira do professor e de que, independentemente do que se faz nos programas de formação de professores e do modo como faz, no melhor dos casos só se pode preparar os professores para começarem sua atuação.

Portanto, segundo Schön (1992, p. 17):

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Além de compreender os processos de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que é considerado o detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu trabalho, o desafio se encontra na valorização de paradigmas de formação que

promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas. Levando em conta segundo Schön (1992, p. 18) que “A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer”. Para a superação desse paradigma, os docentes necessitam de um apoio pedagógico para que possam (re) construir conhecimentos necessários para atuarem no atual cenário educativo.

Na atual conjuntura, para que as propostas de formação de professores, seja significativa, os professores precisam atuar como intelectuais reflexivos que possam desvelar todo um potencial ativo e reflexivo (Dewey apud SCHÖN, 1992, p. 18) definiu três atitudes necessárias para a acção reflexiva. A primeira, a abertura de espírito, refere-se ao desejo activo de ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. Nesse sentido, o autor aponta a importância de estar aberto para o novo, não obstante a uma única linha de pensamento. A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Esta atitude refere-se ao cuidado das ações, que as mesmas possam estar em constante reflexão sobre todos os ângulos. A terceira atitude necessária a reflexão é a sinceridade, talvez a mais complexa, diante da constante análise crítica das ações. A abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

A prática de refletir no ensino e em outros campos profissionais também nos diz que a reflexão é um processo que ocorre *antes e depois* de uma ação e, de certo modo, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Schön (1992, p. 20) enfatiza que: “Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Estes conceitos de *reflexão na acção e sobre a acção* baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação”.

Nesse sentido, a escola como uma instituição organizacional se torna um espaço privilegiado para formação e desenvolvimento profissional dos docentes, pois o movimento da reflexão na ação e sobre a ação possibilita uma mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de aprendente, daqueles que nela estudam, mas também dos que nela ensinam.

Pensar o ensino reflexivo é tornar mais consciente os saberes implícitos, ou seja, sua trajetória formativa e suas vivências, uma vez que estas influenciam diretamente em suas

práticas, estando de alguma forma, intimamente relacionados à formação docente. Para complementar Schön (1992, p. 21) afirma que:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelos ensaios de novos modos de trabalho pedagógico e ainda, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Assim quando se realiza um trabalho em conjunto com o docente, de forma interdisciplinar, com estratégias que possibilitem uma reflexão sobre a diversidade sociocultural e o respeito dos que compreendem o universo de forma diferente, suas ações educativas lhes garante maiores condições à identificação das necessidades formativas. Da mesma forma como o próprio sujeito se redescobre em cada etapa de sua existência, também o conhecimento de si e do mundo vai se desdobrando sobre diferentes formas, construindo-se e reconstruindo-se numa ação comunicativa dinâmica entre os demais. A formação do professor deve ser fundamentada, em uma aprendizagem contínua e integrada com os demais docentes, buscando através dessa análise de ação reflexiva, realizar as intervenções necessárias na escola e seu entorno.

Para um bom ensino, é preciso ter, segundo Schön (1992, p. 25), atenção em todos os elementos centrais das várias tradições: “a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino”. Sendo assim a formação do professor em uma perspectiva reflexiva, também pode ser vista como uma forma de ajudar a qualificar o ensino, possibilitando um trabalho junto a seus educandos, que vise à formulação de novos conhecimentos, ou ainda da validade dos questionamentos já existentes. Para isso, é fundamental que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas tradicionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser protagonista de sua ação educativa.

Schön (1992, p. 79) aponta que como hábito se tem de atribuir “a culpa as escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”. Nesse sentido, a ausência de compreensão fica evidente sendo que muitos outros fatores compõem também o processo de melhoria da qualidade do ensino, como, por exemplo, a adequação do currículo escolar, o estudo constante e permanente do projeto político pedagógico, a participação dos pais e da comunidade no

processo educacional dos filhos, a articulação da escola com a sociedade, a utilização de materiais didáticos e pedagógicos adequados, e muitos outros. Porém a formação e a atuação dos professores têm sido consideradas fatores preponderantes na garantia de melhores resultados pelas instituições escolares.

