

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

LUCIENE PEREIRA BARRETO

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

LUCIENE PEREIRA BARRETO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais. Linha de Pesquisa: Contexto Escolar e Trabalho Docente.

Orientador: Dr^a Helena Faria de Barros

372.1
B273f

Barreto, Luciene Pereira.

Formação docente inicial: a percepção de
professores / Luciene Pereira Barreto. – Presidente
Prudente: [s.n.], 2007.
139 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2007.

Bibliografia

1. Professores -- Formação. 2. Prática de ensino.
3. carreira – Formação. I. Título.

LUCIENE PEREIRA BARRETO

Formação docente inicial: a percepção de professores

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 28 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

Prof. Dr. José Milton de Lima
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof.^a Dr.^a Tereza de Jesus Ferreira Sheide
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais João e Joana, pela certeza do apoio incondicional, pela presença constante, zelosa e amorosa em todos os meus momentos. Todo o meu amor, confiança, gratidão e respeito.

Ao meu filho Gabriel com quem enxergo o mais sublime dos sentimentos, o amor incondicional.

Às minhas irmãs Maria Darci, Elisabete e Cenira e meus sobrinhos Larissa, Thaisa, Thiago e Lucas pela confiança, respeito, amor e amizade.

Ao meu esposo Antônio que sempre esteve presente no percurso deste trabalho, lutando ao meu lado para que eu pudesse vencer essa etapa da minha vida profissional.

A todos aqueles que com seus sentimentos, atos, pensamentos e palavras ajudaram na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela concessão de uma vida cheia de sentido e significada, pelo prazer em ser, em viver, pelas oportunidades e pelas minhas escolhas; me iluminando constantemente.

Agradeço ao meu esposo, Antônio, pelo companheirismo, paciência, dedicação e incentivo para a efetiva realização deste trabalho.

Agradeço ao meu filho Gabriel que durante a gestação e hoje um bebê, me impulsionou no desenvolvimento e concretização deste trabalho.

Agradeço à minha família por seu apoio e compreensão.

Agradeço de forma especial à minha orientadora Prof^a Dr^a Helena Farias de Barros, que com suas luzes e sapiência, envolvidas pelas palavras de carinho, amizade e compreensão, sempre nos indicou o caminho seguro.

Agradeço ao Prof^o Dr^o José Milton de Lima e à Prof^a Dr^a Tereza de Jesus Ferreira Sheide pelas importantes considerações e sugestões em meu exame de qualificação e por fazerem parte de minha banca de defesa.

Agradeço a todos os meus mestres do passado.

Agradeço aos professores entrevistados, pela generosidade e dedicação com que participaram desta pesquisa.

Agradeço à equipe da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio, na figura da Dirigente Regional de Ensino, Prof^a Edeni Aparecida da Cunha Garcia, pelo incentivo e apoio.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pelo incentivo através do Projeto Bolsa Mestrado.

Agradeço aos professores e funcionários da UNOESTE que, de uma forma ou de outra contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Agradeço á todos aqueles que colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado. Meu muito obrigada.

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.

Ildeu Moreira Coelho

RESUMO

Formação docente inicial: a percepção de professores

Este trabalho tem por objetivo analisar como o professor percebe sua formação inicial, primeira etapa para o desenvolvimento da profissão docente. É um estudo descritivo-interpretativo das representações por eles manifestadas em relação à formação inicial. A fundamentação teórica que embasa a parte empírica da pesquisa referiu-se a representações sociais e percepção de professores, aspectos históricos da formação docente no Brasil, dificuldades, paradigmas da formação inicial, saberes docentes a serem formados e formação para a competência. A investigação envolveu trinta e cinco professores de educação básica que atuam no ensino fundamental (cicloll) e médio em duas escolas estaduais do município de Santo Anastácio, estado de São Paulo. Em duas reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) em cada unidade escolar foi realizada a aplicação de um questionário. A análise dos dados coletados demonstrou que a percepção dos professores indica formação inicial precária pela ênfase dada à teoria e negligência da prática. Os cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação docente estão estruturados nos moldes da racionalidade técnica. Concebidos como técnicos, os professores ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos, habilidades e atitudes que levem às ações que dão conta da complexidade do ato pedagógico e dos desafios impostos pela sociedade contemporânea à escola e que é marcada por uma globalização perversa e desumana imposta pelo sistema capitalista neoliberal. O estudo evidencia a necessidade de uma formação inicial que articule, dialeticamente, teoria e prática e que promova atividades que leve à formação do professor investigador da sua própria prática pedagógica, que permita a ele o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e o resgate do processo de humanização do homem, numa perspectiva de formação continuada, nestes tempos de homogeneização e pasteurização dos discursos.

