

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FABIANE ALVES DE LEÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E INTERFACES
COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FABIANE ALVES DE LEÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E INTERFACES
COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Fátima Valenzi Mendes

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LEÃO, FABIANE A.

Formação inicial de professores: desafios e interfaces com a identidade profissional docente /
Fabiane Alves de Leão – 2015.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**,
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Fátima Valenzi Mendes

1. Formação docente 2. Identidade profissional 3. Qualidade na Formação Inicial docente e Pedagogia. I. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

FABIANE ALVES DE LEÃO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E INTERFACES COM A
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Prof^a. Dr^aa. _____

1º Examinador: Prof. Dr. _____

2º Examinador: Prof. Dr. _____

São Paulo, de de 2015

SÃO PAULO

2015

Dedicatória

Dedico esta, bem como todas as minhas conquistas, principalmente, aos meus amados e preciosos pais, base de tudo o que sou. Aos meus irmãos, que tanto amo; ao meu namorado e companheiro que tanto me apóia e me acompanhou durante este processo; aos meus sogros, presentes de Deus em minha vida e a todos que em mim acreditaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, o meu agradecimento e gratidão são para Deus, por Ele ter me iluminado, dado forças nos momentos de fraqueza, por cuidar da minha vida de uma maneira tão viva e profunda que é difícil se não for impossível explicar sua obra na minha trajetória até este momento, e principalmente por me manter em equilíbrio e paz.

Agradeço, aos meus pais, Ivanilda e Etevaldo, pelo infinito amor e cuidado para comigo, e acima de tudo, por não medirem esforços para que eu consiga chegar a conquistar meus objetivos e sonhos. Vocês são a minha única razão de viver.

Aos meus irmãos: Fabrício, Matheus e Davi, que de certa forma e do jeito de cada um vibram com minhas conquistas.

Agradeço ao Anderson, meu namorado e companheiro silencioso e inspirador, que me deu apoio além do normal e esperado, durante este ano e realização dessa conquista.

Aos meus sogros, Francinalda e Edinaldo, por todo o carinho, incentivo e compreensão.

Agradeço às minhas amigas do coração, Alessandra Nogueira e Mônica Cavalcante – amigas de diferentes fases da minha vida, porém as mais significativas – sei que estarão comigo na minha trajetória.

Agradeço ao meu querido amigo Bruno Zucari por ter alegrado, especialmente, meus dias deste ano. Você me mostrou a possibilidade de rir dos próprios problemas.

Dedico especial agradecimento à minha professora e orientadora Mônica Fátima Valenzi Mendes, pela paciência nos momentos de dúvida, dedicação a esta orientação que foi tão importante para mim, pela organização e disposição sempre que foi necessário, e que com sabedoria e sensibilidade, soube dirigir cada passo meu para o alcance de meus objetivos.

Agradeço especialmente as professoras do curso de Pedagogia: Zezé, Emília, Madalena, Maria Otília, Alda, Maria Angela e Maria Lúcia por participarem significativamente da minha formação acadêmica.

Aos colegas de classe pela parceria, espontaneidade e alegria na troca de informações e conhecimentos numa rara demonstração de união, amizade e solidariedade.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa conquista.

“(...) a pesquisa é um prazer quando se tem uma pergunta não respondida, quando há um pouco de suspense, quando se encontram contradições. Assim, é a pesquisa viva e dá prazer pesquisar. Pesquisa sem ignorância não é pesquisa, pesquisa sem esforços não existe, pesquisa sem prazer não vale a pena.” (Bernard Charlot, 2010, p. 155)

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

(Paulo Freire, 2001, p. 85)

“É tão importante saber ensinar como querer aprender.” (Travaglia,
2013, p. 18)

RESUMO

LEÃO, F. A. **Formação inicial de professores:** desafios e interfaces com a identidade profissional docente. 2015. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2015.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar e analisar a literatura referente à formação inicial dos professores e que relações se estabelecem com a construção da identidade profissional docente na direção da qualidade dessa formação, assim, teve como problemática: Como vem ocorrendo a formação inicial dos professores e que relações se estabelecem com a formação da identidade profissional docente? A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa bibliográfica e documental, com busca de fontes sobre o tema em discussão. Com isso, restringiu-se a descrever e analisar o documento “Referenciais para Formação de Professores” elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), no qual deu-se destaque à todas as orientações com relação à formação de professores no Brasil. O referencial teórico compôs-se por autores como Freitas, Saviani, Tardif, Delgado, Dubar, Esteve, Freire, Pérez Gómez, Nóvoa, Imbernón e Pimenta. Os resultados indicam que a formação docente no Brasil tem passado por transformações influenciadas por novos paradigmas e há documentos legais que ancoram facetas da formação docente com preocupação na qualidade da formação inicial. As conclusões finais apresentam e afirmam a necessidade de uma formação docente inicial de qualidade, em que o traço identitário tenha relação com o conhecimento, de forma a superar visões simplistas da profissão, ainda tão enraizadas e que não promovem avanços significativos em seus contextos de trabalho.

Palavras- chave: formação docente; identidade profissional; qualidade na formação inicial docente; pedagogia.

ABSTRACT

LEÃO, F. A. Initial formation of teachers: challenges and interfaces with professional reaching identity. 2015. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2015.

This research intended to investigate and analyze the literature regarding the initial formation of teachers and how the relations are established with the construction of the teaching professional identity and the quality of this formation thus had a problematic: How it's occurring the initial formation of teachers and establish relations with the formation of the teaching professional identity? The investigation was developed as bibliographic and documentary researches based on sources about the topic under discussion. Therefore it was restricted to describe and analyze the documents "Referenciais para Formação de Professores", prepared by Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), in which emphasis was given to all orientations in relation to the formation of teachers in Brazil. The theoretical framework composed by authors like Freitas, Saviani, Tardif, Delgado, Dubar, Esteve, Freire, Pérez Gómez, Nóvoa, Imbernón and Pimenta. The results indicate that the teacher's formation in Brazil it's going to transformations influenced by new paradigms that anchor tacits of teaching formation with serious concerns in the initial's formation quality. The final conclusion present and affirm the need for initial teaching formation of quality in the identity trace has relation with the knowledge, thereby overcoming simplistic visions of the profession, still so rooted that do not promote significant advances in their work contexts.

Keywords: teacher formation; professional identity; quality in initial teacher formation; pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONCEITOS DE IDENTIDADE	26
1.1 – Identidade Social	26
1.2 – Identidade Profissional	28
1.3 – Identidade Profissional Docente	30
CAPÍTULO II – IMPASSES DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE PERFIL PROFISSIONAL FORMAR?	37
2.1 – O que diz a legislação sobre a Formação de Professores no Brasil	37
2.2 – Gestor, professor da Educação Infantil ou Professor do Ensino Fundamental? ..	42
2.3 – Crise de Identidade e Mal- Estar Docente	46
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
Parte I – O Papel Profissional dos Professores: Tendências Atuais	52
Parte II – Repensando a Atuação Profissional e a Formação de Professores	57
Parte III – Orientações para a Organização Curricular e de Ações de Formação	64
Parte IV – Indicações para a Organização Curricular e de Ações de Formação de Professores	79
Parte V – Desenvolvimento Profissional Permanente e Progressão na Carreira	85
Anexo – Formação do Magistério em Nível Médio	89
CAPÍTULO IV - NOVA LEGISLAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	93

CAPÍTULO V- ESPECIFICIDADES DE SER PROFESSOR: IDENTIDADES CONSTRUÍDAS E SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Para compreender o contexto no qual se exerce a docência, tendo em consideração a nova sociedade existente e suas demandas que pressionam os educadores em sua prática diária, é necessário pesquisar-se como os professores têm se visto diante os desafios da docência e como têm reagido à falta de autonomia e às dificuldades de relacionamento interpessoais no ambiente de trabalho.

Durante muito tempo e ainda hoje, o professor da educação básica tem recebido funções além do ensinar conteúdos preestabelecidos pelas escolas ou sistemas educacionais, ele enfrenta muitos desafios que colocam em destaque o papel do professor. Diversas vezes, esses professores têm que ouvir, cuidar e educar transmitindo valores morais e éticos. É quase impossível “fugir” dessas funções, de psicólogo, cuidador e de pai e mãe. Mas, afinal, o que ele é de verdade? Cada professor possui especificidades que necessitam serem levadas em consideração na sua atividade profissional.

Nos últimos dois anos da graduação de Pedagogia, tenho me questionado sobre a minha própria identidade como docente que vai seguir na carreira. Questiono-me se todo referencial teórico que tive contato vai fazer parte da minha prática educativa. Será que absorvi e interiorizei tudo o que me foi passado? Como vou agir na prática em sala de aula? Será que consegui compreender o verdadeiro significado do que é educação e quais meus objetivos como docente? São inquietações que me fizeram tomar a decisão de pesquisar sobre identidade profissional docente.

De acordo com Vaillant (2007, apud Delgado, 2015) a identidade profissional docente não surge repentinamente, como consequência de um título profissional, mas surge como algo construído pelas e nas relações que os professores estabelecem durante e após o curso de formação. O que torna interessante compreender que esse processo de relações e interações é tanto individual quanto coletivo.

Assim, é de extrema importância conhecer as particularidades do que é ser professor, para isso, necessita-se ir em busca do perfil desses docentes dentro da qualidade da formação docente, pois, atualmente, a visão que se tem do pedagogo é muito mitificada e estereotipada, o que acaba por colocar a identidade do professor em crise.

Com relação ao trabalho do professor, sua formação e práticas, Oliveira (2014) diz que a profissionalidade se constrói na interação dos docentes, na formação continuada – fundamental para cada professor compreender e interpretar o seu papel social no cenário onde atua, pois assim poderá construir e reconstruir saberes necessários à docência.

Além disso, pode-se compreender que os processos de socialização pelos quais os professores passam, afirmam que as identidades dos professores acontecem simbolicamente, a partir das interações que eles possuem. Afirma-se também, por meio dos processos de socialização, que professores que não têm consciência sobre o poder que é exercido em seu trabalho acabam por deixar o currículo dominar sua constituição identitária.

Tendo total relação com o trabalho do professor, é possível elencar que a formação docente é um processo não só acadêmico, mas histórico e cultural que acontece no interior de suas relações com o outro e consigo mesmo, o que implica nas suas práticas, assim como os alunos que levam do seu meio toda uma bagagem cultural e social, o professor também leva consigo suas experiências pessoais e profissionais para a sala de aula.

Com vistas a verificar como as questões da identidade profissional docente na formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental vêm sendo tratadas na produção acadêmica no Brasil e indicar a contribuição e originalidade dessa pesquisa no meio acadêmico, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal CAPES, nos níveis Mestrado e Doutorado, utilizando dois descritores: *Identidade profissional docente* e *Identidade docente no curso de Pedagogia*.

O objetivo deste levantamento é apresentar um balanço da produção acadêmica disponível no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no período de 2010 até hoje. Este período foi selecionado porque se refere ao período mais recente e já haviam sido feitas leituras de teses de doutorado acerca da temática na qual se levantou interesse, além disso, para um trabalho como este poderia ficar muito extenso se abrangesse um período maior.

As tabelas 1 e 2 reúnem as informações sobre o número de Dissertações e Teses selecionadas, tendo como referência os descritores já mencionados apontando os seguintes elementos de cada pesquisa selecionada: título; ano (Quando falaram?);

Local/ instituição de ensino (De onde falaram?); tema/assunto pesquisado; tipo de pesquisa e referencial teórico.

Tabela 1: Teses e Dissertações obtidas com o descritor - Identidade profissional docente

Período	Número de Dissertações encontradas	Número de Dissertações selecionadas	Número de Teses encontradas	Número de Teses selecionadas
2010 a 2015	166	12	22	2

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (bancodeteses.capes.gov.br) 2010 a 2015 - organizado pela autora.

Tabela 2: Teses e Dissertações obtidas com o descritor - Identidade Docente no Curso de Pedagogia

Período	Número de Dissertações encontradas	Número de Dissertações selecionadas	Número de Teses encontradas	Número de Teses selecionadas
2010 a 2015	26	4	5	1

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (bancodeteses.capes.gov.br) 2010 a 2015 - organizado pela autora.

Nota-se que no primeiro levantamento, com o descritor *Identidade profissional docente* foram encontradas 166 pesquisas e apenas 12 foram selecionados, conforme **Quadro 1** abaixo, pois muitas dessas pesquisas tinham temas díspares que não estabeleciam relação direta com o foco deste trabalho. Da mesma forma, aconteceu com o segundo levantamento.

Já na busca com o descritor *Identidade docente no curso de Pedagogia* foram encontrados apenas 31 trabalhos e apenas 5 foram selecionados, conforme **Quadro 2** abaixo. As pesquisas descartadas tratavam sobre estudos sobre outros cursos de Licenciatura, geralmente, Educação Física, Matemática e Letras. Também falavam sobre a formação do professor de espanhol e o papel do professor supervisor. Além disso, foram identificadas pesquisas com temas mais distantes das discussões relativas

ao âmbito escolar como bacharelado em Psicologia e Enfermagem. Sendo assim, foi necessário o descarte das demais pesquisas.

Quadro 1

Síntese de dados do levantamento bibliográfico – descritor Identidade profissional docente

Título	Ano (Quando falaram?)	Local (De onde falaram?)	Tema/Assunto	Tipo de Pesquisa	Referencial Teórico
Entre rigidez e flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade profissional dos professores primários em Santa Catarina.	2011	Santa Catarina UFSC	Falaram sobre o nível de exigências do Estado Catarinense para efetivação de professores em concursos públicos e sobre a identidade profissional dos professores do ensino primário, e possíveis brechas na contratação de docentes sem nível de escolaridade adequado/exigido.	Mestrado	Principal: Pierre Bourdieu (2009) Demais: Dubar (2009) e Durkheim (2009)
Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente.	2011	Viçosa – RJ Universidade Federal de Viçosa	A temática desta pesquisa é sobre representações sociais do professor em exercício, professores egressos da pedagogia (até 6 anos de formação) e como tem sido o processo de identidade que os próprios professores têm e quais as funções que	Mestrado	Não citado.

			lhes são atribuídas.		
Profissionalização docente na escola da ladeira entre histórias e trajetórias, o caminho possível.	2011	Rio de Janeiro UCRJ	O principal objetivo da dissertação foi analisar as trajetórias pessoais de um grupo de professoras de uma escola privada e como essas trajetórias e experiências influenciam na prática docente e nas relações existentes nesse ambiente escolar.	Mestrado	Não citado.
Narrativas de Autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor.	2011	Piauí Fundação Universidade Federal do Piauí.	O foco da pesquisa foi analisar e relacionar a questão da autoformação docente com a prática do professor de Língua Portuguesa.	Mestrado	Nóvoa (1992; 1995 ^a ; 1995b; 1999; 2000; 2002), Alarcão (2002;2003/2007), Souza (2006;2008), Josso (2002;2004), Pineau (1988), Chené (1988), Brito (2010), Perrenoud (1993;1997;2002), Imbernón (2002), Dias (2010) Análise dos Dados: Poirier, Valladon e Raybaut (1999)
Professora, Educadora	2012	Campinas-	Reconstrução	Mestrado	Teoria das

ou Babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil.		SP PUC- Campinas	profissional do docente da educação infantil		Representações de Moscovici (2009)
Tecendo diálogos & Construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade.	2011	Rio de Janeiro UERJ	Falam da relação de saberes entre a escola e a universidade, de professores com experiência em Magistério, ou seja, uma relação entre teoria (processo de formação) e a prática (ação educativa).	Mestrado	Tardif, Charlot, Lüdke, André e Fontoura.
Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.	2011	Presidente Prudente – SP UNESP	Necessidade dos professores em início de carreira receberem subsídios para lidarem com os desafios da docência.	Mestrado	Não citado.
Formação e Constituição da Identidade docente de licenciandos de um curso de Pedagogia.	2012	Taubaté – SP UNITAU	Formação inicial e continuada de alunos de pedagogia de uma IES do Estado de Minas Gerais e como essas formações modificam ou não a visão sobre o ser-professor.	Mestrado Desenvolvimento Humano	Referenciais para Formação de Professores
Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes	2012	São Paulo PUC-SP	Descreve e analisa o Curso de Formação Específica para professores em concursos e o EFAP (Escola de	Mestrado	Barroso, Candau, Pereira, Marin, Marcelo, Huberman e Veenman, Viñao

da SEE/SP.			Formação e Aperfeiçoamento dos professores) do Estado de São Paulo. Também pesquisa a concepção de formação docente.		Frago e Lawn.
A constituição da Identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor.	2012	Piauí Fundação Universidade Federal do Piauí	Investigação do processo de identificação dos graduandos do curso de pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Mestrado	Vigotsky (2001) e Leontiev (1978); Sousa (2008); Ciampa (2007); Dubar (2005) e Aguiar e Ozella (2006)
A escola que adocece: o professor, suas condições de trabalho e o mal- estar docente.	2012	Rio de Janeiro Universidade Federal Fluminense	Analisa a atividade do professor, na qualidade de trabalhador, e o modo como suas condições de trabalho podem-se transformar em causas de um sentimento de mal-estar docente levando o professor a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão.	Mestrado	Esteve (1999a)
A formação cultural dos professores: desafios na prática docente.	2012	Piauí Fundação Universidade Federal do Piauí	Formação cultural dos professores dos anos iniciais; analisa as condições que são oferecidas aos professores para a formação que vai muito além da profissional e	Mestrado	Forquin (2003); Certeau (2011), Corazza (2005); Bakthin (2003); Geertz (1989); Ostrower (1986), Larossa (2002,2006);

			acadêmica e que também emerge das relações sociais ao longo da vida.		Nóvoa (1992,1995,1998); Jaeger (2010); Adorno (1996); Candau (2002), Cuche (1999), Morin (2008) Nogueira (2002), Ostetto (2004) e Barbour (2009).
Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as do egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE- Campus Garanhus de 1996 a 2010.	2012	UERJ	A pesquisa fala da importância do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia na formação do pedagogo da UPE- Garanhus, e os estágios supervisionados deverão oportunizar aos licenciados a construção de competências para um bom desempenho profissional.	Doutorado em Educação	Bissoli da Silva (1999,2001), Coelho (1987), Cunha (2001), Franco (2008), Imbernón (2001), Libâneo (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Tardif & Lessard (2005), Veiga (1997;2002) e outros.
Percurso identitário de professores alfabetizadores no município de Paranaíba MS'	2012	PUC-SP	A pesquisa buscou analisar quais identidades profissionais os professores alfabetizadores dos 1ºs e 2º anos construíram no decorrer de suas experiências.	Doutorado em Educação	Berger e Luckemann; Dubar e Tardif e Raymond.

--	--	--	--	--	--

Período: De 2010 - 2014; **Descritor:** Identidade profissional docente; **Resultados encontrados** – 166 Dissertações de Mestrado; 22 Doutorados em Educação **Resumos selecionados** – 12 Dissertações de Mestrado e 2 Doutorados em Educação. **Fonte:** bancodeteses.capes.gov.br

Quadro 2

Síntese de dados do levantamento bibliográfico – descritor Identidade Docente no Curso de Pedagogia.