Mesmo sabendo que a formação docente é somente um dos pilares do processo educativo, há de se pensar que o trabalho docente precisa ser, crítico-reflexivo principalmente quando se refere ao aluno. Segundo Schön (1992, p. 82), “A reflexão –na –ação exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. Assim, o aluno é o objeto principal de trabalho, ele é o elemento que norteia o desenvolvimento de sua prática e o conhecimento pedagógico que dele decorre, consonante com o planejamento, com a participação da família entre outros fatores engendrando um mosaico de atividades que levam a recriação constante da prática cotidiana da vivência de cada profissional, que se organiza e ganha significado. Cabe ressaltar também que quando se busca trabalhar em uma prática de refletir na ação sobre o que aprende, entra-se inevitavelmente em conflito com as questões burocráticas da escola.

Conforme Schön (1992, p. 87):

À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar...a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula.

Nesse contexto, aponta Schön (1992, p.90) “O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional”. A escola precisa estar engajada como um todo no desenvolvimento de uma prática reflexiva e um dos papéis do docente é estar atento as burocracias não deixando as mesmas interferirem no processo. Nesse sentido, Schön (1992, p. 91) alerta que “Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num prático reflexivo para os professores”.

E ainda chama atenção para que os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade

tranquila onde a reflexão-na- ação seja possível. Por meio dessa nova perspectiva de uma ação reflexiva e através de um processo de formação inicial e contínua, do desenvolvimento profissional do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos, fica evidente a superação da fragmentação, ou de práticas arcaicas e descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola.

Outro aspecto a ser considerado nesse processo de formação é quanto a profissionalidade docente. A relação vertical que muitas vezes perpassa o cotidiano escolar ao propor mudanças ou novas propostas, vem alijando o professor das discussões próprias da função. Com isso, nas últimas décadas, a profissão docente se depara com um processo de desvalorização, crítica e perda de identidade.

No entendimento de Nóvoa (1998, p. 26):

Em um universo complexo de relações sociais, professores têm de afirmar a sua profissionalidade, não abdicando de uma definição ética-e, num certo sentido militante- da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais.

O trabalho docente tem abarcado muitas responsabilidades que não são de sua competência, além dos saberes pedagógicos constituídos ao longo de sua formação e nas mais diversas experiências vivenciais, deles são exigidos saberes da subjetividade, que nem sempre são internalizados no processo de formação acadêmico-profissional. Sabe-se que sua formação deve englobar não apenas elementos cognitivos que servirão para a sua prática pedagógica, mas também aspectos afetivo-emocionais, porém, o professor necessita manter sua condição de docente competente, pesquisador para não ser desfigurado da sua identidade.

Os processos formativos devem proporcionar ao professor conhecimentos para saber trabalhar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, é necessário proporcionar ao professor em formação, subsídios para que ele possa assumir uma postura crítica, reflexiva e inovadora sobre sua prática. Assim, Nóvoa (1998, p. 30) reforça que “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”. Percebe-se em todos os aspectos, a importância da reflexão constante sobre o agir pedagógico, tendo à priori o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social, bem como na qualidade do ensinar e de inovar.

Na visão de Nóvoa (1998, p. 34):

Os professores encontram-se hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada.

O trabalho docente está vinculado a transformação dos sujeitos e da sociedade, dessa forma está na hora de pensarmos a formação do professor sob a ótica de um outro paradigma: um professor para a sociedade da informação, cuja formação não seja, especializada somente em alguma fração do currículo, mas aquela que lhe permita mediar e facilitar os processos de aprendizagem e ainda instigar para a descoberta.

Nesse sentido, hoje a possibilidade de formação é bem mais ampla, pois através do uso dos recursos tecnológicos é possível ampliar e integrar o conhecimento. Há de se ter atenção, segundo Nóvoa (1998, p. 36), no que se refere a sociedade de comunicação, pois, “a sociedade tecnológica em que vivemos tem ajudado a emergência de uma consciência planetária. Mas tem criado também novas exclusões sociais, mantendo largas camadas sociais à margem dos benefícios científicos e culturais”. Sendo assim, o olhar atento e cuidadoso do professor no seu fazer docente, é mais uma das atribuições desse profissional diferenciado, uma vez que, conforme Nóvoa (1998, p. 37,) “ser professor implica a adesão a princípios e valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola”, assegurando para os alunos um trabalho de qualidade e para os docentes a garantia de realizar uma prática competente.