Palavras-Chave: Formação de professores, Professores – avaliação, Professores -- Satisfação no trabalho

ABSTRACT

Initial teaching formation: the perception of professors

This work aims to analyze how the teacher feels his initial formation, first stage for the development of the educational profession. It is a descriptive-interpretative study of the representations by them manifested in relation to the initial formation. The theoretical basis found on the empiric part of the research referred to social representations and teachers' perception, historical aspects of the educational formation in Brazil, difficulties, paradigms of the initial formation, educational knowledgements to be formed and formation for the competence. The investigation involved thirty five teachers of basic education that act in the fundamental teaching (cycle II) and medium in two state schools of the municipal district of Santo Anastácio, São Paulo state. There was a first contact with the direction of the schools and teachers for the presentation of the research and adhesion to the development. In two meetings of SCPW (Schedule of Collective Pedagogic Work) in each school unit the application of a questionnaire was accomplished. The analysis of the collected data demonstrated that the teachers' perception indicates precarious initial formation for the emphasis given to the theory and the negligence of the practice. The courses of degrees, responsible for the educational formation are structured in the ways of the technical rationality. Formed as technicians, the teachers at the end of their bachelors' degree, look like without knowledge, abilities and attitudes that conduct to actions that consider the pedagogic complexity act and challenges imposed by the contemporary society to the school and that is marked by a perverse and inhuman globalization imposed by the neoliberal capitalist system. The study shows the need of an initial formation that articulates, dialectically, theory and practice and that promotes activities that conduct to the formation of the teacher's investigator of his own pedagogic practice formation, that allows him the development of a critical conscience on the world and the ransom of the process of the man's humanization, in a perspective of continuous formation, in these times of homogenization and pasteurization of the treaties.

Key-Words: Teacher training; Teacher, rating of, Teacher – Job satisfaction

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Sexo dos sujeitos da pesquisa	91
TABELA 2	- Estado civil dos sujeitos da pesquisa	91
TABELA 3	- Faixa de idade dos sujeitos da pesquisa	91
TABELA 4	- Residência dos sujeitos da pesquisa	91
TABELA 5	- Curso de Formação dos sujeitos da pesquisa	92
TABELA 6	- Escolaridade do pai dos sujeitos da pesquisa	94
TABELA 7	- Escolaridade da mãe dos sujeitos da pesquisa	94
TABELA 8	- Ensino Médio cursado pelos dos sujeitos da pesquisa	95
TABELA 9	- Faculdade freqüentada pelos sujeitos da pesquisa	95
TABELA 10	- Trabalho e estudo	95
TABELA 11	- Vínculo profissional ou empregatício dos sujeitos da pesquisa	97
TABELA 12	- Anos de experiência no magistério	97
TABELA 13	- Participação em cursos de aperfeiçoamento	97
TABELA 14	- Recursos disponíveis durante a formação	99
TABELA 15	- Principais contribuições dos cursos de licenciatura	100
TABELA 16	- Principais deficiências dos cursos de formação de professores	102
TABELA 17	- Sugestões para reformulação dos cursos de formação de professores	104
TABELA 18	- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	106
TABELA 19	- Formação pedagógica e ação docente	108
TABELA 20	- Papel das disciplinas psicopedagógicas	109
TABELA 21	- Temas relevantes	111
TABELA 22	- Reopção pela docência	112
TABELA 23	- Realização profissional	114
TABELA 24	- O que é ser professor	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL	22
3 FORMAÇÃO DOCENTE	30
3.1 O Professor no Século XXI: Exigências e Desafios	33
3.2 Dificuldades na Formação Inicial	41
3.3 Paradigmas de Formação	51
3.4 Saberes a serem Desenvolvidos na Formação Inicial	66
3.5 Formação para a Competência	76
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	84
4.1 Metodologia da Pesquisa	84
4.2 Sujeitos da Pesquisa	85
4.3 O Instrumento Utilizado	86
4.4 Aplicação do Instrumento	86
4.5 Procedimentos para Análise dos Dados	87
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “Formação docente inicial: a percepção de professores” tem como objeto de investigação a representação a cerca da formação inicial na própria visão dos professores de educação básica do ensino fundamental (ciclo II) e médio que atuam em escolas estaduais, do município de Santo Anastácio.

A finalidade principal foi analisar como o professor percebe sua formação inicial, primeira etapa para o desenvolvimento da profissão docente. Nossa atenção para o problema foi despertada, inicialmente, no exercício pedagógico diário, em razão das grandes dificuldades apresentadas pelos professores em discutir temas relacionados à educação, ao ensino e à prática pedagógica.

A experiência da pesquisadora no magistério, inicialmente como docente e atualmente como supervisora de ensino na rede estadual, responsável por formação continuada e acompanhamento da ação docente levou à hipótese de que a formação inicial dos professores não possibilita a eles a apropriação dos saberes que necessitam mobilizar no exercício de sua profissão.

A função do professor de educação básica tem sido colocada em discussão na década de 90 e nos primeiros anos do século XXI. O papel do professor está em xeque no bojo do questionamento sobre a função da escola nos dias atuais. Do ponto de vista da escola, a sua importância e a dos professores – historicamente vistos como detentores de conhecimentos – são colocadas em questão, fazendo com que, na condição de instituição social, ela se veja obrigada a repensar seu papel e o dos docentes, em uma perspectiva de reconstrução, de sua formação, de sua prática e da forma como lidam com a produção e transmissão do conhecimento. Como afirma Libâneo (2003), a sociedade aspira por uma escola capaz de garantir a todos, formação cultural e científica, para o bom desempenho da vida pessoal, profissional e cidadã, propiciando o estabelecimento de uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, vislumbrando a formação de cidadãos que possam ter participação nas esferas da vida social. É uma escola de “qualidade”.