Título	Ano (Quando falaram?)	Local (De onde falaram?)	Tema/Assunto	Tipo de Pesquisa	Referencial Teórico
Formação e Desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI.	2011	UFPI	Investigação sobre o desenvolvimento profissional docente, sua complexidade e implicações nos processos de formação.	Mestrado Acadêmico	Bolívar (2002); García (1999); Nóvoa (1992;1995); Imbernón (2002); Furlanetto (2003).
A significação da pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.	2012	UFPB	Compreender a significação da Pedagogia para professores formadores do curso de Pedagogia e como os significados elaborados incidem na construção das perspectivas de ensino para o desenvolvimento do processo formativo inicial dos pedagogos. Assim, concluiu-se que a Pedagogia não se	Mestrado Acadêmico	Não citado.

			<p>configura como matriz mediadora da construção das perspectivas de ensino. Por meio do discurso dos professores formadores, identificou-se que eles representam que nesse curso há certa fragilidade no que diz respeito à identidade do conhecimento pedagógico, da formação e da atuação profissional do pedagogo.</p>		
<p>O olhar dos discentes sobre o curso de licenciatura em pedagogia da UFPI: Narrativas de Formação.</p>	2012	UFPI	<p>O foco da pesquisa são as concepções dos discentes sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia. A partir dos objetivos, apresentam-se questões norteadoras como: Que pedagogo o curso propõe formar? Foi apontado que a contribuição maior do curso é a formação teórica, enquanto o limite evidenciado diz respeito à ênfase na</p>	Mestrado Acadêmico	<p>Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008); Pimenta (1998,2002); Franco (2002); Silva (2002); Brzezinski (1996,2003); Guedes-Pinto; Silva e Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).</p>

			formação docente.		
O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial.	2012	PUC-Campinas	Aborda o processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil para conhecer-se como se dá esta construção na formação oferecida pela Pedagogia, visando compreender-se o perfil do profissional de educação infantil que está sendo formada possibilita ou não a busca por um reconhecimento social e profissional.	Mestrado Acadêmico em Educação	Gimeno Sacristán (1991); Pimenta Azevedo (2002); Saviani (2007); Facci (2008); (2004) entre outros.
A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores.	2011	UFSCAR	O objeto de estudo focou nas contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores. Os resultados apontaram para o desenvolvimento de um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido pelos pesquisadores da educação no que	Doutorado em Educação	Não citado.

			<p>concerne à universidade como locus de excelência da formação de professores para que, na perspectiva da identidade e do desenvolvimento pessoal e profissional, seja assegurado o preparo dos profissionais da educação a partir do reconhecimento e valorização dos seus saberes, crenças, culturas e valores.</p>	
--	--	--	--	--

Período: De 2010 - 2014; **Descritor:** Identidade docente no curso de Pedagogia; **Resultados encontrados** – 31 sendo 26 Dissertações de Mestrado; 5 Doutorados em Educação **Resumos selecionados** – 5 sendo 4 Dissertações de Mestrado e 1 Doutorado em Educação. **Fonte:** bancodeteses.capes.gov.br

A partir da leitura dos resumos das pesquisas selecionadas, considerando o descritor – *Identidade profissional docente* – foi possível identificar que boa parte fez referência aos aportes teóricos. Entre eles destacam-se os seguintes autores: Pierre Bourdieu, Claude Dubar, David Émile Durkheim, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Bernard Charlot, André e Fontoura, Alda Junqueira Marin, José Esteve, Jean Claude Forquin, Michel de Certeau e Edgar Morin.

Em relação ao descritor – *Identidade docente no curso de pedagogia* – em sua maioria os resumos também indicam o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento das pesquisas. Nos poucos resumos selecionados destacam-se os seguintes autores: Gimeno Sacristán, Selma Guarrido Pimenta, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Tadeu da Silva e Débora Furlanetto. Isso direcionou aos autores que poderia apoiar-se para construir o referencial teórico desta pesquisa.

Foi interessante verificar que nem todas as pesquisas identificadas no levantamento bibliográfico tinham sujeitos de pesquisa, em contrapartida, algumas das teses indicaram que seus sujeitos de pesquisa eram: os alunos do curso de Pedagogia, alunos do curso de Letras, professores iniciantes, professores egressos do curso de Pedagogia e professores que formam outros professores.

A partir dessa revisão bibliográfica pode-se verificar que se analisam muito os alunos egressos dos cursos de formação inicial de professores; os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos; concurso público para professor; professores que formam professores; relação teoria e prática na experiência de professores; desafio da docência para professores iniciante; e os sentidos da profissão. Entretanto, não se verificam trabalhos que tenham como foco as diretrizes curriculares e/ou os referenciais curriculares para a formação inicial de professores, e foi justamente nessa direção que este trabalho pretendeu fazer a investigação.

Dessa maneira, apoiada nessas considerações e aberta para a discussão deste tema fundamental, esta pesquisa foi elaborada com o intuito de desmitificar a Identidade docente, bem como apresentar suas características, possibilidades e contribuições para a formação do professor, em particular para o curso de Pedagogia.

Dessa forma, organizou-se em torno da seguinte questão: **Como vem ocorrendo a formação inicial e continuada dos professores e que relações estabelecem com a formação da identidade profissional docente?**

Tem como objetivo geral analisar a literatura referente à qualidade da formação inicial dos professores e que relações se estabelecem com a construção da identidade profissional docente. E, como objetivos específicos:

1. Compreender quais os conceitos existentes de identidade profissional docente;
2. Identificar os impasses na história da legislação sobre formação docente e sobre que perfil profissional formar;
3. Compreender quais as especificidades de ser professor da educação básica para alguns estudiosos da área;

A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa bibliográfica e documental, na qual, foram realizadas diversas leituras acerca da formação de

professores e identidade profissional docente com retomada de temas e conteúdos trabalhados ao longo do curso de Pedagogia e a busca de fontes impressas e digitais sobre o tema em discussão.

O texto final está organizado em cinco capítulos, que se preocupam em atender aos objetivos específicos escolhidos. Assim, o primeiro capítulo apresenta conceitos de Identidade social, identidade profissional e identidade profissional docente, a fim de contextualizar esses conceitos e estabelecer relações com as demais discussões.

O capítulo II é dedicado a discutir os impasses da formação docente e sobre que perfil profissional é necessário formar, com base na legislação do Brasil. Além disso, discute também as questões da crise de identidade e mal-estar docente.

O capítulo III dedica-se a descrever os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) e põe em análise todas as propostas apresentadas neste documento.

O capítulo IV relata a nova legislação referente à formação de professores da Educação Básica do país, apresentando as mudanças que deverão ocorrer para os próximos anos no que diz respeito, principalmente, a estrutura e currículo dos cursos de formação.

O capítulo V ressalta as especificidades de ser professor e quais saberes são necessários à formação docente, apresentando os aspectos constituintes da identidade profissional. Além de pontuar a relevância dos cursos de formação inicial na construção de uma identidade profissional do futuro professor.

O presente trabalho de pesquisa encerra-se com as Considerações Finais, apresentando e afirmando a necessidade de uma formação docente inicial de qualidade, em que o traço identitário tenha relação com o conhecimento, de forma a superar visões simplistas da profissão, ainda tão enraizadas e que não promovem avanços significativos em seus contextos de trabalho.

E, por fim, apresentam-se as Referências e os Anexos.

CAPÍTULO I – CONCEITOS DE IDENTIDADE

Inicialmente é essencial enfatizar a importância dos conceitos de “identidade” dentro da perspectiva profissional docente e apontar quais implicações estabelece-se com a formação de professores.

O que significa identidade? O que é ser professor? Segundo Oliveira e Gomes (2003, p. 4) “a origem etimológica da palavra identidade e a questão conceitual de se a identidade é do professor ou se a identidade está nele” merecem a oportunidade de realizar uma revisão sobre essa questão que vai além da adjetivação ou do uso indiscriminado das palavras, isto é, a identidade é do professor ou a identidade está no professor? São duas terminologias semelhantes, mas com significados diferentes, pois quando se usa a identidade “no” professor, o termo passa a ser interpretado como algo fora da pessoa-professor. Já quando se diz que a identidade é o professor entende-se que essa identidade é ele próprio com significação.

Para Gomes (2008, p. 3) pode-se “definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido”, e algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, a classe social e a categoria profissional.

De acordo com Borba (2001, p. 16) “o saber ser professor começa na socialização primária, como aluno, nas interações face a face, percebendo de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar”, ou seja, os saberes da prática educativa são construídos nas relações com que os professores possuem, neste mesmo sentido, Oliveira (2014) acrescenta pontuando que os processos de socialização tratam do processo pelo qual ao longo da vida a pessoa aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, integrando-os na estrutura da sua personalidade.

A seguir serão destacados conceitos da identidade social, identidade profissional, identidade docente e identidade profissional docente que estão intimamente relacionadas à formação de professores e à construção dos processos identitários dos docentes.

1.1 – IDENTIDADE SOCIAL

A expressão “identidade social” é empregada para referir-se tanto à identidade pessoal quanto à coletiva, podendo ser esta a identidade étnica, de gênero

sexual, nacional, dentre outras. Conforme Dubar (1997, apud Carvalho, 2011) toda identidade é social, visto que é constituída na dialética entre o individual e o coletivo.

De acordo com Carvalho (2011, p. 23)

o tema identidade pode ser considerado como categoria teórica de análise que orienta nosso pensamento na busca de compreender quem somos, isto é, como nos tornamos quem somos ou queremos ser: indivíduos¹ e profissionais com modos próprios de ser no mundo que está em constante movimento e transformação.

Em outras palavras, é possível compreender que a construção da identidade social não é um processo estático e sem significação, mas ao contrário, está em constante movimento e conseqüentemente em transformação.

É importante considerar-se a construção da identidade social como uma das representações denominadas sociais e com relação à construção de uma identidade social, compreende-se que a mesma é construída por meio de uma perspectiva de interação entre esses sujeitos, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados, isto é, a identidade possui uma dimensão individual (ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos) e uma dimensão coletiva (papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos). Assim, há um processo dinâmico e simultâneo: a identidade do eu e a identidade do outro – autobiográfico e relacional.

O modo como vivemos influencia e se relacionam de forma significativa, dessa forma, nossa identidade se constitui das particularidades dos grupos em que vivemos e pertencemos. Isso significa que não temos uma identidade, mas sim identidades, e é a partir dessa rede tecida por relações sociais que vão se entrelaçando e compondo diversas outras relações.

¹ - O termo indivíduos é empregado pela autora ao fazer-se referência à pessoa como ser singular, mas que se constitui no social.

Carvalho (2011) levanta alguns outros conceitos dentro da identidade social: identidade pode ser compreendida como metamorfose, isto é, processo de formação e transformação do indivíduo. Além disso, a identidade também faz-se entender que categoria teórica que desvela o movimento de se tornar humano, porque se expressa muito bem o caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem trazendo a sua maior forma de expressão: a subjetividade. Elemento presente na personalidade e também na identidade das pessoas.

Ainda nessa perspectiva,

(...) identidade é articulação entre subjetividade e objetividade; identidade é igualdade e diferença em relação a si próprio e aos outros; identidade é pressuposição/atribuição e reposição/reconhecimento. (CARVALHO, 2011, p. 31)

Dubar (1997) citado por Carvalho (2011), apresenta um argumento muito claro sobre o assunto, defende que a identidade

não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p. 33-34)

Sendo assim, a construção da identidade social é um conjunto de elementos e formas que fazem com que essa identidade ganhe significado e desenvolva uma série de processos políticos, sociais e até psicossociais que constituirão seu(s) modo(s) de ser no mundo. Em face desta constatação, identidade é o processo de identificação, em outras palavras, de pertença e de relação do indivíduo com o mundo.

Por fim, compreende-se que essa dinâmica da construção da identidade social é complexa, concreta, dinâmica e fluida e que como construção social, a identidade desmistifica a falsa dicotomia individual-social e fica claro que a identidade é uma forma que expressa como o indivíduo ou grupo social se (trans) forma na relação com o contexto social, histórico e cultural. (CARVALHO, 2011)

1.2 – IDENTIDADE PROFISSIONAL

O conceito de identidade social combina as trajetórias pessoais e biográficas do indivíduo com a interação do indivíduo com os seus contextos sociais e

profissionais significativos. Desta forma, a direção teórica presente, acerca da construção e interpretação da identidade profissional, assenta numa dupla matriz: a importância das socializações secundárias no processo de construção da identidade social e, por outro lado, o reconhecimento da identidade pessoal e profissional como um processo subjetivo e socialmente inacabado.

Quando não está claro aquilo que confere a identidade profissional ao sujeito, o ciclo da vida da carreira pode ficar comprometido. O que pode ser comparado a um desenho das ondas do mar – altos e baixos – que podem dar prazer por alguns momentos, mas logo desaparecem.

De acordo com Borba (2001), a busca da identidade sempre foi uma das aspirações do ser humano, desde o “conhece-te a ti mesmo” de Platão (e depois conhece o outro), isto é, a identidade sempre esteve em discussão. No caso da identidade profissional, é o desejo de encontrar-se em um grupo, em um coletivo no qual possa trocar experiências, identificar-se com os outros, buscar os mesmos direitos e cumprir os mesmos deveres.

A socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão.

Nesse processo da também construção de identidade profissional estão em jogo dois lados: por um lado tem-se a trajetória dos profissionais trazendo em seu íntimo as exigências pessoais de poder, de prestígio e rendimento dimensionados em seus projetos de vida, nas estratégias para se reconhecerem, nas ações de continuidade e rupturas das experiências vividas, no modo como ingressam, participam e intervêm no interior das relações com o seu grupo profissional. Do outro lado, há a forma de reconhecimento da instituição e os sistemas de ação no espaço profissional impregnado de cultura e poder, isto é, ao mesmo tempo em que existe o profissional com suas singularidades e anseios também existem as instituições que de uma maneira ou outra encaminham estrategicamente os profissionais para uma identidade.

De acordo com Dubar (2000, 2000 a, apud Santos, 2011) a Identidade Profissional é um fenómeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta continuidades e descontinuidades

com o que se designa por identidade herdada do sujeito e com a identidade atribuída ao sujeito pelos outros. Neste sentido, a identidade profissional será sempre forjada num jogo de interações sociais onde o contexto organizacional, as características biográficas do indivíduo e os seus percursos formativos desempenham um papel fundamental.

Se o conceito de profissão é multifacetado, também o processo social de construção de perfis identitários ocupa um espaço marcado pela heterogeneidade, visível no elevado número de sub-conceitos inerentes (identidade, auto-conceito, categorização, protótipos, estereótipos, representação social, entre outros) (SANTOS, 2011). Aqueles profissionais que sabem definir a sua identidade profissional podem projetar um ciclo de vida de carreira “impecável”, mitigando riscos e acelerando o alcance de metas e bons resultados.

Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive. A essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis, o habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado.

Em outras palavras, o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte.

Fazendo referência ao profissional professor há também a compreensão de que a identidade se constrói no processo de formação inicial, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, ou seja, a atividade docente que marcaria trajetórias diferenciadas de identidade.

1.3 – IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Marcelo (2002, apud, Marcelo, 2009) nossas sociedades estão mudando. Uma transformação não planejada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Essas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos. A ideia também é apresentada por Oliveira e Gomes (2003) ao

afirmarem que hoje muitas pesquisas voltam sua atenção para o professor que está intimamente ligado à formação docente, a prática educativa e a avaliação do professor.

Os autores ainda fazem uma revisão bibliográfica fundamental acerca da identidade profissional de professores. Para isso, utilizam-se dos seguintes autores: Libâneo (2001), Pimenta (2000), Carrolo (1997) e Teodoro (1997;1998). Tomamos como fato que “a identidade do professor precisa ser entendida coletivamente (...) o docente só pode compreender na profissão quando inserido em categoria maior, uma classe profissional.” (Oliveira e Gomes, 2003,p. 4)

Libâneo (2001, apud, Gomes e Oliveira, 2003) considera o professor um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar e para isso, tem sua formação inicial como um momento especial de aprender e apreender habilidades, conhecimentos e requisitos que são fundamentais para sua função. Nesse sentido, o autor dá o nome de profissionalidade e desse termo surgem outras duas etapas de sua formação: a profissionalização e o profissionalismo. Segundo o autor, profissionalização trata-se das condições para o bom exercício da docência, isto é, formação inicial ou continuada e condições de trabalho adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho do professor no que diz respeito aos deveres e responsabilidades que são ligadas a sua profissão.

Pimenta (2000, apud, Gomes e Oliveira, 2003) trata da identidade como parte da formação do professor (inicial ou continuada). Essa formação deve ser entendida como processo dinâmico no qual o professor e o futuro professor esteja consciente das particularidades da prática docente e a partir de seus conhecimentos prévios e de suas práticas éticas e políticas possam criar caminhos para que seus alunos sejam capazes de trilhar e vencer desafios colocados pela sociedade. Além disso, também é muito importante que o professor seja capaz de problematizar e investigar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

A autora também sinaliza um ponto essencial para a construção da identidade docente: mobilizar saberes da experiência. Ou seja, movimentar toda a herança cultural acumulada durante sua vida pessoal e profissional, pois “O futuro professor provavelmente levará para sua sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação humana.” (Pimenta, 2000 apud, Oliveira e Gomes, 2003, p.6)

Contudo, apenas esses saberes não são suficientes. É necessário também mobilizar os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, também

fundamentais para a construção da identidade do professor. O primeiro refere-se aos conhecimentos que cada licenciatura tem por objeto de estudo, neste caso, a Pedagogia. Já o segundo refere-se a reinvenção da prática pedagógica.

Carrolo (1997, apud, Gomes e Oliveira, 2003) aponta que a crise da profissão- professor está relacionada ao número crescente de pesquisas que tem a identidade do professor como foco de pesquisa. O autor aponta que não é fácil definir identidade, pois existem as terminologias, epistemologia e operacionalização do termo, em que torna-se um complicador desse processo.

Outro apontamento realizado por Carrolo (1997, apud, Gomes e Oliveira, 2003) refere-se a visão da identidade como produto da socialização. Nessa perspectiva Oliveira (2014) também traz sua contribuição sobre os processos de socialização do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Teodoro (1998, apud, Gomes e Oliveira, 2003) é outro autor que preocupa-se com a identidade e formação docente. Assim como Carrolo (1997) acredita que existe a identidade individual e a identidade coletiva. No quesito crise de identidade que resulta “o mal-estar docente”, Teodoro (1998) aponta três aspectos que são os causadores da crise identitária do professor: exaustão emocional, despersonalização e a reduzida realização pessoal.

Cabe destacar também, a identidade profissional docente numa abordagem crítico-reflexivo para fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25, apud Sól, s/d p. 1) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Dessa maneira, o processo de formação é dinâmico, isto é, há construção de duas identidades- pessoal e profissional- que estão intimamente ligadas.

De acordo com Sól (s/d), o maior desafio enfrentado pelos educadores dos futuros professores é a criação e implementação de programas relacionados à formação crítico-reflexiva, porque não basta adotar a reflexão, é necessário que o professor formador compreenda as crenças e valores desses professores em formação e assim possam iniciar um processo de formação reflexiva. Essa dinâmica de formação docente exige também dos formadores: articular teoria e

prática, programar prática reflexiva e ainda administrar os conflitos que emergem deste processo.