De acordo com Nóvoa (1998, p. 38), “Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades dos professores”. Dessa forma, é importante constatar que diferentes ações para a melhoria da qualidade do ensino e o avanço da educação do país têm sido realizadas, porém as ações não estão sendo suficientes observando-se a necessidade que se apresenta. Nesse sentido é interessante observar, que há uma preocupação constante às estruturas e responsabilidades para a função, os professores, em conjunto com as Instituições, sejam elas de caráter privado ou público, de alguma forma vêm respondendo às expectativas e exigência da mudança. Reorientar o papel do professor face a esse contexto, significa uma necessidade para as novas configurações sociais e econômicas do

país. Não como um instrumento para servir as políticas mercantilistas e ao neoliberalismo, mas sim como uma possibilidade de transformação frente as desigualdades.

Uma melhor formação dos professores tem sido constantemente reivindicada por todos os envolvidos no âmbito da educação. Sabe-se, porém, na visão de Nóvoa (1998, p. 37) que “a manutenção da escola do bom professor e a atração de novos dependem de uma política de valorização docente”.

Nesse sentido, a trajetória da profissão docente vem sendo acompanhada por muitos impasses e desafios. Frente à mudança contínua e rápida que dirige as propostas de vida e trabalho, a grande preocupação do professor passa a ser a legitimidade do ensino, a qualidade do que se ensina e para que se ensina. A preocupação com o desenvolvimento do trabalho docente tem se expandido para além do campo pedagógico, muitas atividades ligadas ao fazer docente, são realizadas fora do espaço escolar, sem o devido acompanhamento salarial. Os docentes vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, sem tempo disponível para estudos individuais ou coletivos, mas pela necessidade de responder às exigências das instituições, pais e comunidade em geral. Entretanto, não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino, se não forem modificadas e discutidas as condições de trabalho docente.

Para Pimenta (1999, p. 40), “a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade”. Corroborando com a ideia da autora, considera-se que o professor, ao exercer seu trabalho, vivencia a amplitude dos aspectos que envolvem o universo escolar e ao mesmo tempo, precisa dominar o ato de ensinar e formar, que permanece como natureza deste trabalho, com todos os envolvimento aí implicados.

Dessa forma, Pimenta (1999, p. 40) ainda afirma que:

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente do modo de produção capitalista.

Percebe-se que mesmo a partir de limitações impostas ao trabalho docente, a educação é, um dos pontos cruciais no processo de mudança em uma sociedade e o professor é o elemento

fundamental deste processo. Não basta um bom currículo, equipamentos da mais moderna tecnologia, escolas bem estruturadas, se o professor que é o responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem não estiver preparado para atuar e enfrentar esse novo contexto. Pois, segundo Pimenta (1999, p. 40), “O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. Além disso, segundo a autora (1999, p. 42), “O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor”. Saberes estes, oriundos da família, do ambiente e também da formação anterior, influenciam diretamente no fazer pedagógico do professor e, conseqüentemente, na aplicabilidade de sua prática.

O trabalho docente, constituído de vários saberes, contribuem para formar os conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação. Pimenta (1999, p. 43) conceitua o saber pedagógico como aquele que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta seu fazer docente, ou seja, “é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”. Ambos saberes, para serem significativos, precisam estar atrelados a transformação da realidade, a partir das necessidades práticas do sujeito.

Para atender as necessidades práticas dos sujeitos, bem como as demandas da sociedade por escolas de qualidade, se faz necessário que o professor assimile um contínuo movimento na busca de aperfeiçoamento de sua prática, uma vez que a formação inicial e continuada, deve ser de responsabilidade do próprio profissional, como um compromisso de responsabilidade consigo mesmo em relação a sua própria formação. Outro fator colaborativo para atender as necessidades é a flexibilidade nas relações interpessoais no interior da escola, além da análise do processo educacional como um compromisso político, éticos e moral, com os sujeitos aprendentes.

Na busca de um processo de formação contínuo e com qualidade, Pimenta (1999, p. 44) chama atenção que muitas vezes o professor ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, e elabora sua própria forma de intervenção na sala de aula. Esse processo de intervenção, muitas vezes empírico, não está organizado para atingir o seu fim, pois “a construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica”.

Outro aspecto necessário, salienta a autora, é a compreensão da expressão “saber pedagógico” para designar o saber, este é construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, e é diferente do conhecimento pedagógico, aquele elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Para Pimenta (1999, p. 44), esta distinção não tem o objetivo de reforçar ou estabelecer “a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação”. Ao contrário, o que a autora propõe é justamente mostrar que o professor não pode ser considerado um executor de tarefas, mas alguém que pensa o processo de ensino. E este pensar, reflete o professor nas suas condições, possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua.