É preciso compreender que a escola é uma instituição social produto de uma determinada época histórica. Surgiu com o advento do capitalismo com o objetivo específico de inculcar nas novas gerações a ideologia dominante, isto é, foi

criada para fazer passar o projeto capitalista de sociedade e, também, contribuir para sua formação. Nesse sentido podemos afirmar que ela não é um espaço neutro e muito menos ingênuo. Incorpora em seu funcionamento valores, crenças, promessas e práticas sociais e recebe influências que objetivam o modelo social hegemônico. Porém, a partir da compreensão do real, pode inferir na sociedade, de forma a redirecioná-la com vistas a sua transformação. Em Freitas (2003, p. 17), encontramos elementos para entender que,

A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro.

De acordo com Brandão (1981, p. 83-84), “pessoas educadas são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada”. Por conseguinte, a escola se constitui como um importante espaço de formação; e ao garantir ou não o conhecimento essencial à vida em sociedade, prepara o aluno, de alguma forma, para assumir adequadamente seu papel, suas funções dentro do ambiente de trabalho ou contribui para que ele desenvolva uma compreensão dialética da realidade social e das relações estabelecidas nessa sociedade. Evidentemente, para que tal projeto seja minimamente alcançado, é fundamental a ação docente. Esta é definida a partir de todo embasamento teórico-prático obtido no processo de formação inicial

Os anos 90 começaram com profundas e significativas mudanças no panorama mundial. O século XX, no seu início, anunciava a possibilidade socialista. No final dos anos 80, a experiência socialista se esfacelou e os Estados Unidos passaram a ser a única superpotência. Alardeava-se a vitória definitiva do capitalismo, na sua face mais cruel: a neoliberal. Tratava-se, na verdade, de uma nova maré globalizante do capitalismo que sempre teve vocação para a mundialização.

Segundo Frigotto (2003) destacam-se neste cenário: noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total,

empregabilidade, etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.

Os anos de 1990 foram marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental na discussão da educação. Muito se tem discutido sobre questões que envolvem a “qualidade”. Resta compreender em todos estes documentos oficiais o sentido e destino dessa qualidade, ou seja, para quê e para quem ela se destina.

O primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em março de 1990, na cidade de Jomtien, capital da Tailândia. Foi organizada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Educação), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Nesta conferência foi inaugurado um grande projeto de educação em nível mundial. Foi apresentada uma “visão para o decênio de 1990” e teve como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Como foi apresentado por Wcea (1990, p. 157 apud FRIGOTTO, 2003):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo.

Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” às crianças, jovens e adultos delas participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais

ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA, 2002, apud FRIGOTTO, 2003). No Brasil, as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993.

O movimento internacional continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação. Ainda em 1990, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, cuidar dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização.” (FRIGOTTO, 2003).

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO, 2003).

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias*

para la educación, em 1995. Segundo Frigotto (2003, p. 15) reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

É importante observar que as Diretrizes Educacionais passam a ser definidas por um Banco: o Banco Mundial que nasceu após a 2ª Guerra Mundial, é um organismo multilateral de funcionamento, mas apenas cinco países definem as suas políticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. A presidência é ocupada por um norte-americano que possui poder de veto. Observemos que estes países, principais acionistas do banco, são os mais poderosos do mundo e os interesses do banco vai ao encontro dos interesses desses países que é a implementação da doutrina neoliberal nos países mais pobres.

O neoliberalismo vem imbricado no conceito de globalização e propõe a liberalização da economia e a ação mínima do Estado. Este é visto como ineficiente e incapaz. A iniciativa privada é enaltecida e vista como sinônimo de competência e produtividade.

Segundo Libâneo (2003, p. 75),

A globalização pressupõe por isso a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulado. Essa racionalidade econômica exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a se equilibrar e se auto-regular em razão da lei natural na oferta e da procura. Com o objetivo de adotar essa racionalidade os países terceiro mundistas devem, portanto, promover uma completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e de segurança da economia nacional em conformidade com o receituário neoliberal.

O Banco mundial é um organismo destinado exclusivamente para as operações financeiras (negociações capitalistas). Quais razões explicam, então, a sua participação nas decisões de políticas educacionais?

Para o Banco Mundial a educação básica é prioridade e ação requisitada, pois entende que é um investimento para o desenvolvimento econômico

e é capaz de contribuir para a diminuição da pobreza. Segundo Shiroma (2002, p. 74-75),

A educação, especialmente a primária e secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Percebemos que o objetivo central é a formação, não apenas de futuros técnicos, mas de cidadãos trabalhadores. A formação técnica não é então separada da aprendizagem de certos comportamentos e atitudes. Supõe-se que uma maior competitividade no setor econômico está umbilicalmente ligada ao grau de escolarização. Trata-se de uma mudança da força de trabalho.

Para atender as exigências impostas pelo Banco Mundial e manipuladas por agentes externos à realidade brasileira, inicia-se no país uma reforma educacional que pode ser percebida nos documentos oficiais que deram forma a essas mudanças. Tivemos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a elaboração dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais, a avaliação da Educação Básica (ENEM, SAEB) e dos cursos de nível superior, análise dos livros didáticos pelo Ministério da Educação e também a publicação da Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Nessas reformas no campo educacional vem se constituindo e consolidando os ideais neoliberais e trazem no bojo a idéia de “qualidade”.

No Brasil, uma referência importante dessa discussão pode ser localizada no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que apresenta a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios da educação nacional.

Essa Constituição de 1988 também traz importantes avanços para a educação brasileira, estende os deveres do Estado com a educação pública e gratuita, em todos os níveis de ensino. No seu Artigo 208, estabelece o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, produzida ao longo de oito anos posteriores à promulgação da referida Constituição incorporou debates e demandas correntes naquele período e consubstanciou as bases da reforma educacional que se sucederam, cujos impactos ainda se fazem sentir, em diferentes campos.