A prática reflexiva na formação da identidade profissional é importante, pois segundo a autora muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica que diversas vezes é permeada por crenças que pouco favorecem o desenvolvimento profissional. Essas crenças resultantes das experiências individuais são partes desse processo de formação, porém não são suficientes. Outro ponto marcante é a consciência dos professores sobre quem ele é, o que deve fazer em sala de aula e o porquê de suas escolhas dentro e fora da sala de aula. (SÓL, s/d, p. 2)

A autora aponta alguns teóricos que tratam da definição de reflexão e de como ela está relacionada com a formação do professor, dentre eles encontram-se Dewey (1993), Schön (1983) e Zeichner (1993).

Dewey (1993, apud, Sól s/d) define reflexão como um processo de investigação que surge da dúvida e da incerteza em busca de comprovações para solucionar problemas da prática meramente impulsiva e habitual. Schön (1983, (1993, apud, Sól s/d)) apresenta este mesmo conceito como exame contínuo que o profissional faz da própria prática, ou seja, investigação da sua ação educativa diária. A definição de Zeichner (1993) assemelha-se a de o Schön (1983, (1993, apud, Sól s/d)), pois para ele reflexão é um processo de reconhecimento dos professores sobre o próprio engajamento na investigação da sua formação. Em outras palavras, antes de investigar e por em dúvida sua prática docente, os professores devem investigar a formação que recebe.

Pérez Gómez (1998) também coloca em debate o que Dewey diz sobre a reflexão dentro do professor, isto é, o professor reflexivo. Para Dewey,

a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes. A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera, na realidade, configura o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mas crítico e reflexivo frente à mesma. (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 366)

Nesse mesmo sentido, o autor também aponta o que diz Schön sobre a reflexão e o professor. Para Schön (1983;1987;1988 apud, Pérez Gómez, 1998, p. 368)

é importante esclarecer as características do conhecimento profissional do docente bem como os processos de formação e mudança do mesmo.

Schön (1983, apud Pérez Gómez, 1998, p. 369) para compreender melhor o importante e complexo componente da atividade profissional prático docente, é preciso distinguir três conceitos distintos de pensamento prático, são eles: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para o autor,

Estes três processos compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as situações “divergentes” da prática, em nosso caso o professor/a. Nenhum desses processos pode ser considerado independentes, nem, naturalmente, suficiente para explicar uma intervenção eficaz. Pelo contrário, se exigem e se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional. (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 371)

Em relação ao papel do formador de professores na construção da identidade profissional, é justamente o desafio de formar professores capazes de criticar a própria prática e de promover mudanças significativas no contexto educacional.

Segundo Bax (1997, apud, Sól, s/d p. 5) o formador de professores deve levar em consideração os seguintes aspectos relacionados à formação do professor: aspectos afetivo-interacionais dos professores em formação; metas a serem alcançadas; estrutura das atividades; conteúdo, pontos relevantes a ser discutidos e conscientização que refere-se ao reconhecimento das metas alcançadas e não alcançadas.

Nesse sentido, é preciso que o professor em formação saiba, desde o início de sua formação, não só adotar a reflexão como modelo, mas seja capaz também de confrontar seus próprios conhecimentos, de forma crítica e contextualizada e a função do formador de professores é a de estabelecer conexões entre o aprendizado adquirido e produzido na universidade com o conhecimento pessoal.

Infelizmente, o processo identitário tem reduzido os professores a funcionários do Estado, prestadores de serviço. Não são consideradas as quatro dimensões pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores: a pessoa, a profissão, a escola e a reflexão sobre a prática. (NÓVOA, 1997).

Ainda citando Nóvoa (1997), durante o século XIX consolidou-se uma imagem do professor: apostolado, sacerdócio, humildade e obediência. Dessa forma, fica evidente que a identidade profissional docente que está sendo construída por milhares de professores acabam por serem fragmentadas e também ingênuas.

O autor diz que,

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiâncias em relação às suas competências profissionais exige-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão. (NÓVOA, 1997, p. 12)

Em outras palavras é compreensível dizer que os professores vivem numa situação muito complexa no que diz respeito às suas habilidades, competências e saberes. A sociedade como um todo exige tudo deles, mas ao mesmo tempo, se os alunos fracassam com relação à aprendizagem, são os professores os culpados.

As escolas são locais de afirmação profissional, lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. Vivendo em espaços assim, os professores serão capazes de cotidianamente construir e reafirmarem sua identidade profissional.

A identidade nunca está instalada e acabada, pois ela se dá na interação social, situando as pessoas e as instituições. Assim, entende-se que a identidade é formada por processos sociais, resultados momentâneos de identificações em curso carregadas de contradições, uma vez que trazem em seu bojo as tensões de valores e significados, sejam eles conscientes ou não.

Pimenta (2012) diz também que a identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói a partir do significado que produz na profissão, da revisão das tradições e também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que são significativas.

A autora diz que o desafio posto para os formadores dos professores é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Ou seja, de construir a sua identidade de professor.

Além disso, é também muito importante que a identidade do professor seja permanente, isto é, que ao longo de sua docência ela seja valorizada e reafirmada constantemente, pois muitos profissionais vão perdendo sua identidade no decorrer de seu trabalho devido às turbulências que aparecem.

CAPÍTULO II – IMPASSES DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE PERFIL PROFISSIONAL FORMAR?

Percebe-se que a formação docente está destinada a todos os níveis da educação básica. A pessoa que possui a graduação no Curso de Pedagogia pode atuar também em gestão (coordenação, direção e supervisão). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 promulgada em dezembro de 1996 estabeleceu novos requisitos para a formação docente e para a prática do ensino na educação básica.

2.1 - O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A nova LDB (Lei 9.394/96) dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 61º:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases para da Educação Nacional leva em consideração que além da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, os profissionais da educação também poderão fazer o aproveitamento de suas experiências anteriores tanto em outros cursos de formação ou demais atividades. Na realidade reflete-se se na prática educativa diária, o professor conseguirá colocar em ação tudo o que recebeu durante sua formação ou se se valerá apenas das experiências pessoais anteriores.

Além disso, também prevê em seu artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em termos gerais, é possível dizer que a LDB 9394/96 prevê que a formação de profissionais da educação em curso normal superior ou em curso de nível médio visa preparar o futuro professor para atender as expectativas da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, incluindo também a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Em seu artigo 63º a LDB (Lei 9.394/96) espera que institutos superiores de educação mantenham

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

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

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nota-se que há uma preocupação, inclusive, com os profissionais que já possuem outro diploma, mas que desejam dedicar-se à educação básica e com programas de educação continuada para todos os profissionais da educação.

Quanto ao Curso de Pedagogia, o seu papel na formação de profissionais para a Educação Básica está definido no artigo 64º. Conforme já citado,

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós - graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso estabeleceram que além da formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo deverá incluir conteúdos voltados para a formação do gestor educacional com a finalidade de capacitá-lo para o exercício das atividades previstas no já citado artigo 64 da LDB 9394/96.

Há a Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No que tange às proposições da Resolução destacam-se três artigos.

No artigo 4º, encontram-se as atribuições do aluno egresso:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Corroborando ao que foi dito anteriormente e conforme a Resolução n. 01/2006, o pedagogo, então, além de atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades voltadas à gestão escolar, poderá também, atuar nas áreas: Educação de Jovens e Adultos, educação na cidade e no campo, educação indígena, educação da cultura afro-brasileira e africana, inclusão escolar e, social das pessoas com necessidades especiais e educação à distância. Além disso, o pedagogo também pode desenvolver atividades educativas em ambientes não escolares e em recrutamento e seleção na área de Recursos Humanos em empresas. Assim, percebe-se que as atribuições do pedagogo transcendem o espaço escolar e a docência. (DELGADO, 2015).

No artigo 5º, encontram-se as diversas aptidões esperadas do pedagogo, dentre elas:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas,

políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006).

Nesse mesmo sentido e de acordo com a Resolução n. 01/2006, são esperadas muitas aptidões do pedagogo, desde atuar com ética e compromisso até cuidar e educar crianças, passando também pela participação em gestão das instituições com ações de planejamento e execução de projetos.

Dessa maneira, pode-se refletir sobre se a formação oferecida dá o suporte teórico e prático necessário para o professor atuar em todas essas áreas com qualidade. Isso também pode indicar que o curso de Pedagogia ao mesmo tempo em que forma tudo não forma nada.

Saviani (2007, p. 01) procura ressaltar que entre as diretrizes curriculares e a formação do pedagogo existe um paradoxo enorme, pois

o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na "Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos", conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do Curso de Pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Que orientação o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

Assim sendo, fica evidente que existe uma preocupação ainda não esclarecida acerca da formação do professor. Os alunos continuam a pedir aos professores um “curso mais

prático” e os professores continuam alegando que se a teoria não for constatada no momento da aprendizagem, será constatado depois na vida social, na atividade profissional. Ainda vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta como contraposição entre professor e aluno.

Ainda segundo o autor,

o mencionado paradoxo não permitiu responder satisfatoriamente às perguntas formuladas. Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso. (SAVIANI, 2007, p. 02)

No artigo 10º é dito que

As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (BRASIL, 2006).

Em outras palavras, são abolidas as tradicionais habilitações existentes nos cursos de Pedagogia, estruturando o curso em uma única formação, ao abrigo de todas as habilitações renunciadas anteriormente à Resolução, as quais direcionavam áreas por formações específicas. (DELGADO, 2015) Isto é, após a promulgação da Resolução n. 01/2006 todas as instituições de formação de professores deveriam ser reestruturadas no que diz respeito ao seu projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

Assim, como aponta Delgado (2015, p. 19)

(...) é possível afirmar que a Resolução em questão representa um marco na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, de modo que, após sua implantação, outros caminhos passaram a se delinear em relação à formação docente, suscitando intensos debates sobre os rumos desse curso.

No momento atual, necessitamos de uma política pública de formação, que trate, de maneira ampla, simultânea, e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens. Preocupação, inclusive, deliberada no Art. 67 da LDB 9394/96.

É interessante demarcar aqui também a contribuição de Freitas (2002) quando evidencia que a partir dos anos 80 houve uma ruptura com um pensamento tecnicista que predominava na época e passou-se produzir e evidenciar concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando

caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139)

Com esta concepção emancipadora de educação e formação se buscou superar as separações entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a intenção era democratizar as relações de poder no interior da escola para a construção de novos projetos coletivos.

Nesse ponto, pode-se apontar que apesar da inovação, até os dias atuais em muitas escolas ainda existem a dicotomia entre professores e especialistas, professores e auxiliares de classe. Por exemplo, um professor de educação artística é visto como o especialista e o pedagogo como o professor (PEB I ou FUND I). É muito comum encontrar essa diferenciação das nomenclaturas nas falas de todos que se encontram nas escolas.

2.2 - GESTOR, PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL OU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Como já dito anteriormente têm-se a preocupação com que perfil formar na formação de professores, conforme a LDB 9394/96 e na Resolução 01/2006, o professor pedagogo pode atuar desde a Educação Infantil até os cargos de gestão escolar.

Com relação aos cursos de formação, pode-se refletir que

se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos

da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 02).

Assim, é considerável dizer que os cursos de formação de professores ainda têm um caráter teórico longe da prática profissional, dessa forma, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Em outras palavras, pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos. Por sua vez, as correntes renovadoras, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Esta discussão sobre relação teoria e prática e as tendências pedagógicas acresce a tudo isso já mencionado com relação à formação de professores, são fatores que estão interligados à formação e não podem deixar-se passar despercebidos. Porque,

a julgar pelos repetidos apelos dos alunos para que os cursos sejam mais práticos, concluímos que eles não levam a sério, não acreditam na afirmação do professor. Na verdade, a prova do acerto ou desacerto da asserção do professor só pode ser feita *a posteriori*. Somente após a conclusão do curso, com sua inserção profissional, é que os alunos poderão constatar: "É verdade. Eu não percebia quando era aluno mas agora vejo que aquelas coisas que o professor ensinou são mesmo importantes para a minha prática". Ou então: "O professor me enganou. Aquelas coisas que ele ensinou não têm nenhuma relação com a prática que desenvolvo no exercício profissional". Mas, como esse ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola

e se repete indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. E o problema não se resolve, configurando-se como um verdadeiro dilema, isto é, uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis (SAVIANI, 2007, p. 03).

Dessa forma,

Parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que têm a função de educar”) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriando às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. (IMBERNÓN, 2011, p. 7)

Além disso, os formadores dos futuros professores também devem estar acessíveis às mudanças necessárias da nova época. Isso é possível realizar-se inicialmente dentro da sala de aula quando seus alunos solicitam, pedem ou apelam por modificações e transformações em sua formação, isto é

Uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente. (IMBERNÓN, 2011, p. 10)

Em suma, se houver todas as transformações necessárias na formação dos professores, se todas as teorias passadas nos cursos de formação fizerem sentido e terem significado na prática, no dia-a-dia dos professores, eles sairão da formação preparados para atuar na educação infantil, na gestão escolar ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Cabe reafirmar mais uma vez a importância de uma formação inicial de qualidade que seja capaz de criar uma identidade profissional nos professores.

Corroborando ao que foi dito anteriormente, Libâneo (2004) traz contribuições fundamentais acerca do que é pedagogia, quem é o pedagogo e o que deve ser o curso de pedagogia. O autor salienta que no Brasil não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores, mas seu trabalho tem como objetivo estabelecer a natureza e a identidade da pedagogia e o trabalho dos pedagogos, tentando situar a pedagogia como um campo científico e campo profissional.

A discussão mais efervescente acerca do assunto se pauta quando Libâneo (2004) consolida algumas posições: a pedagogia é um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação; há uma diversidade de trabalhos pedagógicos para além das atividades de educação escolar e ensino; o objeto específico da Pedagogia não é a docência, ou seja, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores.

O autor também diz que para atender às necessidades de uma formação profissional para atividades educativas diversificadas propõe-se que as faculdades de pedagogia tenham pelo menos três cursos distintos, porém articulados entre si de modo a constituírem uma concepção unitária de formação: o curso de pedagogia, o curso de formação de professores e os cursos de formação continuada.

Além disso, Libâneo (2004) também ressalta que todos os profissionais que lidam com alguma modalidade de prática educativa são, a rigor, pedagogos, uns especialistas outros docentes, isto é, o pedagogo pode estar em diversos ambientes: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação e na escola. Dessa forma, compreende-se que o autor quer fazer uma referência ao termo pedagogia. Um pedagogo pode ser docente ou não. Um pedagogo com formação é um docente.

Para clarificar, o autor diz que “a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educativas. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses” (Libâneo, 2004, p. 3)

Pode-se, finalmente, resumir que

o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2004, p. 2)

Dessa forma, percebe-se que o pedagogo não atua apenas nos ambientes escolares. Além disso, há também demais funções do pedagogo como organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares ou não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e áreas emergentes do campo educacional.

Com relação ao Centro de Formação de Professores nas Faculdades de Educação, Libâneo (2004) comenta que este teria quatro objetivos: a) formar e preparar profissionalmente professores para atuar na educação básica; b) desenvolver, em colaboração com outras instituições a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores; c) realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores e d) preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior.

Contudo, o autor alerta que é preciso uma mudança radical nas formas institucionais e curriculares de formação de professores, de modo a superar o atual esquema de formação (bacharelado e licenciatura), pois estes já não correspondem mais às necessidades prementes de qualificação profissional para um novo tempo.

Libâneo (2004) contesta fortemente a legislação atual de estruturação da formação de educadores no Brasil afirmando que o que temos hoje são documentos legais desencontrados, soluções legais parciais, instabilidade na constituição de comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares e para outras ações normativas.

Assim sendo, impõe-se de forma primordial, a reconstrução da pedagogia e um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial de professores, porque a identidade profissional do professor constitui-se da dimensão epistemológica e profissional.

2.3 - CRISE DE IDENTIDADE E MAL- ESTAR DOCENTE

Como relatado acima, o curso de formação de professores enfrenta desafios e dilemas contemporâneos que afetam os professores que estão sendo formados e conseqüentemente a prática educativa cotidiana. Contudo, é muito importante que esses desafios postos aos cursos de formação se tornem projetos de investigação.

O mal-estar docente nada mais é que a lesão da

eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional (...) (ESTEVE, 1999, p. 27)

Dessa forma, gera-se uma crise de identidade que pode chegar, inclusive, à autodepreciação do ego. Além disso, o conflito se instaura nas instituições escolares quando se pretende definir qual é a função da escola, quais valores, dentre os vigentes em nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais devem questionar e criticar.

Nessa perspectiva, Gomes (2008) nos coloca as antigas e novas imagens do professor, da escola e do aluno: o professor deixa de ser o símbolo da autoridade e da moralidade para tornar-se um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem de escola como local seguro onde os alunos poderiam desenvolver-se moralmente e democraticamente é substituída pela imagem de um território agitado/amotinado; o aluno visto como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é permutado pela imagem do aluno rebelde e problemático. Essas representações extremadas mostram como mudaram as expectativas em relação aos atores do campo educacional e escolar. Nesse sentido, o ser-professor assume outros sentidos e que muitas vezes os “candidatos” à licenciatura não estão preparados.

O autor salienta que

essas mudanças podem ser explicadas a partir de três aspectos: 1. a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação; 2. uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores; 3. a identidade de professores pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar. (Law, 2001, apud, Gomes 2008, p.4).

Cabe, ainda, destacar que a problemática da crise da identidade profissional insere-se numa dimensão mais ampla, cujos aspectos, como as mudanças que atingem o mundo do trabalho que conseqüentemente têm demandado a variação dos papéis exercidos pelo professor.

Assim, a crise de identidade profissional pode resultar de alguns fatores como: insatisfação com as condições de trabalho, baixo reconhecimento social, sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física, mas, além disso, há outros fatores muito importantes; a crença, valores éticos e morais, representações construídas e adquiridas sobre ser professor e as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores também afetam diretamente o trabalho do professor.

Argumentos de Libâneo (apud Andrade et al., 2004) parecem ir ao encontro da discussão teórica. Os autores buscam discutir um tema que ocupa boa parte do debate corrente na educação: o papel atribuído à escola e ao professor nos dias atuais. Essa reflexão sintetiza a discussão sobre o que é ser professor atualmente.

O professor se vê em situações muito conflituosas, tendo que desempenhar vários papéis (mãe, pai, tia, psicólogo, amigo) e que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos, mudanças de rotina que geram estresse. Além do mais, existem questões mais sérias como baixo salário e falta de valorização do professor, incoerência nas relações entre professor e aluno e a sobrecarga quantitativa de trabalho. Assim, fica a dúvida: qual o sentido de ser professor? Ser ou estar professor?