Compreender a diferenciação entre o saber e o conhecimento é um outro ponto de destaque para Pimenta (1999, p. 45) uma vez que a partir desses conceitos:

Emerge a importância do saber pedagógico- enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência- como elemento que contribui para uma nova leitura da (des) qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. Como fase do desenvolvimento do conhecimento, o saber pedagógico, enquanto expressão da atividade do professor, indica o nível da práxis em que se situa.

Todos esses conhecimentos que contribuem para a construção do saber pedagógico também devem ir além de um conhecimento específico, uma vez que o saber pedagógico contribui para o desenvolvimento integral dos envolvidos, de forma significativa para a construção de uma prática docente eficiente. Sendo assim o professor precisa ter consciência da importância do seu papel na construção desse saber e da sua responsabilidade enquanto formador.

Toda ação desenvolvida pelos envolvidos no processo educativo, ocorrida na sala de aula, revela uma prática social rica de possibilidades e ao mesmo tempo limitada. Pimenta (1999, p. 45) “A riqueza de possibilidades e as limitações da ação docente podem encontrar parte de suas explicações no entendimento que temos dela como práxis. A ação docente é um trabalho”. Nesse sentido, constatamos que a atividade docente é práxis, uma vez que é necessário, dentro de um processo educativo, a passagem da teoria para prática, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria, permanece sem significado. Dessa forma, ambas precisam estar juntas, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática, e esta, possibilita novas significações à teoria.

O professor, segundo Pimenta (1999, p. 46), na heterogeneidade de seu trabalho, está constantemente vivenciando situações complexas, as quais devem encontrar respostas adequadas a realidade para poder facilitar e /ou dificultar a sua prática. Com isso, o professor torna-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico e perceptivo buscar adaptar a sua prática conforme a realidade escolar. Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.

Um dos entraves que dificulta a práxis do professor, é muitas vezes a comodidade com que reproduz suas práticas, repetindo ações que são desenvolvidas há muito tempo, sem adequação a realidade e busca por práticas atualizadas e inovadoras. Nesse sentido, é preciso que os professores ultrapassem esses paradigmas, na busca de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender e transformar a realidade. Para Pimenta (1999, p. 57)

O professor responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresenta-se então, como mais ou menos qualificado para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

A qualidade docente está no processo de ação-reflexão sobre a práxis docente. É através de um processo reflexivo que o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se acomodando diante de práticas limitadoras e utilitaristas. Para Pimenta (1999, p. 58), “A superação do professor prático-utilitário encontra uma de suas condições em uma formação profissional que, tendo o trabalho docente como seu objeto de conhecimento, considere-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria (...)”. Corroborando com as ideias da autora, a práxis docente perpassa na vida do professor desde que, este se propõe a assumir uma postura crítico-reflexivo a respeito de sua própria formação, e promova, juntamente com a comunidade educativa a transformação dos espaços.

Dessa forma, refletir sobre a formação dos professores é buscar dimensioná-los como sujeitos historicamente construídos e socialmente atuantes, que os colocam diante de uma diversidade de possibilidades e de opções e que exigem um posicionamento frente ao mundo e à educação. Pimenta (1999, p. 41) enfatiza que a dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Demonstra também a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Ao reforçar essa questão, entende-se que a formação do educador não pode

ser uma mera aplicação de técnicas ou de habilidades didáticas. Busca-se a qualificação no sentido de uma formação humana integral, pois a necessidade e a importância de um processo de formação docente com qualidade se faz urgente diante de uma sociedade que tem exigido um profissional comprometido e atuante, no sentido de formar sujeitos conscientes de suas atribuições no mundo contemporâneo.

4.4 O Papel da Universidade na formação docente

A formação profissional qualifica e oportuniza a integração de conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de experiências de uma determinada área, preparando os sujeitos para certas profissões. O sujeito, enquanto ingressante em uma universidade, faz uma escolha por um curso, visando seguir uma carreira profissional, para posteriormente, na maioria dos casos, estar atuando na área. Para Bollmann (2012, p. 227) em relação ao papel da universidade afirma que:

Compreender a universidade como o *habitat* da produção do conhecimento e, nela, o lugar de formação docente, supõe redefinir e aperfeiçoar os conceitos de objetividade e rigor científicos para que não se perca, em nome da neutralidade e objetividade impossíveis, a riqueza possível de ser captada, mediante a compreensão dialética da realidade.