Caracterizando-se pela maior flexibilidade e autonomia nas relações entre os entes da federação na gestão da educação, a nova LDB preconiza um processo de descentralização das propostas político-pedagógicas e da administração dos recursos financeiros, reforçando o papel das secretarias estaduais e municipais de educação. Também referenda áreas tradicionalmente excluídas das políticas regulares, como a educação infantil, e educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial e promoveu a prescrição de novos parâmetros curriculares. Veiga (2003, p. 269) enfatiza que:

[...] a reforma educacional preconizada pela LDB. Lei nº 9394/96, tem-nos dado alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação.

O que se percebe é a introdução de "parâmetros" e "diretrizes" estabelecidos em lei para serem seguidos, permanecendo uma forma autoritária nas relações. Também o que se verifica nas políticas educacionais é um desenvolvimento crescente de uma mentalidade ou ideologia instrumental e

tecnocrática que se reflete tanto na formação dos professores quanto na realidade da escola e na organização do trabalho.

No âmbito das políticas nacionais, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Artigo 2º desta resolução apresenta como orientação para o preparo do professor, os seguintes compromissos:

- (I) – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- (II) – o acolhimento e o trato da diversidade;
- (III) – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- (IV) – o aprimoramento em práticas investigativas;
- (V) – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- (VI) – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- (VII) – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No artigo 3º estabelece que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como princípios norteadores no preparo para o exercício profissional a “competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

Art. 3º

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção do conhecimento, habilidades e valores; interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso, capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio de suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas de aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

No Artigo 6º da mesma resolução, são indicados como competências a serem consideradas para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes aquelas referentes:

- (I) – ao comprometimento com os valores inspirados da sociedade democrática;
- (II) – à compreensão do papel social da escola;
- (III) – ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- (IV) – ao domínio do conhecimento pedagógico;
- (V) – ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- (VI) – ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Todas essas propostas ganham contornos precisos nas palavras de Giroux (1997, p. 159-159), quando afirma:

[...] a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. [...] No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Abordamos alguns pontos destes documentos oficiais por meio dos quais podemos perceber as mudanças impostas na educação brasileira nas quais fazem cumprir os parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial. A educação básica e a formação de professores são os primeiros a sentir os efeitos dessa ordem. Resumindo estas ações, temos: 1) acentuado ajuste estrutural e diminuição dos recursos do Estado para a educação, sinalizando a privatização como saída para a resolução dos problemas; 2) utilização e centralização dos recursos com enfoque especial ao atendimento das necessidades da reforma educativa em vigor; 3) formação pedagógica em massa, destacando o pragmatismo e o tecnicismo na formação de professores verificados nas medidas adotadas nos últimos tempos no que concerne à formação docente; e 4) o individualismo como modelo, inserindo-se aí as exigências de desenvolvimento das habilidades e competências em detrimento de uma formação sólida no que diz respeito aos aspectos cognitivos e de formação humana.

Toda essa mudança tem promovido um movimento de contestação às políticas públicas e têm contribuído para uma outra forma de ver a educação e a questão da formação de professores no Brasil. De acordo com Freitas, (1999, p. 19), este movimento:

[...] desde o final dos anos 70, com o processo de democratização da sociedade passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional dos Profissionais da Educação (Conarfe) – no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com esta discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação do magistério.

A discussão sobre a educação e a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades, deve ser colocada como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia. Neste processo e na atual conjuntura política e econômica, a questão da formação de professores ganha importância e se torna o elemento fundamental.

No plano da formação de professores, tem-se a formação inicial que acontece nos cursos de magistério superior e nas Licenciaturas e a formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente. A formação inicial é ponto de partida para implementar uma política de melhoria da educação básica. Como nos aponta Garcia (1999, p. 26):

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores tem assim, confrontadas instâncias governamentais, legisladores e especialistas na tarefa preparadora de quadros docentes. Dada a complexidade que envolve o papel do professor hoje, entendemos

ser necessário ouvir o professor de educação básica sobre sua formação e atuação, pois como nos alerta Gimeno (2002) muito se tem falado e investigado sobre professores, mas os professores pouco falam de si. Aqui consiste a relevância da pesquisa.

Busca-se no percurso deste trabalho, atender às exigências para realizar uma pesquisa que, segundo Lüdke e André (1986), significa promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Em linhas gerais, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução na qual apresentamos a justificativa e um breve relato da pesquisa realizada.

O segundo capítulo apresenta questões referentes à Teoria das Representações sociais que serviu de eixo teórico de sustentação para o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo discute a formação docente, os desafios docentes na sociedade atual, as dificuldades na formação inicial, os paradigmas de formação, os saberes docentes a serem desenvolvidos na formação inicial e a formação para competência.

O quarto capítulo descreve os objetivos, o percurso metodológico que permeia a pesquisa e as pessoas envolvidas e também retrata os dados coletados, como foram categorizados e organizados para que pudessem ser analisados, dando respostas ao objetivo de compreender a percepção do professor sobre sua formação inicial.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa e a discussão dos mesmos à luz do referencial teórico apresentado.

Por fim, as considerações finais procuram evidenciar como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, apontando para algumas questões fundamentais para repensar os modelos de formação inicial dos professores.