Curiosamente, Nóvoa (1999, apud Andrade et al., 2004) salienta que os professores passam a ser o alvo das atenções dos políticos e da opinião pública, na medida em que não dispõem de alternativas para os problemas, isto é,

o modo como sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por limitada participação tentam compensar a falta de uma autêntica vivência democrática e o presente difícil a partir da pregação do civismo e da projeção de todas as expectativas na “sociedade do futuro” e depositam nos professores o papel “salvador” necessário à consecução desses propósitos (ANDRADE et AL, 2004, p. 30).

Em face desta contestação, outro autor também faz alusão à mesma questão. A imagem do professor aparece em duas linhas contrapostas, nos referidos meios de comunicação. Esteve (1999, p. 39) a esse respeito afirma que

de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão, que têm maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos.

O autor também exemplifica esses dois lados, dois momentos da imagem do professor. Diz que

Os principais componentes dessa imagem conflitiva, tal como aparece na imprensa, seriam: as situações de violência física nas aulas, implicando professores, pais e alunos; as demissões ou situações de conflitos provocados por confrontos ideológicos ou discrepância de valores; as baixas retribuições dos professores, sobretudo no aspecto

salarial; a falta de meios materiais, instalações, aquecimento¹, material escolar etc .com que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 40).

Frente a esse enfoque conflitivo,

encontramos uma visão idílica que é absolutamente contraditória com a que até agora vimos. (...) somente se apresenta ao professor em sala de aula, ensinando, durante menos de 10% do tempo total de duração do filme, enquanto que a maior parte do tempo restante é dedicado a apresentar o professor em uma atividade relacional, de ajuda pessoal aos alunos, geralmente fora da sala de aula, de preferência em um lugar tranquilo em que aparece a confiança (ESTEVE, 1999, p. 41)

A crítica feita pelos autores é fundamental, pois faz com que se compreenda que o professor está em dois contrastes que não se complementam, pelo contrário, parece que em algumas ocasiões a imprensa serve de apoio a situações conflitivas menores, aumentando-as. Por outro lado, na segunda imagem, o professor aparece mais do que um educador, aparece como amigo e conselheiro e essa é a imagem atraente da profissão docente com que os professores tendem a se identificar, mas que, como aparece no mesmo trabalho, está muito distante da realidade dos centros educativos (ESTEVE, 1999).

1- N.T: Não nos esqueçamos de que aqui se trata da Europa, onde o sistema de aquecimento dos edifícios é imprescindível. (ESTEVE, 1999, p. 40)

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o artigo 210 determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Assim, o Ministério da Educação, ciente de que a qualidade da Educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor e conseqüentemente de sua formação acadêmica, assumiu como compromisso a valorização do magistério e suas propostas e metas. Para isso elaborou-se um documento em 1999, denominado “Referenciais para Formação de Professores”.

O documento teve como objetivo principal apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na tarefa de oportunizar transformações efetivas nas práticas de formação de professores.

Esse documento apresenta-se como um livro com 177 páginas, dividido em cinco partes. Na primeira parte o documento trata do papel e do perfil profissional de professores e traça um painel da situação atual e dos novos rumos da formação profissional. A segunda parte discute a natureza da atuação do professor e trata das bases epistemológicas da proposta. A terceira parte, por sua vez, discute sobre a didática, isto é, explicita as competências profissionais que se constituem em objetivos gerais da formação de professores, formas de tratamento metodológico dos conteúdos, de organização curricular e de avaliação. A quarta parte contém indicações para a formulação de currículos e programas de formação, para titulação de professores em serviço, para formação profissional a distância e para atuação das secretarias de educação. Já a quinta parte do citado documento aborda a ligação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira, em outras palavras, trata da formação continuada seguida do crescimento na profissão. Por fim, o Anexo traz um breve estudo sobre a situação atual dos cursos de formação de professores em nível médio.

A seguir serão descritas e analisadas cada parte componente deste documento, com detalhes e intervenções.

Antes disso, cumpre esclarecer que a formação de professores juntamente à educação passa por um período de transição, em que profissionais da educação e de muitos outros setores vêm pautando sobre a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural e, principalmente, o trabalho profissional do professor, entretanto, há uma distância muito significativa entre o conhecimento e a atuação de grande parte dos professores em exercício e as atuais concepções de trabalho do professor que essas discussões vêm produzindo. De acordo com o documento “é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta” (BRASIL, 1999, p. 16).

Como todos sabem a educação enfrenta por décadas muitos problemas e desafios, dentre eles os mais graves com relação à formação docente é que pela ausência de profissionais habilitados, muitas pessoas precisam assumir a função sem ter formação adequada e específica. Além disso, há a desvalorização da profissão professor – um dos motivos da perda de identidade profissional docente.

Dessa forma,

esse período de transição apresenta alguns desafios urgentes: formação e titulação em serviço de professores leigos; reformulação da formação em nível médio nos lugares em que, durante algum tempo, não for possível satisfazer a necessidade de nível superior colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999, p. 17).

Um ponto muito importante em relação à reforma educacional, mais especificamente no que diz respeito à educação básica, especialmente à educação infantil, Shiroma et. al e Evangelista (2011), assinalam que a constituição de 1988 reconhece a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para educacional. Assim, na Lei 9.394/96, a educação infantil, que compreende o atendimento em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos), foi incorporada à educação básica.

As autoras aprofundam essa questão dizendo que a partir dessa determinação, a área da educação infantil rapidamente transformou-se numa das habilitações mais demandadas nos cursos de pedagogia e numa fértil e promissora linha de pesquisa. No entanto, a medida a causar maior impacto e indignação parece ter sido o

Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que determina a formação de professores da educação infantil, obrigatória, tal como os professores das séries iniciais, dos cursos de pedagogia.

PARTE I – O Papel Profissional dos Professores: Tendências Atuais

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores a educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida mais ou menos por todos: associações profissionais, população, a mídia, os diferentes governos, o empresariado e instituições sociais diversas.

O documento coloca também que a educação promovida pela escola é diferente de outras práticas educativas, como as que ocorrem na família, no trabalho e nas demais formas de convívio social. Segundo os Referenciais para Formação de Professores, entende-se a educação escolar

como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições fundamentais para o exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 24).

No entanto, é fundamental que essa educação seja reconhecida como importante, mas não suficiente, pois a educação que nós recebemos, nos diferentes espaços sociais, principalmente na família é imprescindível na construção de um cidadão consciente de seus deveres e direitos.

Os Referenciais para Formação de Professores chamam atenção para o documento instaurado pela UNESCO em 1993, denominado “Relatório Jacques Delors” sobre a Educação para o Século XXI identificando as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996 teve seu relatório conclusivo divulgado. De acordo com este documento é de total relevância o papel dos professores para a formação dos alunos e, por conseguinte, a urgência de uma formação adequada e de condições fundamentais para um trabalho educativo eficaz. Além disso, o documento argumenta positivamente sobre as oportunidades de formação continuada aos professores de como isso promove o desenvolvimento profissional desses professores.

Nos últimos anos, entre as décadas 70 e 80 – começaram no final dos 70, mas teve maior visibilidade pública nos anos 80. As lutas eram por questões salariais e por melhores condições de trabalho, o que impactava diretamente à melhoria da educação e da formação profissional.

Essas décadas foram um período marcado pelo rebaixamento dos salários dos profissionais da educação e por outro lado pelos índices terríveis de fracasso escolar no ensino fundamental. Além do mais, foi um tempo de muitas greves dos professores, de vastos debates sobre educação, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, de reformas curriculares, de dissipação de programas de formação continuada e de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

É interessante demarcar que no que se refere à formação de professores, a proposta dos CEFAM foi uma iniciativa muito importante, que veio conseguindo se manter com dificuldades até o ano de 2005.

Esses Centros de Formação e Aperfeiçoamento surgiram

a partir de encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação e um conjunto de instituições que tinham, na época, a finalidade de elaborar uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças (BRASIL, 1999, p. 29).

O principal objetivo era a conexão de todos os graus de ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo propagador de conhecimentos que permitissem a reforma educacional, isto é, esse projeto era considerado uma Escola Normal com o intuito de oferecer formação inicial e continuada, obedecendo às diretrizes gerais, mas adaptando-se aos estados e às situações específicas de cada região. Foram implantados experimentalmente em seis estados no ano de 1983, porém os CEFAM se expandiram no ano seguinte, tendo diferentes trajetórias em cada estado. Contribuiu, por sua vez, como uma alternativa muito importante à formação da Habilitação Magistério.

Com a entrada dos anos 90, também houve uma enorme desvalorização profissional do magistério – principalmente por questões salariais, pois os mesmos eram muito baixos – e pela conseqüente luta dos profissionais por melhores condições de

trabalho e salário. Simultaneamente, foi marcado pelo clima de uma Constituição recém promulgada, que integrou em seus princípios a valorização do magistério. Aqui se observa uma dualidade sobre um mesmo assunto: a educação e a formação de professores. Ao mesmo tempo em que há uma desvalorização geral há também a criação de legislação/documentos que pregam a valorização desse setor.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990) foi um encontro em que houve um compromisso firmado por diversos países, inclusive o Brasil, prevendo a melhoria urgente das condições de trabalho, situação social dos docentes, necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, direitos e obrigações mínimas para um exercício docente eficaz. No entanto, todos os princípios apresentados na Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu atenção merecida, nem ao menos veio a público.

Ainda contextualizando historicamente, o documento analisado diz que em 1993 iniciou-se uma enorme mobilização nacional em volta da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Em suma, a metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão do documento preliminar com os estados, municípios e por último, as escolas. Essa discussão envolveu diferentes setores da sociedade civil e resultou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, com o objetivo de implementar uma política de profissionalização do magistério visando à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

Houve outras ações a favor de uma educação de qualidade ainda na década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a elaboração de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais e a criação da TV Escola, sendo as mais marcantes desse período.

O documento ressalta ainda que os anos que antecederam a virada do século têm também outras características importantes: como o início de debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública. De acordo com o documento, “a opinião pública tem um enorme poder acelerador de mudanças quando convencida de que elas são, de fato, necessárias” (BRASIL, 1999, p. 30).

Em outras palavras, conforme Warde (1998) pode-se dizer que desde o início dos anos 90, vê-se no Brasil, o retorno dos debates e dos estudos em torno das políticas públicas voltadas a educação. Ainda segundo a autora, no âmbito do governo federal e na esfera dos governos estaduais e municipais, crescem as forças que atuam sobre os sistemas públicos de ensino, tanto na organização, gestão e financiamento, quanto à própria dinâmica intra-escolar.

Warde (1998) também destaca que os debates em torno da reforma educativa diz respeito às diretrizes relativas aos parâmetros curriculares nacionais, os exames de Estado e a criação do fundo de participação municipal.

Ainda a esse respeito, Shiroma et. al Evangelista (2011) fazem uma abordagem semelhante à autora anterior, porém, mais profunda e detalhada. As autoras apontam o início da reforma desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, até a reforma em si acontecer.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. No que diz respeito à educação superior, indicou-se

1. maior articulação/integração entre universidade e empresas, através de programas de pesquisa, de pós-graduação e cooperação e assistência técnicas;
2. articulação entre universidades e secretarias estaduais e municipais para redefinição dos cursos de professores, definição de mecanismos e facilitação do acesso ao ensino superior para os professores que não tenham esse nível de ensino;
3. a pós-graduação deve tornar-se mais flexível nos seus conteúdos e na sua estrutura, a fim de atender a clientelas com interesses distintos: docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível das empresas e da administração pública, evitando introduzir diferenças na qualidade e no *status* da formação oferecida;
4. a autonomia universitária deve vir acompanhada de práticas de gestão mais profissionais, com vistas a maior captação de recursos próprios, através tanto de melhor gestão do patrimônio como de maior cooperação com o sistema produtivo (Shiroma et. al Evangelista, 2011, p. 66-7).

Com relação à formação de professores, recomendou-se a

1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de pedagogia);
5. descentralização dos cursos de licenciatura, de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (Shiroma et. al Evangelista, 2011, p. 66-7).

Dessa forma, percebe-se que o período de transição da educação e a reforma educacional trouxeram muitas preocupações para serem debatidas e transformadas.

Com relação ao perfil profissional do professor, o documento analisado aponta que por muitos anos o docente foi caracterizado com qualificações relacionadas a um enorme conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Mas, atualmente, alguns discursos educacionais se utilizam de outros substantivos como profissionalização, autonomia e revalorização.

Outra característica comum é a feminilização da função,

ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes (BRASIL, 1999, p. 31).

Considera-se fundamental, portanto, reiterar que essa visão infelizmente ainda permeia na sociedade atual, tanto por parte dos “leigos” sobre a educação, como também, e pior, por parte de muitos estudantes do curso de Pedagogia. Ainda há uma estereotipização da imagem do docente, como o documento salienta ao dizer que “por

tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como “complementar” ao dos pais ou ao dos maridos. Assim, o magistério acaba sendo considerada uma função *para mulheres que trabalham meio período*” (BRASIL, 1999, p. 32).

O documento, aparentemente, não concorda com tal afirmação, ele aponta esse dado como algo ainda presente na atual sociedade e que isso deve ser superado.

Ainda falando nos últimos anos sobre a formação de professores, esta possui algumas tendências, como a formação inicial com a formação continuada, que acontece com o professor já no exercício de suas atividades. Além disso, de acordo com o documento há dois aspectos que merecem ser destacados em relação às tendências dos últimos anos: as práticas de formação continuada tem se apresentado principalmente em eventos pontuais, o que por muitas vezes não correspondem às necessidades reais dos professores em exercício. O outro aspecto é que a exigência da formação inicial em nível superior por si só não tem resolvido os problemas.

O documento faz inúmeras críticas ao modelo em que se baseiam os processos de ensino e aprendizagem de professores e por fim argumenta que para os diversos problemas começarem a serem resolvidos é necessário que o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores merece ser planejado em companhia das demais medidas que visam melhorar a educação escolar.

PARTE II – Repensando a Atuação Profissional e a Formação de Professores

Segundo os Referenciais para Formação de Professores, a formação de professores é pensada a partir de demandas de melhoria da educação escolar de crianças, jovens e adultos e das discussões sobre as particularidades do trabalho profissional do professor.

Com esse propósito, os referenciais curriculares “afirmam o compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia, no sentido de que a escola possa contribuir para a cidadania e equidade de direitos ao promover o acesso aos conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 53).

Dessa forma, a perspectiva da pessoa e do cidadão tem muitas defluências, das quais duas têm reflexo direto na formação de professores: ter como objetivo da educação escolar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano e firmar um modo de relação com o conhecimento, com os valores e com os outros, de uma maneira em que se expresse a ideia de relações de autonomia.

Para se potencializar a autonomia como capacidade pessoal, é necessária “a vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades”, por isso, “a efetivação de relações democráticas exige a participação de pessoas autônomas: capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades compartilhadas” (BRASIL, 1999, p. 54).

Para isso, é necessário reconhecer que autonomia não é apenas a possibilidade de fazer o que se quer sem ter que dar satisfação a ninguém, mas é o espaço da liberdade com responsabilidade. Além do mais, a formação de professores é decisiva pela afirmação da ética democrática, a superação das discriminações de ordem étnica, cultural e socioeconômica e a educação de jovens e adultos. Desta interpretação, o documento aponta que para suprir essas necessidades da sociedade brasileira é essencial formar profissionais que possam efetivamente contribuir para reverter esse quadro e essa formação precisa premeditadamente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, profissional e como cidadão.

A atuação do professor tem por natureza a complexidade, a singularidade, ação e reflexão, porque dentro da sua atuação aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, ocasiona num grande poder de influência sobre os alunos – muitas das vezes, o professor é um espelho para seus alunos – toda e qualquer ação realizada pelo docente vai influenciar nas ações e pensamentos dos estudantes.

Dito de outra forma, na situação de docência, “o professor precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos” (BRASIL, 1999, p. 57).

Os Referenciais para Formação de Professores chama atenção para o fato de que na atuação do professor sempre estão em jogo valores – tanto valores ligados aos conteúdos escolares como valores referentes às questões sociais, e essa interferência

nem sempre é consciente, por isso é essencial “direcionar o trabalho de formação considerando essas dimensões” sendo fundamental que o “professor possa ao mesmo tempo se envolver pessoalmente em todas essas relações e se distanciar delas para poder pensar e tomar decisões profissionais” (BRASIL, 1999, p. 58).

No que diz respeito à ação e reflexão na atuação profissional do professor, alguns estudiosos da área têm aprofundado a discussão sobre os níveis de conhecimento do professor. De acordo com o documento, há um conhecimento na ação, que é aquele que orienta grande parte das atividades do professor – consciente ou inconscientemente. Por outro lado, quando o professor depara-se com dificuldades na sua intervenção pedagógica faz uma reflexão sem o rigor e sistematização, mas com a riqueza da integralidade do momento. Esse processo chama-se reflexão na ação.

Na concepção desenvolvida, percebe-se que a ação e a reflexão andam em conjunto em todos os momentos da prática pedagógica do docente – assim, pode-se dizer que sempre existe um conhecimento prático que se mostra nas ações diárias do professor e uma reflexão durante a ação, pois frequentemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser fortalecido no processo de formação por meio da reflexão.

Outro assunto muito importante e discutido é a construção da competência profissional na formação docente. A competência profissional tem como ponto de partida e de chegada a atuação profissional do professor. Este estudo levou-nos a verificar que

competência (...) refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoiar-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 1999, p. 61).

Neste mesmo sentido e de acordo com o documento em questão, as diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências, além disso, no que se refere ao trabalho do professor e sua formação, o conhecimento teórico é importante, mas não suficiente. Tudo se aprende a fazer, fazendo, isto é, as competências que o docente precisa nos diversos momentos de sua ação são construídas na reflexão sobre a ação.

Outro aspecto de extrema importância também criticado pelo documento analisado é que no processo de formação, o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático, sendo assim, é necessário uma formação que valorize socialmente os saberes teóricos e saberes práticos, ou seja, não basta ao professor ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental saber fazer.

A reflexão feita sobre a formação e desenvolvimento profissional permanente aponta para a importância de uma formação

como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p. 63).

Dentro dessa perspectiva, podem-se apontar as contribuições de Pérez Gómez (1998). O autor diz que a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática, assim, (Zeichner, 1990^a, apud Pérez Gómez, 1998, p. 353) traz perspectivas que sempre estiveram em conflito ao longo da história na maioria dos programas formais de formação de professores. As três perspectivas são:

- A perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão.
- A perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico.
- A perspectiva radical que concebe o ensino como uma ciência crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática.

Diante desse apontamento, é possível afirmar que o documento analisado defende uma formação de professores baseada na terceira perspectiva, isto é, a radical, que segundo Pérez Gómez (1998) surgiu no debate teórico espanhol e fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

Sendo assim, a formação docente para que seja ideal deve esquecer as teorias que consideram o professor como um mero transmissor de conhecimentos prontos e acabados, assim, como aquelas que vêem o ensino como mera ciência e o docente como um técnico. O professor e a aprendizagem vão e são muito além disso. É preciso pensar e repensar a prática vinculada à teoria que recebem em sua formação.

Ainda a esse respeito, o documento completa afirmando que a formação continuada não pode ser algo eventual, nem ser um instrumento indicado para compensar as carências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Ademais, “faz-se necessário que a formação inicial e a formação continuada se orientem para os mesmos objetivos gerais e constituam um sistema integrado de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1999, p. 65).