Além disso, Bollmann (2012, p. 227) afirma que no sistema neoliberal, a concepção de universidade é influenciada pela concepção de Estado. Em lugar de pesquisa, ensino e extensão, como atividades indissociáveis, nela se constitui uma organização “social- competitiva, pragmática, eficiente e eficaz-, voltada aos interesses da economia globalizada do mercado”.

Bollmann (2012, p. 228) enfatiza ainda que a educação brasileira, principalmente no que se refere a política de formação docente, vem sendo tratada, nos últimos anos como estratégica para as mudanças neoliberais. Sabe-se que organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, que, juntamente com a Organização Mundial do Comércio (OMC) não mediram esforços para tornar a educação, juntamente com o trabalho docente, uma mercadoria sendo mais um produto da iniciativa privada. A educação passou a ser considerada mercadoria, um serviço a ser comprado e não mais um direito social de todo cidadão.

Através das transformações propostas pela fase neoliberal do capitalismo a formação docente passou a ser diretamente influenciada. Nessa perspectiva, segundo a autora (2012, p. 229) “os professores precisam estar preparados com maior rapidez e agilidade e que atendam ao princípio da flexibilidade e equidade, característica das economias competitivas do mercado”.

Essa ideia é reforçada ainda, segundo Bollmann (2012, p. 229), que, para os organismos internacionais, nos países de economia dependente “não há necessidade de investigação científica e tecnológica”. Para atender à modernidade, o país necessita de um potencial de “trabalhadores flexíveis” para o mercado flexível, com capacidade para o mercado especializado.

A problemática de formação de professores, ultrapassa os limites acerca de um processo de aperfeiçoamento e das especificidades das ações decorrentes desse campo, uma vez que, por trás da busca por um profissional da educação qualificado, ainda é preciso contestar o que há por trás da política neoliberal que infesta e assola um dos principais espaços de discussão que são as universidades. Acredita-se nesse sentido que, ao tratar-se de formação de professores na universidade, tendo em vista a velocidade das transformações que modificam a sociedade, é indispensável compreender o momento educacional, bem como o contexto histórico, social, político e econômico e principalmente as concepções dos educadores a respeito da realidade, para um entendimento das prioridades no que se refere ao processo de formação docente.

Para a autora (2012, p. 231), o trabalho de contínua improvisação de professores, e ainda o aumento do contingente de docentes sem titulação específica, a falta de preparação dos docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino fundamental interfere sobre a educação, provocando sua baixa qualidade, fator de aumento da evasão escolar. Portanto, as instituições precisam direcionar suas ações na defesa das atividades que lhes pertencem, com autonomia e competência, em resposta às necessidades da sociedade e principalmente que ultrapassem os processos de reprodução com o propósito de construir referenciais emancipatórios.

CONED (apud BOLLMANN, 2012, p. 232), em sua análise, conclui que:

por tratar-se de formação de professores, devem-se levar em conta algumas diretrizes que foram construídas no Brasil, ao longo de mais de uma década: a formação deve ser presencial; a realização deve acontecer no âmbito da universidade; a docência deve ser a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico como foco formativo, a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica em todos os níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que

permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio formativo; a possibilidade de vivência, no curso, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação para o magistério.

Corroborando com as ideias da autora observa-se a relevância da formação como forma de discernimento, sondagem e investigação, constituindo envolvimento pessoal ou coletivo que se deseja avançar, progressivamente, na área educacional, tendo como objetivo comum construir aprendizagens pelo processo de ensinar crítico-reflexivo. Nessa perspectiva, evidencia-se a preocupação com a formação inicial e a formação continuada dos docentes, entendidas como essenciais no processo de habilitação dos professores, favorecendo as atividades de aprendizagem dos educandos e ainda superar um modelo de educação que se transforma, pouco a pouco, em uma mercadoria por meio da submissão dos Estados e da instrumentalização das pessoas.

Essa preocupação está contemplada do novo Plano Nacional da Educação (PNE) na meta 16, em que visa *garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino* (BRASIL, 2009, p. 51).