Espera-se, com a realização desta pesquisa, através da percepção do professor sobre sua formação inicial, contribuir para que elementos de discussão sejam postos no cenário da formação de professores.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL

Este capítulo apresenta como o tema representações sociais serviu de eixo teórico e sustentou o desenvolvimento da pesquisa sobre a representação dos professores referentes à própria formação inicial.

Nos dicionários representação significa reprodução daquilo que se pensa. É também conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento.

Para esclarecer a questão sobre o estabelecimento da representação, ou seja, como o professor constrói e explica ou que pensa da sua prática, Mello se volta para o que Moscovici denominou representação, em que distingue um aspecto perceptivo, intuitivo e outro conceitual. (MELLO, 1982)

Como afirma Moscovici (1978, p. 57-58),

Um dos seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto; o outro, o conceptual, a sua ausência. De ponto de vista do conceito, a presença do objeto, inclusive a sua própria existência, é inútil; do ponto de vista da percepção, a sua ausência ou a sua inexistência é uma impossibilidade. A representação mantém essa oposição e se desenvolve a partir dela; ela representa um ser, uma qualidade à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência. Ao mesmo tempo, distancia-os suficientemente de seu contexto material para que o conceito possa intervir e modela-lo a seu jeito. Portanto, de um lado a representação segue a esteira de um pensamento conceitual, pois que a condição de seu aparecimento é a supressão do objeto ou da entidade concreta; mas por outro lado, essa supressão não pode ser total, e a exemplo da atividade perceptiva, a representação deve recuperar esse objeto ou essa entidade e torna-los tangíveis. Do conceito ela retém o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Da percepção ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não formado, o descontínuo. A variedade de diligências e a defasagem que elas supõem entre o que é “tomado” e o que é “desenvolvido” ao real deixa entrever que a representação de um objeto é uma reapresentação do objeto.

Mello (1982, p. 41) comentando o texto acima, justifica a necessidade de esmiuçar o conceito de representação, considerando dois aspectos: por um lado a prática docente possui um corpo de idéias organizado e elaborado que explica, justifica e orienta, constituído de teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem às quais a autora denominou “ideário

pedagógico”; por outro lado o que aparece como dimensão pensada do professor sobre sua prática não é o “ideário pedagógico” formalizado e sim uma reapresentação deste último.

Assim, as idéias, ao se evidenciarem quer pelo discurso, quer pela ação, não constituem o conhecimento em si. O conhecimento é apreendido pelo sujeito, no caso o professor, que lhe dá significado de acordo com suas experiências e idéias anteriores. Ao expressar este conhecimento o que se tem não é mais o conhecimento tal qual existe, mas sim a elaboração pessoal deste conhecimento, já filtrado pela sua experiência e sua prática de acordo com sua condição de vida. O que se tem, pois, é a representação do conhecimento.

Moscovici (1978) julga ser mais significativo, no contexto atual, utilizar o termo representações sociais e não representações coletivas, por isso, sugeriu a substituição de representação coletiva, utilizada por Durkeim, por social. (FARR, 1995). Essa transformação não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas também no jeito de olhar a Psicologia Social e as representações do sujeito e da sociedade. Tanto o indivíduo quanto a sociedade são transformados, influenciados, moldados e construídos pelas relações que estabelecem e, nessa interação, ocorrem os fenômenos psicossociais estudados pela atual teoria das Representações.

Moscovici (1978, p. 25) o fundador dessa Teoria explica o que é para Durkheim, sociólogo, a representação coletiva:

Foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”. Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele. Para Durkheim, competia à Psicologia Social estudar “de que modo as representações se atraem e se excluem, se fundem umas com as outras ou se distinguem.

Segundo Moscovici (1978), Durkheim faz distinção entre representações individuais e representações coletivas, diferenciando que as individuais fariam parte do campo da Psicologia e as coletivas seriam objeto da Sociologia. Quando Moscovici faz a opção pelo termo social, em vez do coletivo, tem o objetivo de dar um caráter mais dinâmico às representações, sendo que na teoria

de Durkheim elas teriam uma base mais estática. As representações coletivas para Durkheim são elementos estáveis de compreensão da coletividade, integrando a sociedade como um todo. Para Moscovici, a Psicologia Social tem por objetivo investigar, nas sociedades modernas, as mudanças, as diversidades das idéias coletivas e a multiplicidade de representações. (MOSCOVICI, 2003).

Moscovici, (1978, p. 25) faz algumas considerações sobre a rigorosidade da análise do estudo, explicando como se compõe a representação.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas, Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, freqüentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante.

Assim, Moscovici (1978, p. 26-28, 65) chega à sua definição do que vem a ser representações sociais:

Uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas, graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.No real, a estrutura de cada representação apresenta-se- com duas faces indissociáveis : a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que:

<u>Representação</u>	figura
	significação

querendo com isso dizer que ela faz corresponder a toda figura uma significação e a todo sentido, uma figura .

Assim, para Moscovici, a figura e a significação são elementos que formam a representação. A figura diz respeito ao objeto ou fenômeno do mundo social e a significação é o valor ou significado que o sujeito dá a essa figura ou imagem. Quando esse fenômeno ou objeto é representado, ele passa por um processo de reconstituição e modificação, pois esse processo de representação do

objeto é diferente do próprio objeto. No momento em que o objeto é representado, ele recebe um significado, um *status*. (MOSCOVICI, 1978).