Assim, é fundamental que se criem recursos de articulação entre a instituição formadora e o trabalho das escolas do sistema de ensino. Para exemplificar, o documento analisado apresenta uma proposta que em partes já existe em muitas instituições formadoras: o estágio supervisionado, que no documento é chamado como estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a criação da figura de “professor formador”. O documento aprofunda este questionamento explicando que

Esse profissional é um professor experiente que recebe o estagiário em sua turma e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador. Outras formas de articulação podem incluir um ano de exercício de docência compartilhada e supervisionada ao final da formação inicial, apoio sistemático da escola de formação de formação ao professor em início de carreira, por exemplo. (BRASIL, 1999, p. 65)

Como dito anteriormente, a ideia em si já existe, porém é executada de maneira totalmente diferente e descontextualizada – diversas vezes o estágio supervisionado se resume em preenchimento de fichas a serem entregues à secretaria da instituição, e os professores que recebem os estagiários, ao invés de acolherem e ao mesmo tempo formarem esses estudantes, acabam por deixá-los sem nenhum tipo de contato com a prática pedagógica, isso quando consegue entrar em alguma escola de

ensino básico. Além disso, falta articulação entre a instituição de formação e a escola em que estão os professores formadores.

É necessário assinalar também a crítica contundente dos Referenciais para Formação de professores sobre o professor formador da instituição formadora, ele diz que

O que se vê na realidade é que os professores são formados quase exclusivamente por outros profissionais especialistas em psicologia, sociologia, história da educação e outros afins, e não têm contato com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na intensidade necessária. Assim, o que se busca é garantir que os futuros professores possam ter na sua formação, também a contribuição dos profissionais iguais ao que ele será (BRASIL, 1999, p. 67).

Dessa forma, fica claro do quanto é necessário e imprescindível a participação e contribuição de profissionais que também atuam nos níveis básicos do ensino, pois o que se vê também são formadores totalmente alheios à realidade escolar atual.

Quem inicia um curso de formação já traz consigo uma ideia do que seja um professor e um “bom” ou “mau” aluno, assim, o estudante idealiza um estereótipo de aluno, e não se dá conta de que trabalhar com a diversidade é algo inerente à natureza da atuação docente. Sendo assim, nos cursos de formação é importante

(...) Romper com essas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão (BRASIL, 1999, p. 68).

Nesse sentido, é interessante assinalar que esse fato está presente em inúmeras instituições e que há os dois lados – de um lado cria-se a imagem do aluno de escola particular como perfeito e sem defeitos, por outro lado, a imagem do aluno de escola pública como violento, com inúmeros defeitos e incapaz de aprender. As duas maneiras de pensar são errôneas. Dessa forma, o curso de formação deve levar os futuros professores à reflexão sobre diversas situações em que eles vão se encontrar no cotidiano pedagógico, sempre tomando como base que cada escola é um espaço, cada

grupo de aluno, de professores e de gestão tem suas características diferentes um dos outros.

No que tange a formação de professores à distância espera-se que os futuros professores tenham acesso ao incremento tecnológico que marca o mundo atual, oferecendo novas possibilidades e determinando novos requisitos à formação do cidadão. Nesse tipo de formação alguns recursos são muito importantes: a televisão, o vídeo, os textos, rádio e computadores – cada um com suas peculiaridades e

fazer uso do recurso de formação a distância é uma exigência tanto da conquista de modernização do ensino quanto da necessidade de atender às diferenças e diversidades existentes no quadro nacional, diante do desafio colocado pelas metas prioritárias do MEC: a busca de equalização e melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1999, p.75).

Além do mais, é necessário firmar um compromisso de garantir uma formação de tutores, que não podem ser instruídos a executar tarefas de orientação de estudos, mas devem agir como formadores e ocupar um lugar central nesses programas.

Por fim, ressalta-se a relevância da formação dos formadores de professores, isto é, o trabalho de formação requer para os formadores um espaço de diálogo em que possam analisar a própria prática de formação.

Percebendo a preocupação do documento com a qualidade da formação de professores, é possível salientar a contribuição que Imbernón (2011) traz ao afirmar que se quisermos falar de qualidade, primeiro é necessário analisar o que mudou nos últimos vinte anos que repercute na formação e no ensino. Para isso, o autor elenca alguns pontos a serem refletidos como a mudança de perspectiva e de tempo, isto é, o conhecimento científico já não é imutável, pois o incremento acelerado e a mudança no conhecimento trazem transformações.

Também deve refletir na questão em que a formação deixou de ser vista como atualização e passou a ser considerada como criação de espaços de participação e reflexão. Além disso, a evolução acelerada da sociedade em suas diversas estruturas refletem na mudança inevitável das formas atuais de pensar, sentir e agir, dessa forma, compreende-se que o conhecimento científico já não é mais imutável.

Os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, assim, a formação deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos de relação e participação na prática. Mas o que significa tudo isso para a mudança na prática formativa e na qualidade do ensino?

Para Imbernón (2011), é necessário levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos, por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concernem diretamente, isto é, os que participam da formação devem se beneficiar de uma formação de qualidade que seja coerente a suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade do ensino.

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Para o autor, pretende-se ver a qualidade a partir de um ponto de vista didático e pedagógico, em outras palavras, é a qualidade da formação vista como a otimização no processo formativo.

De acordo com Imbernón (2011), deve-se pensar a qualidade de ensino vinculada à formação docente, sob três ideias-chave: a existência ou não de um “poder dos professores e da comunidade educativa”, compreendido como ascensão por parte do professor e dos implicados no processo educativo do controle sobre o processo e a organização do trabalho realizado nas instituições educativas. Em outras palavras, é tornar o professor e a comunidade educativa parte do processo em conjunto.

Além disso, deve-se questionar a legitimação oficial do conhecimento escolar e da organização educativa. A segunda ideia defende a necessidade de pôr a comunidade educativa em contato com os diversos campos e vias de conhecimento, da experiência e da realidade organizacional, e não apenas professores ou “escolhidos”.

Por fim, é dever questionar-se também sobre a estrutura da instituição, estendido à formação, ao Sistema Educacional. Que tipo de instituição educativa se quer para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Com esse questionamento tem-se de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho.

Parte III – Orientações para a Organização Curricular e de Ações de Formação

Esta terceira parte permite demonstrar uma proposta de formação profissional de professores, como resposta aos desafios colocados à educação escolar.

Todas as orientações compreendidas neste capítulo são aberturas das concepções explicitadas anteriormente e configuram uma proposta de formação profissional. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 81) “tratam das funções e competências profissionais consideradas atualmente requisitos para os professores por favorecerem uma educação escolar de qualidade”.

No que diz respeito às funções do professor, os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 81) diz que essas funções estão em conformidade com os artigos 1, 2 e 13 da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e

que tratam da abrangência, da finalidade e das incumbências hoje atribuídas a todo professor e anunciam uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem exclusivamente à docência:

- * participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- * zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- * criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- * conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- * gerir os trabalhos da classe;
- * propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- * participar da comunidade profissional.

Essas funções delineiam o campo de atuação profissional dos professores, servindo como um ponto de partida para a definição das competências necessárias ao exercício da profissão.

A seguir, são elencadas as competências que se constituem em objetivos da formação docente de sua atuação profissional. Cabe destacar ainda que as instituições de formação devem construir especificações de avaliação desse desenvolvimento a partir das particularidades dos professores e da realidade em que devem atuar.

A formação inicial e continuada deve garantir circunstâncias para que os professores possam desenvolver as seguintes competências elencadas pelos Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 83-4):

- * pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
- * utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- * orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- * gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- * analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- * intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- * investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las;
- * promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- * analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
- * fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
- * atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
- * criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- * utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- * manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- * analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- * utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

- * participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula;
- * estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola;
- * desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional;
- * elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- * participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;
- * utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.

É interessante demarcar que essas competências fazem parte de uma proposta de formação – é dado como ideal, mas ainda têm-se muitos profissionais que não possuem nenhuma condição teórica e prática para construir tais competências.

Ainda a esse respeito, é importante ressaltar que o desenvolvimento das competências profissionais do professor prevê os conhecimentos da escolaridade básica – direito de todo e qualquer cidadão. No entanto, a realidade atual mostra que o sistema educacional brasileiro é sinalizado tanto pela existência de professores leigos quanto por uma formação básica precária. Assim, de acordo com o documento analisado, no que se refere à escolaridade básica – ensino médio - os conhecimentos

da escolaridade básica devem ser incorporados pelas ações de formação com um destaque à parte (...) No nível superior, podem ser trabalhados em módulos separados, anteriores ou simultâneos à formação profissional; e na formação continuada, como complementação, por meio de ações integradas à atuação profissional (BRASIL, 1999, p. 84)

Consequentemente,

O conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial (...). O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa (BRASIL, 1999, p. 85).

Em outros termos, significa que o professor tem o período da formação inicial para construir seus conhecimentos profissionais, além disso, há também a ampliação desses conhecimentos na formação continuada – tão importante quanto a

formação inicial. De fato, o professor se desenvolve ainda mais na prática educativa cotidiana. Entretanto, o início dessa construção não se dá apenas quando ele ingressa em um curso de formação, pois antes disso, ele passou por um processo de escolarização como aluno e faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas.

É importante ressaltar que

Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional (...) a educação é uma relação entre pessoas (...) a história de vida se mistura muito com a atuação profissional (BRASIL, 1999, p. 85).

Nessa relação entre o futuro professor, como aluno, com os seus professores há muitas variáveis – ele pode aprender muito com seus pares: aprender a como fazer, mas também, como não fazer. Nem sempre as experiências são positivas. Elas podem servir de inspiração ou de revolta.

Dito isso, é necessário observar que na atuação profissional do professor em que ele levará muito da sua experiência pessoal, a construção da identidade profissional docente também deve dar-se no início da formação inicial como no decorrer da atuação profissional do professor. É por uma formação que garanta a construção dessa identidade profissional que se deve estar em busca em todas as instituições de formação.

O documento organizou um quadro contendo cinco âmbitos de igual importância, em que o conhecimento profissional deve ser garantido na formação de professores:

Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos	Conhecimento Experiencial Contextualizado em Situações Educacionais
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação	
Conhecimento geral e profissional	
Conhecimento pedagógico	

Esses cinco âmbitos estão intimamente ligados e relacionados e não têm existência própria no interior da atuação dos professores.

A formação de professores deve assegurar a

aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias (...) o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem (...) o professor também precisa acompanhar temas atuais em que eles estão envolvidos (BRASIL, 1999, p. 88-9).

Pois para o professor, conhecer e compreender o universo dos alunos é também estudá-lo e estar integrado e, essa questão torna-se muito importante para o docente.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999), o âmbito que diz respeito ao conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação é formado pelas relações sociais e sua repercussão na educação, as variadas expressões culturais e as questões de poder a elas associadas, o conhecimento do sistema educativo, reflexão sobre a dimensão social e política do papel do professor, a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão e as questões da ética e da cidadania.

O documento afirma também que

O professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação, dos movimentos sociais e da própria categoria: sem essa formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional (Referenciais para Formação de Professores, 1999, p. 91).

Atualmente têm-se colocado como uma exigência básica a todos os profissionais o acesso à uma cultura geral ampla, para um trabalho interessante, criativo e enriquecedor, principalmente ao professor. Sendo assim,

ampliar o universo cultural dos professores significa proporcionar vivências que vão muito além do próprio currículo de formação e se

desenvolvem no dia-a-dia por meio de leituras, discussões informais, troca de opiniões, na participação em movimentos, realizações, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional (BRASIL, 1999, p. 92).

Para isso é necessário uma organização e dinâmica institucional, além disso, as relações entre as escolas de formação com associações profissionais, sindicatos e grupos de promoção cultural também são fundamentais para que essas vivências aconteçam.

No que diz respeito à cultura profissional do professor, é possível dizer que esta inclui conhecimento e interação com as organizações sindicais e as associações de caráter científico e cultural, ressaltando que a cultura geral e a cultura profissional estão relacionadas, porque uma contribui com a outra a fim de construir um profissional bem formado e informado.

O conhecimento pedagógico tem como componentes o currículo e desenvolvimento curricular, questões de natureza didática, a avaliação, a interação grupal, a relação professor-aluno e os procedimentos de produção de conhecimento pedagógico.

Em relação ao currículo escolar, alguns conhecimentos são fundamentais e, por isso, constituem-se em conteúdos de formação profissional de professores, mas, para isso, deve ser conteúdo da formação a discussão e a análise coletiva dos documentos curriculares do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, constatando as concepções teóricas e inferindo possibilidades de implementação, considerando o seu ponto de vista e da realidade na qual vão intervir. (BRASIL, 1999)

No que se refere à didática, de acordo com o documento analisado, para realizar mediação didática, um professor precisa conhecer os processos de aprendizagem do aluno, os conteúdos de ensino e os princípios metodológicos. Entretanto, mesmo tendo esses pressupostos, eles não são suficientes para que o professor organize todo o trabalho pedagógico.

Os Referenciais para Formação de Professores apontam que existem documentos curriculares do MEC que trazem uma grande contribuição nesse sentido,

porque apresentam os conteúdos das áreas vinculados com o respectivo tratamento didático.

O documento está se referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram formulados no contexto da política educacional da década de 1990, cumprindo uma exigência contida no artigo 210 da Constituição de 1988. De fato o documento serve de referência para os professores de todo Brasil, porém durante o período de elaboração do mesmo e até os dias atuais eles foram amplamente criticados.

De acordo com Falsarella et al. (2004) os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, em versão preliminar, datada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e encaminhados a alguns especialistas de universidades e Secretarias de Educação para análise do material.

Em agosto de 1996, foi elaborada uma nova versão, que foi discutida em reuniões regionais com a participação de professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Mas apenas em 15 de outubro de 1997, o atual presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam, via correio, em suas casas, um exemplar do documento, contendo dez volumes: 1. Introdução, 2. Língua Portuguesa, 3. Matemática, 4. Ciências Naturais, 5. Geografia e História, 6. Arte, 7. Educação Física, 8. Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 9. Meio Ambiente e Saúde e 10. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Segundo as autoras Falsarella et al. (2004), as críticas apresentadas por diversos autores em muitos trabalhos de pesquisa dizem respeito ao processo de elaboração, pois acusam a pouca abrangência da participação do magistério, da universidade, de entidades de classe e dos estudiosos do currículo nesse processo, isto é, não houve participação de nenhum dos envolvidos no processo educativo diário- que estão dentro das salas de aulas; as disciplinas, que analisam internamente a proposição de algumas disciplinas do currículo; a qualidade da educação, que põem em discussão afirmações dos PCN a respeito de já se ter resolvido o problema da oferta quantitativa de educação escolar e, ainda, o próprio conceito de qualidade e os efeitos de implantação e recomendações, referentes a indicações para contornar, na prática, os

problemas criados pelos PCN e a alertas para possíveis consequências da implantação desse instrumento e da própria política curricular.

Em poucas palavras, pode dizer que apesar da proposta dos PCN ser inovadora, acaba também por ser fechada, pois mesmo que não seja de adoção obrigatória, são essas propostas que serão cobradas nas avaliações do Sistema Educacional e o professor que resolver não adotá-las serão avaliados por um trabalho que não fizeram, pois escolheram fazer outro. Além disso, o documento tem bases psicológicas e cognitivistas, e não basta ao professor conhecê-las para exercer adequadamente seu trabalho.

Cabe ressaltar que para que os professores de todo o país possam implementar os PCN e até mesmo adaptá-lo (o que é necessário, pois cada escola e bairro tem uma realidade diferente) é necessária uma formação de qualidade, neste caso, uma formação continuada.

Existem outros conhecimentos importantes a serem abordados na formação profissional dos professores. Um deles é o conceito de “transposição didática” e “contrato didático”. O documento analisado apresenta um “conceito” um tanto confuso quanto ao termo “transposição didática”, sendo assim, buscou-se apresentar um conceito mais claro. Segundo Espinoza (2010) transposição didática diz respeito à forma que o professor faz a adequação do conhecimento científico ao conhecimento escolar dos alunos. Também, é como apresentar o conteúdo escolhido, é o que se diz e como se diz aos discentes.

No que tange ao conceito de “contrato didático”, pode-se dizer que se trata dos combinados que o professor faz com a sua classe, além do mais, “Quando o professor propõe uma situação de ensino, convida os alunos a resolvê-la.” (Espinoza, 2010, p. 77) Isto acontece automaticamente se o professor anteriormente sempre esteve instigando seus alunos a pensarem, refletirem e irem à busca de “respostas”. Neste momento de contrato didático surgem as interações explícitas ou implícitas, os alunos expressam suas ideias, escutam os colegas, fazem mediações e procuram resolver o problema apresentado, e os professores fazem a devolução dos trabalhos e atividades.

Em face desta constatação, um dos componentes do conhecimento pedagógico é a avaliação – de acordo com o documento, a construção da competência

de avaliar depende do professor ter claro o que é e para que serve a avaliação, pois cada tipo de conteúdo requer instrumentos apropriados de avaliação e não se pode avaliar conteúdos como colaboração com o outro ou cuidado com o material do grupo com atividades de perguntas e respostas; a observação atenta do professor será o melhor recurso.

Dessa forma, cabe aos programas e currículos oferecer aos professores uma formação que lhes permita fazer uso adequado da avaliação. Além disso, é importante também oferecer subsídios para avaliar de forma apropriada, porque não basta saber por que deve avaliar de modo diferente do que faz, mas como fazer isso. Faz-se necessário entender que é “fundamental que os professores saibam avaliar não apenas os seus alunos, mas também as metodologias e instrumentos de avaliação que, direta ou indiretamente, se aplicam à escola, ao ensino e ao seu próprio desempenho. Isso significa saber avaliar as avaliações” (BRASIL, 1999, p. 99).

A interação grupal na construção do conhecimento pedagógico também é um item de fundamental importância, pois

Aprende-se melhor num contexto de colaboração, com pares que dominam diferentes níveis de conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido, tanto em situações formais como informais (...) O professor só poderá interferir de forma que o trabalho coletivo dentro da escola seja positivo se além de sensibilidade, tiver conhecimento sobre seus alunos (BRASIL, 1999, p. 99).

No que se refere à relação professor-aluno, é possível considerar e reafirmar como já dito anteriormente, que o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal. Por isso,

A formação profissional deve possibilitar ao professor, portanto, a compreensão da natureza de sua relação com os alunos e levá-lo a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua: a autonomia intelectual para refletir sobre o que faz e sobre as consequências disso é condição para um exercício profissional responsável (BRASIL, 1999, p. 100).

Além de todas essas questões, é considerável que todo professor tenha um domínio das áreas que vai ensinar. É necessário que o professor tenha compreensão dos conteúdos, pois também condição essencial para que possa entender o processo de

construção dos alunos. Sem esse domínio fica quase impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos anteriores com os quais, as crianças, os jovens e os adultos se aproximam dos conteúdos escolares.