Segundo Scheibe (2010), o novo PNE tem como finalidade intermediar ações que integrem estes aspectos de dimensões diferenciadas do trabalho docente, porém indissociáveis (cf. CONEB, 2008; CONAE, 2010). Ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, as quais precisam ser melhoradas nas suas condições de trabalho, de carreira e de valorização e formação dos professores para a educação básica.

Para Scheibe (2010), o novo PNE propõe o incentivo da formação nas faculdades e centros de educação das universidades como locus formativo orientador da formação dos professores, bem como a insistência na construção do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho. Tendo em vista que a constituição do trabalho docente relaciona-se ao movimento pela democratização da sociedade, especialmente retomado por estudos e discursos políticos no início da década de 1980, momento da gradativa ampliação do novo modelo socioeconômico e político da era global.

Ainda é preciso ressaltar, segundo Scheibe (2010), a superação da formação continuada com base em cursos emergenciais e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola. Uma vez que a escola e seu cotidiano constituem, ao lado das instituições formadoras de

professores, ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente. Sendo assim cabe ao novo PNE estabelecer prioridades para dar continuidade às ações que superem a defasagem existente, corrigindo, para isso, determinados percursos e introduzindo novas iniciativas com base nas formulações já destacadas pelos coletivos de educadores.

Dessa forma, a universidade, de forma crescente, tem sido chamada a atuar em processos de formação continuada dos profissionais da educação, através de convênios com os sistemas de ensino públicos estaduais ou municipais. Como observa Candau (1996), a preocupação com a formação continuada dos professores tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica e as universidades vêm participando desses esforços, seja oferecendo vagas em seus cursos para professores em exercício, seja através de programas específicos de formação, em convênios com secretarias de educação. Atuar em processos de educação continuada coloca novos desafios à ação formadora da Universidade. O professor que participa desses processos não é um aluno, mas um profissional que já possui, na maior parte dos casos, vários anos de experiência, que é detentor de um saber docente, construído na sua prática cotidiana.

A partir disso, as formas de atuação tem se apresentado de tal forma, que a universidade tem o papel de ser uma instância produtora e divulgadora de conhecimentos às escolas e professores. E estes deveriam então se apropriar desses conhecimentos e utilizá-los na sua prática. O que ocorre, nesse sentido uma grande dificuldade de relações entre a academia e os professores.

Segundo Ambrosetti e Ribeiro (2005, p.1):

Nos últimos anos, vêm se registrando avanços nessas relações, em parte pela própria ampliação da atuação das universidades nos processos de formação continuada, o que amplia também as oportunidades de convivência e conhecimento mútuos. Esse conhecimento, por sua vez, é favorecido pelo desenvolvimento das pesquisas em torno do saber docente, que buscam compreender os processos por meio dos quais os professores constroem seus conhecimentos (TARDIF, 2002) e pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado na formação de seus profissionais, tornando-se um local no qual os saberes podem ser produzidos e partilhados, num processo formativo permanente e integrado à prática docente (NÓVOA, 1992).

Dessa forma, fica evidente que os processos de formação precisam se constituir como espaços de diálogo entre os formadores e os professores, ambos conhecedores de conhecimentos válidos. Ainda é imprescindível a unicidade da teoria e da prática, como elementos indissociáveis no processo formativo, em que favoreça a consciência de possuir um

saber construído no exercício docente e o estabelecimento de novas relações com os saberes teóricos como fontes de reflexão sobre a prática.

Reconhecer os docentes como sujeitos da própria formação e portadores de um saber-fazer construído na docência em um espaço de interlocução, é um dos desafios em que as universidades podem contribuir no sentido de cumprir o seu processo formativo.

Sendo assim, a consolidação do campo da formação de professores requer ainda muitas discussões, pois é imprescindível estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão, apontando caminhos que nos possibilitem compreender melhor as relações entre teoria e prática nos processos de formação de professores. Para tanto, é fundamental que o formador tenha claros conceitos, ideias e concepções que orientem suas ações e que encare as contribuições teóricas como subsídios que possibilitam a reflexão sobre a prática e não como a solução final para todos os problemas, mas sim como possibilidade de aproximação e de intervenção na realidade.

Ainda é necessário destacar o papel das universidades como um espaço de interlocução na continuidade do processo formativo com o propósito de contemplar anseios e expectativas da contemporaneidade em relação ao trabalho do professor, bem como as exigências das suas funções em uma sociedade, que exige uma educação comprometida com mudanças e transformações em diversos âmbitos.