Segundo Guareshi e Jovcholovitch (1995, p. 34) as representações sociais envolvem a construção de saberes do social, envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos fenômenos. Quando os sujeitos se disponibilizam a dar sentido e a explicar o mundo que os cercam, eles o fazem com afetividade. Na representação está presente tanto o aspecto cognitivo quanto afetivo da realidade social. De acordo com os autores “as representações sociais enquanto fenômeno psicossocial estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo dos outros”.

Segundo Spink (1995) a representação social deve ser considerada como uma estrutura cognitivo-afetiva, inserida no contexto que a constrói, nas interações sociais do cotidiano e não como estrutura somente cognitiva.

A elaboração e funcionamento da representação social ocorrem por meio de dois processos de formação, denominados por Moscovici (1978), de objetivação e ancoragem (amarração). Esses conceitos são fundamentais para a compreensão das representações sociais. A objetivação é o processo pelo qual o objeto passa da condição de abstrato para a condição de concreto, materializando-se por meio da palavra. O processo de ancoragem se constitui pela atribuição de valores aos objetos das relações sociais, transformando a ciência num saber acessível e importante a todos. A objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação.

Segundo Sá (1995, p. 34), os processos de objetivação e ancoragem são descritos da seguinte forma:

A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, foi chamada de “objetivar”. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamado de “ancorar”.

Moscovici (2003, p. 60-61, 68, 71), explica que os mecanismos de ancoragem e objetivação transformam o não-familiar em familiar.

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, coloca-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. [...] classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações.

[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.

A construção das representações sociais acontece, tendo por base, materiais de origens diversas, como as referências históricas e culturais que constituem a sociedade ao longo de sua história, que se configura na identidade da própria sociedade. Num plano mais amplo, as representações sociais têm como bases dominantes o conjunto de aspectos econômicos, sociais e históricos, que caracterizam a sociedade. Dessa forma, a compreensão das representações sociais deve ser investigada na história individual, relacionada ao contexto sócio-cultural do indivíduo.

À semelhança de Moscovici (1978), Mizukami (1986) diz que Piaget esclarece que ao construir o conhecimento pela interação com o objeto, o sujeito se confronta com situações desequilibradoras. Sendo o sujeito ativo, diante de uma perturbação externa, reage, no sentido de compensá-la, tendendo ao equilíbrio. Por esta troca do organismo com o meio, o que se dá através de um processo de adaptação progressiva no sentido de uma constante equilibração, é que se constroem, no indivíduo, as estruturas específicas para o ato de conhecer. Pela equilibração ou auto-regulação, considerada por Piaget como um fator fundamental do desenvolvimento, o novo conhecimento é assimilado por um esquema anterior, de onde se deduz que o novo só é conhecido pela mediação do conhecimento já existente no indivíduo. Não há, para Piaget, um começo absoluto. A teoria da adaptação supõe que o que é assimilado o é a um esquema anterior; na realidade, pois, não se aprende nada de realmente novo.

Conforme Mizukami (1986, p. 64-65) no processo de aquisição do conhecimento, Piaget admite pelo menos duas fases. A primeira, exógena, permite a constatação, a cópia, à repetição. A segunda, endógena, aceita como o verdadeiro conhecimento permite a compreensão das relações e as combinações. Esta segunda fase pressupõe uma abstração que pode ser reflexiva ou empírica. A abstração empírica retira as informações do próprio objeto, enquanto que a reflexiva

que se viabiliza pelas operações, a partir das próprias atividades do sujeito, implica, pois, reflexão que constitui uma reorganização mental.

Furt (1974, p. 87), ao estudar a inteligência operacional em Piaget, afirma: “A partir do conhecimento de que as coisas existem, sua representação simbólica é uma decorrência natural”

Buscando esclarecer a representação na teoria do conhecimento de Piaget, Furt chama a atenção para a declaração explícita que este faz sobre tal questão, onde se evidenciam dois sentidos, à semelhança de Moscovici.

Conforme Furt (1974, p. 100-101),

Na verdade, a palavra representação é empregada com dois sentidos diferentes. No sentido lato, representação é o mesmo que pensamento, isto é, o mesmo que toda inteligência que não se baseia simplesmente em percepções ou movimento (inteligência sensório-motora), e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. No sentido estrito, a representação pode ser limitada à imagem mental ou à imagem memória, isto é, à evocação simbólica de realidades ausentes. Além disso, é evidente que esses dois tipos de representação lata e estrita se relacionam uma à outra, na medida em que o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto; muito embora não se reduza mais o pensamento a um sistema de imagem, é concebível que todo o pensamento seja acompanhado de imagens. Isto porque, o pensamento consiste em relacionar significações, a imagem seria um significante e o conceito um significado.

Para Piaget, conforme aponta Mizukami (1986), o homem progride tanto ontogenicamente quanto filogenicamente no seu processo de construção do conhecimento. A toda ação inteligente do homem está subjacente uma estrutura intelectual ou algum tipo de organização no interior da qual ocorre esta ação. As características dessa organização diferem em cada estágio do seu processo progressivo de adaptação (no sentido piagetiano de assimilação e acomodação) entre o homem e o meio.

Assim, em cada estágio de seu desenvolvimento, as interpretações que o homem faz do mundo se estabelecem de formas qualitativamente diferentes. Não se pode conceber, portanto, significações, concepções ou representações do mundo, como certas ou erradas no construtivismo de Piaget.