Assim sendo, “espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que veicula em suas aulas e quando se relaciona com os alunos e com outros integrantes da comunidade escolar” (BRASIL, 1999, p. 101).

O documento sinaliza que no caso dos temas transversais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I, em que as temáticas são ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e que sempre permeiam a prática educativa, mostram-se cada vez mais relevante – embora não exijam uma formação específica, é fundamental que o professor tenha entendimento da natureza dessas problemáticas para articulá-las de forma crítica e reflexiva sobre os debates atuais sobre elas. Para tanto, de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 101)

É necessário garantir espaços específicos na formação profissional para tornar esses temas objeto de reflexão e análise, uma vez que, frequentemente, além de conhecimento sobre cada tema, é preciso que o professor reveja seus valores e atitudes em relação a eles.

Isso confirma que cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses e construção de propostas de intervenção e avaliação.

Agora se faz uma abordagem referente ao conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais, em outros termos, isto significa que muitos conhecimentos e competências que o professor precisa para sua prática educativa são construídas na experiência articulados a uma reflexão sistemática sobre elas. Isso significa que só a experiência em si não é suficiente, pelo contrário, é preciso os referenciais teóricos para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

Esta preocupação tem levado a abordar outros aspectos também muito relevantes com relação à formação profissional do professor. Como por exemplo, a metodologia da formação de professores que abrange três outros aspectos: a construção

peçoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos, a atuação profissional como objeto de reflexão e resolução de problemas.

Em primeiro lugar, é essencial demarcar que no processo de construção pessoal e coletiva dos conhecimentos pedagógicos é fundamental considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características, isto é, a forma como o professor aprende. Sendo assim, tem-se como proposta

Considerar os futuros professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação (BRASIL, 1999, p. 107).

O documento em análise levanta uma crítica muito contundente e ao mesmo tempo fica uma reflexão para uma nova proposta nos cursos de formação. É dito que é necessário superar a visão aplicacionista das teorias, a qual são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando apenas para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática, como se a escola antecipasse questões e respondesse a elas antes que os alunos as tivessem formulado.

Ainda a esse respeito, organização curricular dos cursos de formação inicial, o documento diz que o principal desafio da construção de um plano de formação profissional é implantar dispositivos de formação que permitam construir, executar e avaliar as competências eleitas, pois, os cursos, sozinhos, não dão conta de desenvolver as competências profissionais do professor. Assim, é fundamental garantir um espaço curricular prioritariamente comprometido com os conhecimentos experienciais contextualizados e com a construção de instrumentos para intervenção pedagógica.

Em poucas palavras, é possível sintetizar afirmando que o futuro professor é formado para atuar numa função que ainda desconhece, por isso “é imprescindível que o futuro professor possa se ver perante situações em que precise lançar mão de diferentes conhecimentos e experiências e que o aproximem da realidade na qual vai intervir” (BRASIL, 1999, p. 113).

Para superar essas defasagens existem diferentes possibilidades de criar formas curriculares que possibilitem essas aprendizagens pelo professor, mas duas são de central importância pois, constituem instâncias necessárias para a perspectiva aqui apontada, são elas: a **supervisão e grupos de estudo**.

A supervisão é uma ação realizada pelo conjunto de formadores de acordo com os objetivos propostos e as necessidades identificadas, isto é, necessita de um envolvimento de todos os formadores, num projeto compartilhado e organizado por um coordenador, para a construção de conhecimentos experienciais contextualizados e de instrumentos para a intervenção pedagógica. Para isso “precisa incluir uma série de experiências de atuação em contextos reais ou simulados, que requerem a convergência e uso de diferentes conhecimentos construídos nos cursos e nos demais espaços curriculares da formação” (BRASIL, 1999, p. 113).

Nesse processo de supervisão, o coordenador planeja atividades e propõe formas de articulação entre todos os formadores da escola, que segundo os Referenciais para Formação de Professores, esses terão uma participação decisiva não só no planejamento, mas também no desenvolvimento do trabalho.

Os grupos de estudo complementam o objetivo da supervisão, que é propiciar a construção de um percurso próprio de desenvolvimento intelectual, compartilhado com pares. Dessa forma, eles podem ser organizados conforme as demandas identificadas ou a partir de propostas dos formadores. É importante ressaltar que a trajetória dos grupos de estudo deve sempre estar pautada nas necessidades dos participantes do grupo, ademais, podem ser grupos autônomos ou coordenados por um formador. Além disso, essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos professores formadores, importantes, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento e investigação.

Agora, os Referenciais para Formação de Professores indicam algumas propostas com relação aos estágios supervisionados dos cursos de formação.

Primeiro, é dito que esse espaço para formação deve estar presente desde o início da formação para que os futuros professores tenham contato real com a natureza de seu trabalho, entretanto, isto deve acontecer de forma planejada junto com as escolas que receberão os professores em formação, com

objetivos e tarefas claras que, de início, podem ser de observação de situações de classe e extraclasse e discussão com os profissionais diretamente responsáveis pela atividade observada. Progressivamente, os futuros professores podem ir assumindo funções de auxiliar de classe participando do planejamento do trabalho, encaminhando atividades, oferecendo apoio pedagógico aos alunos e desempenhando outras tarefas próprias da docência (BRASIL, 1999, p. 114).

Segundo, a ida dos futuros professores à escola deve acontecer desde o primeiro ano e ao longo de todo o curso de formação, para que esse processo seja vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da profissão professor incluindo o envolvimento pessoal. Além disso, “o último ano de formação profissional deve prever a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes” (BRASIL, 1999, p. 115).

Terceiro, é importante também pensar sobre o redimensionamento da periodicidade dos estágios, pois é

muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante uma semana consecutiva – situação em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros espaços não observáveis em estágios pontuais. (...) os estágios não são uma atividade que tenham finalidade em si próprios, devem estar vinculados às questões desenvolvidas no processo de formação (BRASIL, 1999, p. 115).

Assim sendo, fica exposta nos Referenciais para Formação de Professores a preocupação das instâncias superiores acerca da formação docente.

Ao que se refere à organização institucional, o documento analisado aponta a importância da criação de espaços alternativos onde os professores possam ampliar o horizonte cultural e desenvolver a autonomia como membro de uma comunidade profissional, pois o cotidiano vivido nas instituições é um elemento formador da maior importância e os currículos também integram o conhecimento adquirido em aprendizagens informais que ocorrem no dia-a-dia.

No quesito Avaliação, no documento em análise, ela é entendida como parte integrante do processo de formação, pois possibilita diagnosticar questões

relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Os Referenciais para Formação de Professores apontam que nas diferentes ações de formação inicial e continuada, a avaliação deve contemplar “a aprendizagem dos professores em formação, de modo a favorecer seu percurso e a certificar a competência profissional desenvolvida por eles” e “a organização, as práticas e a dinâmica da formação oferecida, de modo a regular as ações dos formadores e das instituições” (BRASIL, 1999, p. 117).

Na avaliação dos professores em formação o que se procura avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de mobilizá-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema, outra, muito distinta, é saber usar o conhecimento. Em outras palavras, considera-se que quando a expectativa é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores – alunos dos cursos de formação inicial e participantes dos programas de formação continuada – assume um papel essencial.

Concluindo, no que se referem à avaliação do processo de formação, os Referenciais para Formação de Professores afirmam que é necessária que essa avaliação seja periódica e tenham como base questões relativas aos conteúdos trabalhados, as características do seu modelo de organização, o desempenho do seu quadro de formadores e a natureza da sua vinculação com as escolas de educação básica.

No caso das instituições de formação inicial, é preciso que o processo de avaliação interna esteja pautado em seu projeto educativo e sempre que possível, é importante que a avaliação das instituições de formação inicial se estenda, também, à atuação dos egressos.

Os critérios da avaliação precisam ser do conhecimento de todos envolvidos no processo que é objeto de avaliação e os resultados devem servir para possibilitar mudanças, além do mais, em hipótese alguma a avaliação pode ter um caráter meramente classificatório, ao contrário, deve contribuir para diagnosticar, aferir o valor dos resultados objetivos propostos, servir de referência quanto ao grau de aproximação/distanciamento dos resultados e identificar mudanças necessárias.

Parte IV – Indicações para a Organização Curricular e de Ações de Formação de Professores

Inicialmente, o documento aponta que as indicações apresentadas sugerem condições e dispositivos para uma formação inicial coerente com as concepções expressas aqui.

Conforme aponta a nova LDB, a formação inicial deve ser realizada em nível superior, no entanto, como a formação em nível médio é uma realidade em muitos lugares do país, estão elencadas também, separadamente (Anexo), indicações para uma formação profissional de qualidade em nível médio.

Os Referenciais para Formação de Professores determinam:

Indicações para a organização institucional

É fundamental que todas as escolas de formação de professores – sejam no nível superior, em unidades das universidades ou em institutos isolados, seja em nível médio – formulem e desenvolvam um projeto educativo próprio com a participação de toda sua equipe de profissionais.

Também é preciso que a instituição de formação acolha e incentive iniciativas autônomas dos professores de uso do tempo e dos espaços da escola para vivências sociais e culturais. Para isso, a organização de grupos de estudo e discussão é uma das possibilidades nesse sentido.

As instituições de formação precisam ser instituições específicas de formação de professores para que possam desenvolver projetos educativos voltados para a cultura profissional, mas isso não significa que devam ser instituições isoladas das demais, pelo contrário, quanto maior for a opção de instituições com que se relaciona mais enriquecerão sua própria experiência como escola de formação.

As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas de educação básica, tomando-as referência para estudo, observação e intervenção. Essa articulação será favorecida se os sistemas de ensino

criarem, nas escolas de educação básica, a figura de professor formador, profissional que cabe não só receber os estagiários, mas também promover sua formação.

Outros aspectos como tempo para o trabalho coletivo, dentro da jornada de trabalho dos professores, e para o seu desenvolvimento profissional e condições materiais e institucionais para que possam realizar satisfatoriamente as tarefas de sua formação, também são determinações referidas pelo documento em análise.

Indicações para a organização curricular

A organização curricular definida pelas escolas de formação pode contemplar os âmbitos de conhecimento profissional a partir de diferentes áreas ou disciplinas, eixos temáticos ou núcleos estruturantes. O importante é que, seja como for pensado e organizado o currículo, contemple todos os âmbitos de forma a desenvolver as competências profissionais.

A organização curricular pode ser desenvolvida ou elaborada da forma que melhor for para as instituições, porém é fundamental que a sequenciação dos conteúdos se oriente pelos critérios:

1. Conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do perfil profissional do professor;
2. Conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e nos diferentes momentos da escolaridade, às relações entre o ensino e a aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão de classe e aos conhecimentos experienciais que devem ser trabalhados durante todo o curso, desde o primeiro ano;
3. Todo curso de formação inicial deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e de portadores de necessidades especiais. Mas, é desejável que no último ano seja de especialização numa das modalidades que o futuro professor escolher, no entanto, isso deve ser definido em função das características de cada sistema de ensino.

A organização de cursos de formação de professores, quando em nível superior, pode prever conteúdos obrigatórios e optativos: a existência de cursos e outros

espaços curriculares optativos, ao mesmo tempo do trabalho básico com conteúdos obrigatórios, são mais um recurso importante para tornar o currículo mais flexível, permitindo que o futuro professor inicie seu percurso profissional e tome decisões em relação à própria formação.

Indicações para a formação de professores em nível médio

Tendo-se como parâmetro o perfil de professores hoje considerado necessário, a formação de professores de nível médio encontra algumas limitações – umas determinadas pelas características da etapa de vida dos alunos dessa fase da escolaridade e outras pelas características do próprio curso.

Os alunos do ensino médio geralmente têm de 15 a 18, momento ainda marcado por vivências próprias ainda da adolescência. No entanto, o nível de autonomia intelectual e emocional necessário ao exercício responsável das funções de professor só é possível para a maior parte das pessoas na idade correspondente ao término de um curso superior. Por isso, é importante que os formadores analisem com cuidado quem são seus alunos, suas possibilidades, desejos, limites e dificuldades, para adequar o ensino que promovem.

Ainda assim, os cursos de formação de professores de nível médio devem ser organizados de modo a garantir estreita articulação e organicidade entre a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Formação Profissional, pela elaboração e desenvolvimento do projeto educativo da escola de formação.

A contextualização da Base Nacional Comum, tal como está posta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, pode tomar como referência a atuação profissional de professor, ou seja, envolver os aspectos da docência, da atuação no projeto educativo da escola, da participação na comunidade educativa, de modo que os futuros professores possam conhecer a realidade em que vão se inserir.

A Parte Diversificada – 600 horas – pode estar voltada para o desenvolvimento de projetos que façam convergir estudos para conhecimentos essenciais não só para sua formação como pessoa, mas também, para sua formação profissional.

Segundo o documento em análise, a formação inicial em nível médio, embora não comporte especializações, precisa incluir conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação especial e de jovens e adultos.

Com relação aos trabalhos de estágio, eles precisam ocorrer progressivamente, para que os alunos possam ir aprendendo a assumir a postura de professores. O primeiro ano, pode ser dedicado a preparação para o estágio nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, pondo em discussão a realidade do seu dia-a-dia para dentro da escola de formação, de modo que ao iniciar o estágio, os futuros professores saibam qual é sua função, responsabilidades, e estejam em condições de desenvolver um trabalho cooperativo onde forem estagiar.

Além disso, as escolas de formação deverão definir critérios e construir instrumentos de avaliação final para aferir a competência desenvolvida por seus alunos. Ressalta-se que se o aluno não tiver condições efetivas de assumir encargos que a atuação profissional exige, deve estar aberta a alternativa de certificação apenas no segmento médio da educação básica e não a habilitação para o magistério.

Formação de professores em exercício

Os Referenciais para Formação de Professores alerta para que não se confunda a formação para titulação de professores em exercício com a formação continuada. Assim, é necessário garantir conhecimentos que justifiquem o nível de escolaridade da formação que está realizando. Dessa forma, quando se tratar de nível médio, deve ser assegurada a BCN; quando se tratar de nível superior, uma fundamentação e um aprofundamento que possibilite um nível maior de autonomia para a produção de conhecimentos profissionais.

Nesse mesmo sentido e de acordo com o que foi dito anteriormente, o documento em análise aponta agora determinações referentes à formação continuada. A mesma deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício.

É preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na escola, para que os professores e dos coordenadores pedagógicos realizem práticas sistemáticas de análise das ações desenvolvidas, estudo, troca de experiências,

documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas e afins.

Deve também, ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes. Além do mais, todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de uma análise da realidade na qual pretende incidir, uma avaliação de ações de formação anteriores e novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação.

Os programas podem e devem prever a combinação de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas. Além do que, esses programas de formação devem utilizar recursos de documentação, como diários de professor, registros de um observador de classe, utilizando diferentes meios como relatos escritos, vídeos, gravações, etc.

É de igual importância que os professores em seu desenvolvimento profissional possam não só atualizar-se em relação às leis da educação e acompanhar as políticas educacionais como também discuti-las em uma perspectiva crítica para se posicionar em relação a elas.

Pode-se, também, demarcar que a formação profissional a distância surgiu em função da tendência de expansão das iniciativas, para atender a grande demanda de formação de professores, e da preocupação demonstrada pela comunidade educacional, assim também há indicações para assegurar a necessária qualidade dessa modalidade de formação.

A educação a distância para a formação profissional de professores não pode prescindir de espaços presenciais e esses não podem restringir-se exclusivamente aos exames e avaliações finais, pois a presença de formadores como parceiros experientes dos professores é insubstituível no processo de formação.

O uso de meios de comunicação que favoreçam a interlocução entre os participantes do programa e os profissionais responsáveis pela sua formação profissional podem ser variados, mas em todos os casos precisam estar no centro das preocupações da formação a distância para garantir o acompanhamento dos alunos pelos formadores e para não incentivar práticas solitárias.

De acordo com Giolo (2008) quando discuti-se a formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial, pois os professores irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola. O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a mesma experiência e a mesma apropriação.

É fato e consciência de muitos que infelizmente, há pessoas que não conseguem ter uma formação presencial, pelo menos não 100%, por isso, a necessidade da formação de professores em EAD, mas é importante então que seja uma formação de qualidade, assumindo a condição de centros de formação continuada dos/das profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público.

Nessa mesma perspectiva, Sommer (2010) alerta que a formação de professores a distância não funcione como correia de transmissão de uma formação de segunda classe, onde se visa apenas o lucro, pois esse é um modelo que pode gerar muito dinheiro. As reflexões acerca da educação à distância devem estar relacionadas à formação de professores presencial – cada uma com suas particularidades, mas as duas são dignas de tais reflexões, já que o foco é a questão da formação de professores.

É de suma importância que exista a formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação, pois elas sendo municipais ou estaduais, desenvolvem tarefas da maior relevância para o desenvolvimento profissional de professores.

De acordo com o documento em análise e com relação à formação de professores, seja no âmbito do estado ou do município, cabem às secretarias de educação algumas responsabilidades, quais sejam, cuidar dos aspectos direta ou indiretamente relacionados à qualidade da atuação dos profissionais da rede e da educação escolar oferecida; promover a formação dos profissionais formadores responsáveis pela formação continuada desenvolvida no âmbito da escola; elaborar, coordenar e desenvolver programas de formação continuada dos profissionais em rede; promover parcerias entre agências formadoras para a implementação de ações que favoreçam a formação dos profissionais em rede e promover a articulação entre as escolas do sistema e as instituições formadoras para que possam beneficiar de parte a parte em favor da melhoria da qualidade da formação.

Assim sendo, as ações de formação continuada terão maior sucesso quando planejadas de forma integrada a um plano maior, incluindo propostas de melhoria das condições de trabalho, carreira e salário dos professores da educação.

É preciso que as Secretarias de Educação favoreçam a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente, além do mais, é necessário constituir um sistema de formação para superar a desarticulação e a pulverização das ações de formação promovidas por diferentes instituições.

É necessário, também, que se criem dispositivos que permitam de fato a constituição e consolidação de um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional permanente. Agrega-se a isso, a necessidade de criação da função professor-formador, centros de formação pelas secretarias, que podem ser resultado da parceria com outras instituições e a criação de publicações que possibilitem a comunicação entre os professores de uma rede – e entre redes – pois estimula a documentação do trabalho, reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento pedagógico inovador.

O documento em análise conclui nesta parte que as indicações propostas terão melhores resultados se forem concretizados no contexto de uma cultura de participação na definição das políticas públicas de formação e de co-responsabilidade por sua implementação, condições para uma gestão institucional democrática. (BRASIL, 1999).

Parte V – Desenvolvimento Profissional Permanente e Progressão na Carreira

Esta parte final dos Referenciais aborda formas de promover a profissionalização do magistério tendo como princípio a articulação das ações de formação, da avaliação da atuação profissional e da progressão na carreira na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade por parte de todos os envolvidos: secretarias de educação, agências formadoras e professores.

O documento também procura demonstrar que a formação de professores é uma discussão necessária e central afirmando a importância do atual processo de profissionalização dos professores. Além disso, é imprescindível discutir a necessidade de uma relação estreita entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Para continuar é interessante conceituar o termo desenvolvimento profissional, que segundo os Referenciais

refere-se ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizadas (1999, p. 142).