Segundo Scheibe (2008), cabe, no entanto, às Universidades Públicas, em atuação articulada com as demais instituições de ensino superior, sistemas de ensino e fóruns institucionais, integrar diferentes áreas, unidades e instâncias, e superar efetivamente os tradicionais antagonismos presentes nas estruturas curriculares e institucionais. Há necessidade de investimento massivo na formação de licenciandos, compondo licenciaturas integradas e novos desenhos curriculares, fortalecendo especialmente a formação de professores alfabetizadores. Destaca-se a importância de estabelecer programas de avaliação, supervisão e acompanhamento das licenciaturas e demais programas de formação que devem atender tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores.

Nesse contexto, é necessário que os profissionais da educação se tornem cada vez mais competentes para transformar e lutar contra toda forma de opressão que o sistema impõe, estando preparados para os desafios, as implicações pedagógicas e as perspectivas que fazem parte do universo educacional. Sendo indispensável, o investimento e a pesquisa no que concerne a formação dos educadores, para que possam contribuir em um processo de educação inclusivo, multicultural e que principalmente possa formar toda e qualquer pessoa.

5 CONCLUSÕES FINAIS

A formação de professores é tema constante no cenário dos estudos e discussões. A preocupação com esta questão não é nova, porém, nos dias atuais, ganha novos desafios uma vez que se vive tempos de violência, de individualismo, entre outros fatores que impactam diretamente no contexto educativo. Também as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada solicitam das pessoas novas aprendizagens e, como não poderia deixar de ser, exige-se da educação escolar a capacidade de transformar sujeitos para viverem e conviverem neste contexto multicultural.

Retomando o objetivo dessa investigação, o qual buscou tematizar possíveis desafios que possam estar contribuindo para o trabalho docente, identifiquei que a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, devendo estar adaptados à realidade presente na sociedade em que se inserem.

Para que se possa entender um pouco a política de formação de professores no país nos dias de hoje, busquei compreender como o professor se forma, realizando um recorte principalmente, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, em especial, as leis 5.692/71 e a 9394/96.

Este estudo mostra que, ao longo das últimas décadas, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Na LDB 5.692/71 promoveu o desencontro entre a formação e as necessidades do sistema de ensino, o número elevado de cursos de baixa qualidade aliados à desvalorização do professor, contribuindo para o desinteresse pela profissão. A LDB 9394/96 redesenhou a questão, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da Educação Básica. Além disso, ampliou de forma desordenada e irresponsável a oferta de cursos superiores em educação em todo o País. Dessa forma contribuiu para a descaracterização da formação que vinha sendo oferecida nos cursos de Licenciatura, além da perda de qualidade no processo de formação.

Na contemporaneidade a sociedade exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Assim, é necessário buscar uma educação que integre os desafios que se colocam e que, de alguma forma, estão intimamente relacionados à formação docente. No entanto, a implementação de uma formação adequada vem encontrando muitos desafios para atender à enorme demanda, sobretudo de formação inicial de professores, que constitui a base do processo.

No processo educativo, necessariamente, tem que se trabalhar com transformações e não com repetições. Para que essas ocorram de maneira efetiva, a formação do professor deve ser considerada como uma das prioridades das políticas públicas e das lutas para uma educação de qualidade no Brasil

A educação não pode ser reduzida meramente ao ensino e à aprendizagem submetida às demandas da sociedade global de mercado, cuja responsabilidade recai no trabalho docente. Ela precisa exercer seu papel problematizador da formação ética e democrática de uma sociedade plural e complexa. Para tanto, o desenvolvimento profissional não deve submeter-se as demandas postas pela lógica neoliberal em que a educação assume valor de troca, em detrimento do seu valor de uso, para tanto é imprescindível o investimento em formação docente como uma das prioridades das políticas de educação.

Esses desafios apontados fazem parte do cenário que se apresenta dentro da contemporaneidade, e nesses desafios há o desejo de que se apresente políticas coerentes em seus discursos nas necessidades formativas dos professores e que atenda às demandas efetivas e transformadoras da realidade, suscitando alternativas para o seu enfrentamento diante da complexidade do problema.