Partindo das considerações de diversos autores sobre as possibilidades que o homem tem de conceber, pensar, elaborar, refletir, reproduzir, recriar, construir e representar a realidade com a qual interage, parece viável tentar analisar o que o professor declara sobre sua formação inicial. Ao declarar, o

professor exprime sua opinião sobre um objeto de conhecimento, problema ou questão da qual ela já representou algo para si, ou seja, “[...] a sua resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto está em sua origem. (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Mello, ao analisar as representações do professor de 1º grau a respeito de sua prática docente, destaca importantes pontos levantados por Moscovici. Esclarece a autora o fato da representação ter sempre uma dimensão social e outra individual, visto o sujeito produzir e praticar as idéias a partir daquilo que é socialmente produzido, mediado pela sua subjetividade. Uma subjetividade, acrescenta a autora, é objetivamente constituída a partir das condições de vida. (MELLO, 1982)

Para Moscovici (1978), naturalmente, dever-se-á considerar que, ao emitir uma opinião, o indivíduo estará apresentando posições e valores individuais ou coletivos, retirados do que já foram produzidos anteriormente, ao longo de sua existência, assentados em um fundo de sistemas, de raciocínios, de linguagens, próprios da natureza biológica e social do homem.

Assim sendo, Moscovici (1978), comenta que ao responder a um questionário, o sujeito escolhe respostas e transmite uma mensagem particular. Ao fazê-lo, manifesta-se seu desejo de ver as coisas evoluírem num sentido ou noutro. Procura aprovação, espera que sua resposta acarrete satisfação de ordem pessoal ou intelectual e tem consciência de que frente a outro pesquisador ou situação, sua resposta seria diferente, não indica falta de autenticidade ou atitude maquiavélica de ocultar a opinião “verdadeira”. É o processo de interação que mobiliza e confere sentido às representações, no fluxo das relações entre grupos e pessoas, que vai determinar o tipo de resposta e a relevância que o sujeito dá a este ou àquele aspecto questionado.

Ao investigar a formação inicial dos professores optou-se, neste trabalho, pelo estudo das representações que eles manifestem de forma a não só obter respostas, mesmo que provisórias, a estas dimensões relacionadas diretamente à atividade de ensino, mas também caracterizar as principais tendências evidenciadas na situação atual no pensamento docente.

Pelos motivos expostos, faz-se necessário considerar que no trabalho aqui relatado, ao produzir as respostas e emitir opinião sobre sua inicial formação docente, os professores não estavam sendo examinados ou avaliados, e eles

sabiam disso. Não se configurou uma situação de prova ou seleção nas quais os candidatos procuram obter aprovação, vaga ou emprego e se vêem obrigados a falar em sintonia com os órgãos examinadores. Tampouco se estabeleceu qualquer relação hierárquica de poder entre as partes, já que a pesquisadora exerce função em órgão público com os quais os professores estão diretamente envolvidos.

Ao contrário, os professores que responderam ao solicitado, o fizeram espontaneamente, atendendo a uma solicitação dentro dos princípios da pesquisa acadêmica. Ao solicitar, evocou-se a importância de sua participação para a realização de um estudo sobre sua formação inicial.

Assim sendo, reforçamos mais uma vez a viabilidade de execução deste trabalho, pois cremos que na interação que se estabeleceu, entre a pesquisadora e os professores, buscou-se lhes proporcionar total liberdade para responder ou não ao que se pedia, e para aqueles que o fizeram, responder como realmente queriam.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE

O tema deste capítulo constitui o segundo eixo que sustentou o pensar e o desenvolver da pesquisa aqui relatada.

O conceito formação, assim como tantos outros da área da educação, pode ser definido de acordo com inúmeras perspectivas. A maioria dos autores que tratam a questão da formação associa esse conceito ao desenvolvimento pessoal. Zabalza (apud GARCIA, 1999, p. 19), define-a como “um processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal”.

Parece importante dizer que a formação inicial de professores é aquela que se dá de modo sistemático, acadêmico, em nível universitário, e depois, a que ocorre ao longo da vida profissional docente, na sala de aula, no cotidiano, na prática diária com os alunos, nos cursos de aperfeiçoamento, é a formação continuada. Neste trabalho, abordaremos a formação inicial do professor ocorrida em nível universitário, pois nosso universo de pesquisa é constituído por professores que atuam no ensino fundamental (ciclo II) e médio para quem é, atualmente, exigido curso superior.

Analisaremos somente a formação inicial, pois entendemos ser no ponto de partida, o elemento-chave no processo de desenvolvimento do profissional professor. Cró (1998, p. 75) diz que “Os futuros professores e educadores saem das instituições de ensino superior, despreparados para se confrontarem com a realidade, e, sobretudo resolver os problemas que as suas práticas lhes impõem no dia-a-dia”.

De acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 45),

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Para Garcia (1999), o conceito formação é associado a alguma atividade que envolve a preparação para algo. Desta forma, podemos encontrar a

formação sendo abordada como uma função social de aquisição de saberes, de saber fazer, quando se exerce em benefício do sistema sócio-econômico; como processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa, quando se realiza como forma de maturação interna, como possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito e ainda como instituição, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa atividade de formação.

Mas, diz Garcia (1999, p. 22) que: “O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”.