Pode-se então afirmar que mesmo esse processo sendo contínuo, ele é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional.

No início da docência ou quando ingressam no magistério, os professores iniciantes têm um grande desafio que é dominar as práticas do trabalho do professor e do trabalho coletivo, como também a compreensão das relações institucionais das escolas e das redes nas quais estão interligadas e nelas se inserir.

Após algum tempo dessa vivência – aproximadamente 3 anos – tempo considerado pela legislação como “estágio probatório” os profissionais se tornam professores experientes, mas isso não significa que eles cheguem ao máximo do seu desenvolvimento profissional, pelo contrário, eles precisam continuar participando de ações de formação continuada, vão assumir novos desafios e assumir maiores responsabilidades, num percurso que só finaliza ao encerrar a carreira. Compreende-se então, que o professor está em constante desenvolvimento.

Articulações entre as ações de formação

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores, é tarefa das Secretarias de Educação promover a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para isso, é necessária articulação de ações de formação desenvolvidas por distintas instituições formadoras, criando-se assim um sistema que garanta sentido, organicidade e continuidade entre elas.

O documento afirma que as possibilidades de ações apontadas nele são muitas, mas cada sistema de ensino poderá implementar adequando-as à sua realidade, assim como criar outras a partir de suas experiências. Dessa forma, procurou-se colocar

num quadro (ver Anexo A) único um conjunto dessas ações de modo a dar visibilidade às suas particularidades e às suas conexões.

O quadro integra um sistema de formação desde as ações internas às escolas, promovidas pelas suas próprias equipes de professores e profissionais que praticam as funções de apoio pedagógico, até aquelas que compõem programas envolvendo a rede de ensino e a comunidade educacional mais ampla, mas ressalta-se que essa integração só é possível quando há um esforço conjunto das diferentes instituições formadoras.

Avaliação da atuação profissional

Além de todos os requisitos necessários e das ações articuladas de formação é também condição essencial para o desenvolvimento profissional, a avaliação da atuação profissional, pois orienta, regula esse processo e torna-o orientador da progressão na carreira.

Entretanto, é necessário que se modifique a forma como é feita hoje já que raramente a avaliação focaliza o desenvolvimento das competências diretamente relacionadas ao trabalho dos professores. Além disso, é preciso fazer algumas considerações também em relação à avaliação de conhecimentos, de desempenho e da qualificação, que em geral é medida por número de certificados de cursos.

Quanto à avaliação de conhecimentos e de desempenho, propõe-se que haja uma articulação entre os dois, pois tomá-los como coisas isoladas contrapõem-se com o conceito de competência profissional defendido neste documento. Assim sendo, a avaliação da atuação traz em si própria a avaliação de conhecimentos de diferentes naturezas, incluindo-se o conhecimento experiencial.

Com relação à qualificação dos professores, quando medida por certificados de participação em eventos que apenas indicam o número de horas e o tema tratado, é pouco ou nada significativa, pois não necessariamente significa que o participante está integrado e interessado sobre o tema tratado e não garante melhoria da atuação profissional. Desse modo, o ideal seria que os cursos promovessem uma avaliação centrada no uso dos conhecimentos desenvolvidos e emitissem os certificados acompanhados de uma avaliação do aproveitamento.

Para melhor organizar a maneira como a avaliação da atuação profissional deve acontecer é necessário deixar claro: para que se avalia, o que se avalia, como se avalia e quem avalia. Ademais, são necessários também instrumentos para esse processo e que sejam comuns a toda a rede. Assim, os Referenciais para Formação de Professores organizou um quadro (ver Anexo B) que sugere alguns indicadores e instrumentos possíveis para uma avaliação abrangente da atuação profissional.

Dentro dessa concepção de avaliação da atuação profissional do professor existem alguns aspectos muito importantes que devem ser levados em consideração como a avaliação interna às escolas, que deve ser incluída como parte do trabalho da escola permitindo que eles próprios aprofundem o conhecimento de suas potencialidades e limites. Além do mais, a qualidade da aprendizagem dos alunos é um indicador de fundamental importância, para isso é necessário que se utilize dos registros, análise da equipe e relatório da direção da escola.

Existe também a avaliação externa à escola, que diz respeito aos processos de avaliação realizados pela Secretaria de Educação envolvendo todos os professores. Geralmente esse tipo de avaliação é feito por meio de provas a que são submetidos todos os professores para que haja a construção de panorama geral, porém o que se propõe, neste documento em análise, é a necessidade de que tais provas não sejam compostas apenas de questões conceituais, mas questões formulados como situações-problema relativas a atuação profissional dos professores, assim, cumprirá muito mais adequadamente a sua função.

Progressão na carreira

A carreira profissional é a sustentação que organiza o exercício das atividades profissionais definindo cargos, com as funções e atribuições a eles correspondentes. O plano de carreira é o conjunto de normas que regula as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração.

Os Referenciais apontam que hoje em dia, para muitos profissionais, progredir na carreira de magistério significa deixar de ser professor para ser diretor, orientador educacional, coordenador pedagógico ou assumir funções administrativas.

Neste documento o desenvolvimento profissional é visto como princípio de progressão na carreira, sendo assim, recomenda-se a relativização do peso que atualmente têm em razão da sua insuficiência para dar conta do crescimento contínuo de qualidade na atuação de professor, isto é, tomar o desenvolvimento profissional como princípio para a progressão na carreira significa dar maior peso aos créditos obtidos por meio das avaliações sucessivas da atuação profissional do que àqueles relativos à certificação e ao tempo de serviço.

Para finalizar esta parte, sintetiza-se que para progredir na carreira, deve-se levar em consideração os resultados da avaliação sistemática da atuação profissional, certificações da formação continuada, ter o professor nas escolas como professor-formador ou outras funções, pois

O princípio que se pretende demarcar é o da progressão na carreira como resultado da composição entre a oferta de oportunidades de formação continuada e o investimento do professor no seu próprio desenvolvimento profissional. A partir disso, todas as avaliações aqui propostas devem então ser traduzidas em créditos que, somados à certificação e tempo de serviço indiquem a sua possibilidade, ou não, de avançar nos patamares da carreira (BRASIL, 1999, p. 155).

Anexo

Este anexo do documento Referenciais para Formação de Professores diz respeito à formação do magistério em nível médio.

Inicia-se apontando as características da formação atual de professores em nível médio e diz da importância de identificar o perfil geral dos cursos de formação de professores – que no Brasil acontece basicamente no nível médio. Assim, indicou-se a necessidade de uma análise das propostas e quadros curriculares dos cursos oferecidos em diferentes estados brasileiros. Os dados apresentados a seguir estão assentados em informações recebidas de dezessete estados, dois quais sete enviaram propostas curriculares completas e dez enviaram outro tipo de documento: programas ou ementas das disciplinas de educação geral e formação especial e projetos de curso em nível de sistema de ensino ou de escola.

Os documentos analisados revelam que das sete propostas curriculares examinadas, alguns salientam a descaracterização sucessiva dos cursos de formação de

professores do antigo 2º grau. Além disso, indica que trata-se de um curso de fácil instalação e baixo custo para implantação.

A generalização desordenada dessas escolas contribuiu para a descaracterização do curso de formação do professor em nível médio. Esse fato aliado a outros fatores, como os baixos salários e ausência de carreira docente, levou a uma situação de desprestígio social e desvalorização da profissão docente.

No que diz respeito ao perfil dos alunos, isto é, dos futuros professores; algumas propostas curriculares revelam certas circunstâncias que caracterizam os alunos desses cursos e contribuem para o baixo status conferido à profissão: escolha do Magistério por considerá-la uma forma mais fácil de conseguir diploma de ensino médio, baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade das famílias de origem, trabalho em outros setores que não a educação, pouco acesso aos bens culturais e nível baixo de letramento.

Ademais, grande parte dos alunos matriculados nos cursos de Habilitação ao Magistério são trabalhadores, com pouco tempo para dedicar-se aos estudos e às horas de estágios previstas assim como outras atividades escolares.

O documento analisado diz que há uma contradição entre discurso e encaminhamentos curriculares, isto é, os princípios e finalidades – que expressam concepções atualizadas e intenções educativas ousadas e progressistas – e os seguintes desdobramentos: organização curricular; critérios de seleção, sequenciação e tratamento metodológico dos conteúdos; formas de articular teoria/prática e de avaliar. Os encaminhamentos curriculares, de modo geral, não contribuem para a conquista do que se pretende.

Os estágios supervisionados também aparecem como ponto crítico, pois em geral, não vão além das atividades convencionais de observação, participação e regência. Além disso, em muitos estados brasileiros, os estágios são descritos como atividades de preenchimento de fichas e, muitas vezes, carentes de supervisão, acompanhamento e avaliação por parte das escolas de formação – principalmente nos cursos que funcionam no período noturno.

Quanto aos componentes curriculares, os Referenciais para Formação de Professores diz que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estão inseridas

em todas as séries dos cursos, com a maior parte da carga horária, variando de 300 a 500 horas (ou de 7 a 15 créditos). A esses componentes ligam-se as disciplinas da parte diversificada: Metodologia ou Didática do Ensino de Português e/ou da Alfabetização e Metodologia do Ensino de Matemática ou Didática Aplicada à Matemática, com carga horária variável.

As disciplinas de Educação Física, Língua Estrangeira, Geografia e História (acoplada está a Educação Moral e Cívica); Química e Biologia, e Educação Artística também constituem o currículo da Habilitação do Magistério.

As disciplinas de formação especial, mais especificamente, as relacionadas aos fundamentos da educação, apresentam-se no currículo sob duas formas: numa, três disciplinas – História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação – transformam-se numa única, denominada Fundamentos da Educação. Noutra, são mantidas as três disciplinas separadamente, garantindo-se sua particularidade temática.

A Psicologia da Educação é acoplada aos Fundamentos da Educação e até à Biologia Educacional, mas o mais comum, no entanto, é a Psicologia constar como disciplina específica, com carga horária bastante variável (de 72 a 216 horas), às vezes subdividida em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Há cursos que oferecem Psicologia Geral e Psicologia da Educação.

Encontra-se também entre as disciplinas de formação especial, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e a Didática. Em alguns quadros, a Didática é ministrada com a Prática de Ensino; em outros, engloba as Metodologias. Quando as disciplinas são separadas e distribuídas ao longo das três ou quatro séries do curso, foi possível constatar o seguinte: a Didática antecede as Metodologias de Ensino e culmina com os Estágio Supervisionado, ou então, o estágio é trabalhado ao mesmo tempo com algumas metodologias.

No que tange a duração e a carga horária, o documento diz que o curso tem duração de três a quatro anos. O estudo da carga horária total estabelecida nas várias propostas permitiu chegar a um número de horas que varia entre 2.780 e 4.356 horas. Na maioria dos documentos analisados, a carga horária anual das disciplinas está distribuída em 36 semanas, 5 dias letivos e em regime seriado.

Ao mesmo tempo, na organização curricular predomina a abordagem disciplinar, com disposição hierárquica e sem nenhum critério de agrupamento, a não ser a divisão entre formação geral e especial. Essa forma de currículo é

bastante prejudicial para a formação profissional dos professores, uma vez que a integração entre as disciplinas praticamente não existe, há fragmentação entre conteúdos, que poderiam ter um tratamento interdisciplinar, há falta de flexibilidade curricular e de articulação teoria/prática (BRASIL, 1999, p. 164).

A consequência disso é uma deficiente formação profissional, entre outras razões por não integrar formação geral e formação específica. Para superar essas dificuldades, o documento propõe uma organização curricular com eixos ou núcleos temáticos, na expectativa de que esse critério de integração de disciplinas leve à criação de espaços coletivos e interdisciplinares de diálogo e ação.

Para exemplificar essa sugestão, vê-se que o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP apresenta, em seu projeto Pedagógico, essa preocupação da integração entre seus eixos temáticos. Mesmo que na prática não aconteça de fato com todos os esses eixos e núcleos temáticos, como aluna do Curso de Pedagogia desta instituição, é possível observar que de alguma forma há tentativas de relação entre as disciplinas.

Outra proposta diz respeito aos estágios supervisionados. A defesa é de uma concepção de estágio em que os futuros professores possam inserir-se na realidade educacional – realidade de sala de aula, do espaço escolar mais amplo, das relações profissionais na escola, das atividades educativas que se dão em outras instâncias – isso tudo de forma articulada e supervisionada pela escola de formação.

Também se propõem a busca da formação de profissionais de maior competência para o ensino tem na avaliação um elemento-chave, tanto para a orientação dos alunos quanto para o planejamento dos professores.

Finalmente, há menções sobre a necessidade de compromisso dos cursos de formação com o desenvolvimento – por parte do professor- de uma atitude crítica e participativa na sociedade, sobre a necessidade de vincular os cursos à realidade do ensino na escola pública por meio de pesquisa e sobre a necessidade de propostas de avaliação qualitativa do currículo.

CAPÍTULO IV – NOVA LEGISLAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A discussão mais efervescente neste momento trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” – nova legislação a respeito da formação de professores. O Parecer foi aprovado em 09 de junho de 2015, homologado e publicado no D.O.U. de 25 de junho de 2015, Seção 1, pág 13. Teve como integrantes da Comissão: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco. Tem como número de processos: 23001. 000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56.

Após a publicação do Parecer (CNE/CP) nº 2/2015 houve também a publicação do Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Por fim, a resolução final e definitiva é publicada no DOU, nº 124, quinta-feira, 02 de julho de 2015, Seção 1, Páginas 8 a 12.

Sendo assim, o Parecer traz em sua constituição pontos extremamente relevantes quanto à formação docente, como a Base Comum Nacional e a Estrutura do Currículo dos cursos de formação. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, os bacharéis, e cursos de segunda licenciatura.

A partir da nova resolução, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar define que

terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, art. 13).

Vê-se que com relação às horas de estágio supervisionado e duração do curso houve uma mudança significativa – os cursos de licenciatura não poderão mais ter três anos ou três anos e meio de duração; entretanto, o estágio supervisionado será mantido em 400 horas e as atividades teóricas - práticas se darão a partir de 200 horas. Essas atividades teórico-práticas pareceram algo inovador, que incorpora na grade curricular do estudante 200 horas de diversas atividades que vão valorizar e enriquecer mais a sua formação, tais como

III- núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (BRASIL, 2015, art. 12).

Com relação à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, é relevante destacar ainda os arts. 9, 10, 11 e 12.

O art. 9 diz que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior compreendem os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Assim, a instituição formadora definirá no seu projeto as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional.

Ressalta-se ainda que a formação inicial para o exercício da docência será ofertada, com preferência, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

O art. 10 salienta que a formação inicial destina-se as pessoas que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos, investigação e reflexão crítica, tendo relação e integração com experiências anteriores.

Em outras palavras, este artigo diz que a formação inicial é destinada àqueles que querem atuar na docência- nos níveis da educação básica e gestão de sistemas de educação, assim como em outras áreas que não sejam a educação, desde que englobe o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas.

O art. 11 aponta uma questão muito importante, pois diz que a formação inicial requer um projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes. Sendo assim, os alunos desses cursos de formação inicial poderão construir sua própria identidade como profissional da educação. Para isso é necessário garantir

I- articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

III – coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV – interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, 2015, art. 11).

O art. 12 traz consigo uma série de preocupações com relação aos núcleos norteadores dos cursos de formação inicial, entre eles destacam-se

I- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e nas diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015, art. 12).

Assim sendo, observa-se que esta nova legislação está preocupada com que a formação inicial tenha um caráter crítico- reflexivo, histórico, filosófico, sociológico e cultural, e não apenas uma formação vazia de transmissão de “saberes docentes”, pois assim, estará valorizando e oportunizando uma formação inicial de qualidade para ter-se profissionais de qualidade.

Além disso, é importante ressaltar que

A base comum nacional (LDB), definida no documento da CONAE 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (BRASIL, 2015).

Com isso, pode-se dizer que o curso de Pedagogia e as licenciaturas sempre foi causa que gerou polêmicas, passou por mudanças e continua sendo foco de debate, pois como salienta Marin (2014, p. 1) “de fato, precisa estar, pois se trata da base educacional do país, da formação de professores para a educação das nossas crianças”.

Ainda sobre a estrutura de currículo dos cursos de formação inicial, vale dizer que o referido Parecer destaca, que

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou

adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição (BRASIL, 2015, p. 32).

Com relação à **formação pedagógica para graduados não licenciados**, de caráter emergencial e provisório, de acordo com a Resolução 02/2015 se afirma que

Devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I- quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II- quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III- a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV- deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- V- deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- VI- deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 32-3).

Assim, cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

Quanto aos **cursos de segunda licenciatura**, diz que são direcionados a profissionais já licenciados e

terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I- quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

- II- quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- III- a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas.

Sendo assim, durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Neste contexto de discussão e apresentação de uma legislação, cabe ressaltar também o que o referido documento diz a respeito da formação continuada – parte importante e relacional com a formação inicial. De acordo com a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 34) a formação continuada

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Com esse propósito, a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado

que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas educacionais, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Desse modo, como aponta Andrade et al. 2004, é de extrema importância priorizar o investimento na ampliação do universo cultural dos professores, com a inclusão da questão da leitura, do acesso a teatros e a museus, entre outros, nos currículos de formação inicial, mas principalmente da formação continuada.

Além do mais, é substancial também que a formação continuada se dê em lugares adequados para oferecer a formação docente, como por exemplo, dentro da própria escola, pois é na escola, tanto os alunos quanto os professores que “se deposita a responsabilidade pela formação de cidadãos participantes, capazes de fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala planetária” (Andrade et al. 2004).

Ademais, há considerações muito relevantes acerca da formação continuada, apresentada por Nóvoa (2004) que diz que “a busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas o mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada” (apud Andrade et al. 2004, p. 33).

Por fim, das disposições transitórias, conforme Art. 22 desta Resolução, os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Diz ainda que os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

O Art. 25 finaliza afirmando que esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Cabe ressaltar que tudo isso ainda será muito discutido e debatido nas instituições de ensino superior e pelos autores por meio de publicações, assim, destaca-se que muito vai depender dos projetos das instituições.

CAPÍTULO V – ESPECIFICIDADES DE SER PROFESSOR: IDENTIDADES CONSTRUÍDAS E SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Para, por fim, concluir será feito uma abordagem acerca dos saberes necessários à formação docente com base, principalmente em Freire (2014), Nóvoa (2009) e Tardif (2000).

Freire (2014) traz uma reflexão fundamental acerca da prática educativa e sua importância para o desenvolvimento da criticidade dos educandos.

O autor aponta alguns saberes que são necessários a todos os educadores, principalmente os progressistas. Dentre os aspectos levantados pelo autor, está o de que é indispensável saber que ensinar não é transferir conhecimento e que no processo de ensino aprendizagem é importante que o educador veja-se como sujeito que forma, mas que também é formado. Isto é, nesse processo, todos podem ser ensinantes e aprendentes ao mesmo tempo.