A problemática apresentada suscita a necessidade de reflexão contínua em relação ao processo de formação profissional, para que os docentes assumam seu papel de promover e dinamizar a construção do conhecimento, ter compromisso político e ético com a educação e que ainda sejam dotados de humanização. Humanização no sentido que descreveu Paulo Freire como uma vocação ontológica dos seres humanos. A essa vocação, Freire (2005, p. 83-84) identificou características principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo: Dessa forma, é imprescindível que o educador, além de uma formação básica sólida, tenha a consciência de seu inacabamento para buscar aportes que contribuam e favoreçam sua prática educativa e, principalmente, o compromisso assumido com o ato de educar.

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógico constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Diante dessas considerações, acredito que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva deve ser intrínseca ao trabalho docente.

Muitas mudanças são necessárias, nas políticas que abarcam a educação. Considero que a formação de professores deveria ser uma preocupação constante na busca de uma educação de qualidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao encerrar esse trabalho não posso deixar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente. As condições precárias de trabalho dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A escola é a principal mediadora dos saberes necessários para que os sujeitos adquiram o conjunto de aprendizagens possíveis, e o professor é o agente responsável pela mediação do conhecimento com os educandos. Muito mais que mero transmissor de conhecimento, o professor é um profissional reflexivo que sabe se autoanalisar, que exerce o saber-refletir, obtendo deste exercício de práxis, a oportunidade para melhorar sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões. *GT: Formação de Professores*, n. 08, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARROYO, Miguel. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 1985. Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana. *Rizoma freireano*, Instituto Paulo Freire de Espanha n. 10, 2011. Disponível em: <www.rizoma-freireano.org/.../globalizacao-tecnico-e-os-desafios-para-uma-educacao-comprometida-com-a-formacao-humana>. Acesso em: 04 de abril de 2015.
- BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.) *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Formação docente, ética profissional e compromisso social. In: PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Pesquisas em educação: inquietações e desafios*. Londrina: Eduel, 2012.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Projeto de Lei 8035, 2010.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo. Fundação Escildo da UNESP, 1999.

CANDAU, Vera M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: Individualização, socialização e democracia. *Anais do V Seminário Nacional Sociologia & Política*, Curitiba, maio de 2014.

CEPAL/UNESCO - *Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 2005.

CHÂTELET, François; et al. *História das ideias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002.

DONATO, Sylvia H. S. da Silva. Formação. In: FAZENDA, I. (Org). *Dicionário em Construção- Interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. UNESP GT-17: Filosofia da Educação Agência Financiadora: CNPq, 2008.

FAZENDA, I. (Org). *Dicionário em Construção- Interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002,

_____. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método: fundamento de uma hermenêutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

GOERGEN, Pedro L. Sociedades complexas e formação de professores. *Revista Espaço Pedagógico*, n. 1, 2009.

_____. *A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, July/Sept. 2013. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/a-condicao-humana-hannah-rendtt.htm#ixzz3NqmXU4Ya>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. *Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador*. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. UNIMEP: Piracicaba, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *DIDÁTICA: Velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO JR, João Alfredo Costa de Campos. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural*, Pelotas, v. 06, p.147 - 164, jan./jun. 2010.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

NUNES, Álvaro. *Uma defesa do pensamento crítica nas Escolas*. 2004. Disponível em: <http://www.criticanarede.com/fil_pc.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

NÓVOA, Antônio. Relação escola - sociedade “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (et al.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Os professores e sua formação*. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Talita Vidal. *Novos sentidos da formação docente*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

REMMERS, J.; GAGE, Norberto. Paradigms for research on teacher affectiveness. *Review of Research in Education*, v. 5, n. 1, p. 163-168, jan. 1977.

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

_____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1981.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHÖN, Donald A. Professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e sua formação*. Formação de professores e profissão docente. Dom Quixote, Lisboa. 1992.

_____. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y la aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, A. J. *A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais*. *Ciência & Opinião*, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004

SILVA, A. S. Educação, racionalidade e formação: por um desencantamento dos conceitos. In: *Trabalhos GT-17. 34ª Reunião Anual*, ANPED: Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-56%20int.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, Amarildo. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista? *Revista brasileira de Educação*, v. 18, n.52, jan./mar. 2013.

WEBER, Max. *Ciência e Política*. Duas Vocações. São Paulo: Cultrix. 1998.

CIP – Catalogação na Publicação

F357c Ferlin, Raquel Ardais Medeiros
As complexidades da sociedade contemporânea e a formação de
professores em uma perspectiva reflexiva / Raquel Ardais Medeiros Ferlin. –
2015.
84 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2015.
Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Sociologia
educacional. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Ângela Saadi Machado - CRB 10/1857