Seguindo a mesma perspectiva, Freire (2014) apresenta nove tópicos que diz o que o ato de ensinar exige. Primeiro, “ensinar exige rigorosidade metódica”, é quando o educador por meio de sua perseverança cria métodos para extrair e instigar o conhecimento em seus educandos, colocando - os no caminho da busca de sua própria autonomia.

Em seguida, “ensinar exige pesquisa”, isto quer dizer que não há ensino sem pesquisa e vice-versa, ou seja, quando nos indagamos sobre o que não conhecemos, iremos à busca de “respostas” ou de “sinais” que farão com que conhecermos o novo, logo, poderemos comunicar a novidade aos alunos, pois ensinar é uma constante busca de conhecimento.

Em terceiro lugar, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, ou seja, antes de quereremos ensinar o que sabemos aos alunos, necessitamos conhecer quais os saberes existentes que eles levam para a sala de aula e acima de tudo, respeitá-los.

O quarto tópico diz que “ensinar exige criticidade”, podemos pensar que ao ensinar o professor tem que adotar uma postura crítica em relação ao que ele vai falar com seus alunos e nos conteúdos que serão trabalhados. Para o autor, a “curiosidade

ingênuas” ao ser criticizada transforma-se na curiosidade epistemológica, nas palavras do mestre, “muda de qualidade mas não de essência”. (Freire, 2014, p. 33)

Ao falar que “ensinar exige estética e ética”, Paulo Freire acredita que ética e boniteza devem andar de mãos dadas. A boniteza dos atos e pensamentos. Pensar nos homens e mulheres como seres históricos e fazê-los capazes de se tornarem éticos.

Freire (2014) trata também de que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, ao afirmar isso, quer dizer simplesmente que as palavras ensinadas precisam de uma existência física, visível, nos atos e nas ações de quem está ensinando, pois palavras sem ações palpáveis são meros discursos sem vida e não tem poder de transformar e de produzir outros transformadores.

O sétimo tópico constata que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, isto é, ao ensinar, os educadores se põem em riscos de diversas naturezas, precisam aceitar o novo que aparece a cada momento na nossa sociedade devido às grandes mudanças que formam um novo tipo de cidadão com hábitos e formas de viver diferentes. Além disso, os educadores necessitam rejeitar qualquer tipo de discriminação de raça, de classe, de gênero que ofende o ser humano e nega a democracia.

Cabe destacar aqui também que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Nesse tópico a discussão é a respeito da forma reflexiva que o aprendiz de educador se coloca diante do que lhe é apresentado em sua formação e diante de sua própria prática como educador. De acordo com o autor, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2014, p. 40)

O professor Freire (2014) discursa que “ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, essa discussão inicia-se quando o problema de identidade cultural não é desprezado e sim discutido e problematizado, quando nos assumimos como seres históricos, pensantes, formadores e criadores.

Tão intenso quanto o autor, essa obra mostra a intensidade do seu perfil como educador e como homem cidadão. Agora, Freire (2014) discursa sobre a especificidade humana no ato de ensinar.

Além de todos os saberes já mencionados, há também os de que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, ou seja, quando o docente está seguro de sua prática, sua competência profissional já está implicada nela. Para o autor, a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Freire (2014) ensina a lidar com a autonomia sabendo unir o ensino ao respeito e a formação ética dos educandos. Fala que devemos buscar inovações, estudar, enriquecer-nos de novos conhecimentos e aprimorar o conteúdo, para então passar isso de forma que o aluno desperte o interesse e a vontade pelo estudo.

O autor (2014) também trata do comprometimento do docente. Comprometimento com sua profissão, sua função social, com seus alunos e criar momentos com seus alunos a que venham facilitar a busca do conhecimento, participar na sua comunidade escolar. Dessa forma, o professor comprometido deve deixar claro aos seus alunos que eles sabem e têm a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper, de ter capacidade de fazer justiça, de não falhar com a verdade, portanto, o professor tem que ser ético.

Ensinar também exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, porque a educação não é neutra. Ela existe para mudar e transformar, para isso, ao ensinar, o professor deve ter liberdade e autoridade, em que a liberdade deve ser vivida em coerência com a autoridade. Além disso, ensinar é ser consciente das decisões. Deve haver respeito entre docente e discente, respeitando os limites de cada um.

Nesse longo processo de ensinar e aprender, a escuta ao próximo é fundamental, pois escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva, escutar é discutir a fala do outro e as diferenças do mesmo. É escutando que me preparo para falar sobre o meu ponto de vista. Ao mesmo tempo, a educação é ideológica e o docente precisa reconhecer isso. Toda educação é uma forma de transmitir uma ideologia. Da mesma forma que a escuta é importante, Freire (2014) também diz que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e isso quer dizer troca de conversas e informações entre professor e aluno e acima de tudo respeito entre ambos.

Assim, Paulo Freire diz que ensinar exige querer bem aos educandos. O professor não precisa querer bem a todos os alunos de maneira igual, além disso, o

professor ser afetivo com o aluno, mas ao mesmo tempo com rigor e controle. Ele não precisa ser terapeuta, mas ajudá-los como pode. O autor finaliza este capítulo dizendo que o professor lida com gente e não com coisas.

A partir disso pode-se afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas ao contrário, é criar possibilidades para que os educandos construam seu próprio conhecimento.

Freire (2014) constantemente afirma que o saber precisa ser vivido, isto é, é necessário ser concreto e prático e não apenas teoria. Suas palavras giram em torno da consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; do respeito à autonomia do ser do educando; do bom - senso, da humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; da apreensão da realidade; da alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível e da curiosidade que move e instiga em busca do conhecimento no ato de ensinar.

Quando nos assumimos e temos consciência que somos seres inacabados estamos abertos e predispostos à mudança e ao novo, logo, sabemos ou deveríamos saber que nossa passagem pelo mundo não é prescrita pelo destino, mas nossa existência é de nossa suma responsabilidade. Somos seres que vivem em um mundo de imprevistos e nós temos que saber viver à nossa maneira sem um “fim” certo, porque estamos num permanente movimento de busca.

Como seres inacabados que somos, também somos condicionados e justamente por termos essa consciência podemos ir mais além, deixar de ser apenas objeto e tornar-se sujeito da história.

Ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem e às diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do aluno. Da mesma forma, educar exige bom - senso, pois o mesmo tem papel importante na nossa tomada de posição, em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

Enquanto ao ato de educar precisamos cultivar a humildade e tolerância a fim de manter nosso respeito de professor ao educando. É preciso priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política, e

repensar a eficácia das greves. Não é parar de lutar, mas reinventar a forma histórica de lutar.

De acordo com Freire (2014), nós professores precisamos conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-nos mais seguros em nosso desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade. Somos os únicos seres capazes de apreender, portanto, somos capazes de transformar.

Para o autor não poderia faltar a alegria e a esperança no ato de ensinar. A esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria, que muda e instiga o dia a dia da prática educativa dos professores. Como já dito anteriormente, devemos ser professores preparados para o novo, dessa forma, a convicção de que a mudança é possível, necessariamente precisa existir. Mudar é difícil, mas possível. (FREIRE, 2014).

Assim como as crianças precisam instigar sua própria curiosidade para ir a busca de mais, os professores também necessitam desse saber para levar os educandos a assumir eticamente limites, percebendo que sua curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro. Também como professor é fundamental saber que “sem a curiosidade que me move, não aprendo nem ensino.” (Paulo Freire, 2014, p. 83)

Seguindo esta mesma perspectiva, porém de maneira mais científica, Nóvoa (2009) diz que existem princípios que não se concretizam na formação de professores porque essa formação está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. O autor diz também que há um excesso de discursos que se traduz numa pobreza de práticas.

Nóvoa (2009) aponta um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, pensar a formação docente numa perspectiva que leve em consideração todos os saberes, práticas e atitudes do profissional docente.

O autor também nos questiona sobre: o que é um bom professor? E salienta que é impossível definir um bom professor, ao não ser por meio de listas intermináveis de competências que não passa de numerações insuportáveis. Mas é

possível traçar alguns apontamentos simples sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente na contemporaneidade.

Assim sendo, o autor apresenta cinco pontos importantes sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. A seguir abordam-se algumas características de cada ponto.

Práticas – A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores, assim, Nóvoa (2009) apresenta quatro lições importantes: a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los; a importância de um conhecimento que vai além da teoria e da prática e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc.; a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração, aqui estamos no âmago do trabalho do professor; a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Profissão – A formação de professores deve passar para <<dentro>> da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Neste tópico o autor argumenta sobre a necessidade de devolver a formação de professores aos professores, isto é, levar as injunções do exterior para dentro da profissão, caso contrário, serão injunções desprovidas às mudanças.

Ainda a esse respeito, Nóvoa (2009) diz que nesse processo de transição de estudante para professor, é fundamental a consolidação das bases de uma formação que tenha como referência acompanhamento, formação na ação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Pessoa – A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

Segundo o autor, têm-se dito e repetido que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, ou seja, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois são elas juntas que produzem a identidade dos professores. Assim, é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Dessa forma, considerando em outras palavras,

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7)

Partilha – A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

Nóvoa (2009) chama atenção para a necessidade de ver a escola como um lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas com o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, por isso, é tão importante assumir uma ética profissional dialogando com os outros colegas.

O autor também diz que a formação docente é fundamental para estabelecer parcerias no interior e no exterior do mundo profissional.

Com relação aos programas de formação, Nóvoa (2009) reforça a necessidade da construção de programas coerentes com o diálogo profissional e

procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente.

Público – A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Aqui se constata que as escolas são lugares de relação e comunicação com todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores, gestores e comunidade/família. Porém, as escolas comunicam e explicam mal o seu trabalho ao exterior, além disso, resistem à avaliação e prestação de contas do seu trabalho. De acordo com Nóvoa (2009), há também uma ausência de vozes dos professores nos debates.

No caso dos professores, estamos perante uma questão decisiva, pois “a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 9).

Conclui-se que de forma simples o autor buscou identificar cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Além disso, postula uma formação de professores baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como foco os próprios professores.

Tardif (2000), curiosamente, complementando Nóvoa, salienta que os saberes profissionais dos professores são temporais, porque são adquiridos por meio do tempo, isto é, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2000, p. 13).

Além disso, os saberes profissionais docentes são também temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

É possível ainda afirmar que, os saberes profissionais são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.

O autor cumpre esclarecer que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, por que

provêm de diversas fontes (...) se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional (...) não formam um repertório de conhecimentos unificado (...) eles são, antes, ecléticos e sincréticos (...) são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão (Tardif, 2000, p. 14- 5).

Assim, compreende-se que a relação dos professores com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada que procuram atingir simultaneamente. Dessa forma, os professores constroem uma identidade profissional docente essencial para sua ação educativa e vida pessoal.

Nesse processo de construção de identidades profissionais docentes, Oliveira (2014) salienta que a profissão docente enfrenta dificuldades entre a dimensão individual e coletiva, também estabelecida por Delgado (2015) quando a mesma afirma que a identidade profissional surge como algo construído pelas e nas relações com outros professores.

Dessa forma, Oliveira (2014) salienta que a profissionalidade se constrói na interação dos docentes e na formação continuada – fundamental para cada professor compreender e interpretar o seu papel social no cenário onde atua, pois assim poderá construir e reconstruir saberes necessários à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer qualquer consideração, é importante mencionar que a presente pesquisa não teve a pretensão de abarcar todos os elementos, muito menos a ambição de esgotar a discussão. A proposta foi de contribuir para uma melhor compreensão da condição da formação inicial docente e sobre a questão da identidade profissional docente, no contexto atual.

Como visto no decorrer da pesquisa, o termo “identidade” possui muitos conceitos, tanto sociológicos como psicológicos, porém, neste trabalho, foi dada atenção ao aspecto sociológico da identidade, mas especificamente, a identidade profissional docente e quais relações se estabelecem com a formação inicial de professores.

A partir disso, percorreu-se a história da legislação brasileira, que apresenta diretrizes para uma formação inicial docente, e que, na década de 1990, busca a qualidade por meio de diretrizes e indicações curriculares.

Apresentou-se, primeiro o documento denominado “Referenciais para Formação de Professores”, de 1999, que indica todo um aporte teórico e prático de como deve ser a formação docente no país. Em seguida, a legislação (CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) a fim de abarcar legalmente aspectos da formação inicial e por último, num terceiro momento, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior e continuada dos profissionais do Magistério para a Educação Básica (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015).

Sendo assim, percebe-se que a formação docente no Brasil, de um modo geral, tem passado por mudanças influenciadas por novos paradigmas construídos a partir das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade, dentre eles, o econômico, o tecnológico, o social e o político, e também pela desvalorização da profissão e da autoridade intelectual, pedagógica e moral do professor evidenciadas no âmbito escolar ou fora dele. Desse modo, os atuais programas de formação inicial de professores podem ser um meio de transformar essa realidade, a fim de que os professores - a partir de momentos, espaços de discussões e de reflexões acerca de sua identidade docente quando atuarem profissionalmente - sintam-se valorizados.

Os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas (aprendizagens experienciais) pelos sujeitos/professores. Tal processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade (modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente), e, a dimensão profissional (modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão).

Portanto, há uma intrínseca relação entre os processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional.

De todo o exposto, podemos concluir que o processo de construção da identidade profissional docente inicia-se antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, pois cada sujeito já possui uma identidade que refletirá na propensa identidade de ser professor.

Os cursos de formação inicial de professores servem, portanto, para a canalização do motivo pelo qual se insere em uma Licenciatura, de modo que ocorra a transformação do “gostar de ensinar”, que se caracteriza como sendo a identidade profissional do ser professor.

Está evidente a necessidade de os cursos de formação inicial de professores oportunizarem aos futuros profissionais de educação momentos nos quais estes possam refletir e discutir sua condição de educadores, a fim de internalizarem o ser professor e a sua ação educativa como sendo seu ofício, como assinala Delgado (2015, p. 247), que cabe à formação inicial

promover estudos e práticas que impulsionem os formandos à reflexão e à crítica, por meio de uma seleção séria e rigorosa dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidas, as quais devem estar claramente explicitadas nos projetos pedagógicos das instituições formadoras. De modo que os futuros professores possam se reconhecer pertencentes a uma categoria profissional que tem como base identitária o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane R; NUNES, Maria F. R; NETO, Miguel F; ABRAMOVAY, Miriam. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** - / Pesquisa Nacional UNESCO, - São Paulo: Moderna, 2004.

BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em Construção – Investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: Univali, 2001. Originalmente apresentado como teses de doutorado em Educação: Supervisão e Currículo – PUC-SP, 1999.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. À guisa de introdução:apontamentos teóricos para pensarmos o tema identidade social hoje. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.) **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. 1. Ed – Curitiba, PR: CRV, 2011, pp. 23- 44.

DELGADO, Adriana Patrício. **Introdução**. In: Concepções de alunos concluintes do curso de pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional. Doutorado em Educação: História, política e sociedade. PUC-SP. São Paulo, 2015, pp. 15-34.

DUBAR, Claude. **A socialização – Construção das Identidades Sociais e profissionais**. Tradução: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

ESPINOZA, Ana. Contribuições da didática de ciências para o ensino. In: ESPINOZA, A. Ciências na escola: Novas perspectivas para a formação dos alunos. Tradução: Camila Bógea – 1 ed. – São Paulo:Ática, 2010, pp. 41- 82.

ESTEVE, José Manuel. **Estratégias para evitar o mal-estar docente**. In: ESTEVE, J. M. O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru- SP: EDUSC, 1999, pp. 117- 145..

ESTEVE, José Manuel. **Indicadores do mal- estar docente**. In: ESTEVE, J. M. O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru- SP: EDUSC, 1999, pp. 27-60.

FALSARELLA, Ana Maria; SAMPAIO, M^a das Mercês F. ; MENDES, Mônica F. V. A produção intelectual de crítica aos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. VI Colóquio sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: pensar, inventar, diferir. UERJ, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Produção e Apropriação do conhecimento da universidade.** In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.) Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1994, pp. 53-59. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

FREIRE, Paulo. **Ensinar é uma especificidade humana.** In: Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa. 48^a edição. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ensinar não é transferir conhecimento.** In: Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 48^a edição. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Prática docente: primeira reflexão.** In: Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 48^o edição. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREITAS, Helena C. Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a28100.pdf Acesso em: 06 de junho de 2015.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez, 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 de set. de 2015.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia.** VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: saberes e práticas. 2008. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf Acesso em: 08 de março de 2015.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o ensino. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4^a edição. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 353- 379.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação do professor e qualidade de ensino**. In: IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite – 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 101-109.

IMBERNÓN, Francisco. **Introdução** In: IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite – 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 07-10.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de Identidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 25 de abril de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. 2004 . Disponível em: http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45:ainda-as-perguntas:-o-que-e-pedagogia--quem-e-o-pedagogo--o-que-deve-ser-o-curso-de-pedagogia&catid=14:11&Itemid=21 Acesso: 08 de junho de 2015.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol. 01/n. 01 ago-dez. 2009. Tradução: Cristina Antunes. Disponível em: <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2> Acesso em 04 de maio de 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 15-34.

NUNES, Dalma Persia N. A e NASCIMENTO, Jaqueline da Silva. **Identidade profissional: o que dizem os professores universitários da área de ciências humanas**. UFU. 2007/2009. Disponível em: www.catolicaonline.com.br/semanapedagogica/trabalhoscompletos Acesso em: 02 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Camila A. Vicente de. ; GOMES, Alberto Albuquerque. **O conceito de identidade profissional em professores**. Seminário Internacional de Educação – Teoria e Políticas. São Paulo – Nov/2003. Disponível em: www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/I%20seminário/PÔSTER%201.pdf Acesso em: 08 de março de 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **A identidade docente na produção acadêmica nacional – Balanço da primeira década do século XXI.** In: As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente. Doutorado em Educação: História, política e sociedade. PUC-SP. São Paulo, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 15- 34.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. **Orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos.**/ Coordenadoras Alda Luiza Carlini, Maria Celina Teixeira Vieira e Marisa Del Cioopo Elias. – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e Identidades profissionais.** Coimbra, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1920046/Profissoes_e_Identidades_Profissionais. Acesso em: 03 de maio de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cad. Pesqui. Vol. 37, nº. 130. São Paulo. Jan/Apr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0100-15742007000100006 Acesso em 06 de junho de 2015.

SHIROMA, Eneida O. ; MORAES, Maria Célia M. ; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ª Ed, pp. 45-72.

SHIROMA, Eneida O. ; MORAES, Maria Célia M. ; EVANGELISTA, Olinda. A reforma como política educacional dos anos 1990. In: SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ª Ed, pp. 73- 100.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional.** Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf Acesso em: 08 de março de 2015.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. Revista Em aberto, Brasília, v. 23, n.84,p. 17-30, Nov. 2010. Disponível em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351> Acesso em 05 de set. de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional para o magistério.** Revista Brasileira de Educação – ANPED – jan a abr. n° 13 – 2000, p. 05-23. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm Acesso em: 26 de março de 2015.

WARDE, Miriam Jorge. Apresentação: a educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, M. J (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** II Seminário Internacional. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, São Paulo, pp. 1-3.

Documentos Legais

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de julho de 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Referenciais para formação de professores. Brasília. 1999.