No entanto, acrescenta o autor, que nem por isso a formação é autônoma. E justamente por meio da formação interpessoal que os professores podem encontrar caminhos que os auxiliem no seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Para Garcia (1999, p. 26),

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nóvoa (1997) também discute a formação de professores e afirma que esta desempenha um importante papel na profissionalidade docente. Segundo ele é preciso que haja uma articulação, na formação, entre os três eixos que aponta como eixos de referência: *Desenvolvimento pessoal* – produzir a vida do professor; *Desenvolvimento profissional* – produzir a formação docente; *Desenvolvimento organizacional* – produzir a escola.

Desenvolvimento pessoal – significa produzir a vida do professor. Estar em formação implica um investimento pessoal, no qual o professor pode desenvolver um pensamento autônomo e criativo na construção de sua identidade profissional. É preciso ainda, neste sentido, dar valor ao saber da experiência, ao diálogo entre os professores como partilha de saberes.

Desenvolvimento profissional – consiste em produzir a profissão docente. É preciso compreender que as práticas de formação que se organizam em torno do professor individual têm validade apenas enquanto transmissores de conhecimentos e técnicas de um saber produzido por terceiros. No entanto, a formação que se pauta numa dimensão coletiva, colabora no desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada, valorizando a formação do profissional reflexivo.

Nesta perspectiva, é preciso trabalhar os saberes do professor de pontos de vista teórico e conceitual. Mas a cada dia os professores enfrentam situações, na prática docente, que não são problemas instrumentais, teóricos, conceituais que denotam situações complexas, incertas, que apresentam características únicas e singulares e demandam capacidade de autodesenvolvimento reflexivo do professor. Para Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Desenvolvimento organizacional – significa produzir a escola: A mudança educacional depende dos professores, da sua formação e das transformações operadas nas práticas pedagógicas na sala de aula. No entanto, as decisões no campo educativo ficam sempre concentradas no macro-sistema, desconsiderando o micro-sistema que consiste a sala de aula, mas é preciso um equilíbrio entre esses dois sistemas nas tomadas de decisões nas questões educativas. O médio-sistema (escola) constitui o equilíbrio entre o micro-sistema (sala de aula) e o macro-sistema (sistema educativo como um todo).

Para Nóvoa (1997) estes três eixos são indissociáveis e devem ser considerados no processo de formação.

Percebemos que é urgentemente necessária, a criação de uma nova cultura de formação na qual a troca de experiências de formação entre a escola e as instituições de ensino universitário sejam consideradas.

Concordamos com as afirmações de Garcia (1999) anteriormente citado, e Nóvoa (1997) visto que a formação, a nosso ver, propicia ao indivíduo a possibilidade de desenvolver-se como a pessoa e como profissional no contexto da escola e entendemos também que a vontade do próprio sujeito ajuda determinar em que medida a formação contribuirá, ou não, para o bom exercício da sua prática docente futura. Entendemos a formação inicial como um campo de experiências,

estudos e investigações, no qual o futuro professor deve preparar-se para exercer a docência de modo competente e eficaz.

Entendemos ainda que a formação inicial do professor deveria ser marcada por reflexões teóricas acerca do processo de aquisição de conhecimentos específicos de cada área, vivenciados em experiências práticas, realizada em campo de estágios, nos quais os futuros professores tivessem oportunidades de “viver” a sala de aula. Neste sentido, acreditamos ser relevante no processo de formação inicial dos professores, haver uma distinção entre formar um professor técnico-especialista e formar o professor prático reflexivo, aquele que cria, inventa, investiga, elabora, reflete, reconstrói.

A formação inicial, em nossa concepção possui um caráter decisivo e essencial na vida dos professores, pois é ela que deve fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado e que prepare o professor para enfrentar as exigências e os desafios propostos pela instituição escolar neste início de século XXI.

3.1 O Professor no Século XXI: Exigências e Desafios

O papel atribuído à escola e ao professor é um tema que, já há algum tempo, ocupa boa parte do debate corrente na educação.

Nóvoa (1995) aborda a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em sua relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar. Nessa direção, a trajetória dos sistemas de ensino e da escola e o papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocada pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Conforme o autor, a história da profissão docente apresenta uma série de mudanças e, hoje, ganha novos contornos, a partir de amplo debate em torno da necessidade de redefinição da função educativa – quem são os alunos, quem são os professores, qual o papel da escola, o que ensinar etc.

Na mesma linha de reflexão, constatamos que renovar a escola, transformá-la ou reinventá-la têm sido preocupações de todos aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham com ela. Por mais diversas que sejam as propostas surgidas nesse sentido, a necessidade de mudar é quase unânime. Por certo, a escola que se conhece parece não mais responder aos novos tempos. As limitações dos currículos existentes, as competências necessárias à formação profissional, entre outros temas, fazem parte das preocupações de pesquisadores do mundo inteiro.

Libâneo (2003, p. 7) aponta o fato de que os educadores reconhecem o impacto das transformações que, presentemente, se operam nos campos econômico, político, social e cultural sobre a educação e o ensino, produzindo um movimento de reavaliação do papel da escola e dos docentes. Tal movimento, segundo ele, não enfraquece, no entanto, a característica que tem a escola de se constituir como "[...] instituição necessária à democratização da sociedade". Na escola se deposita a responsabilidade pela formação de cidadãos participantes, capazes de fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala planetária.

A esse respeito, Candau (2000), refletindo sobre as escolas brasileiras, adverte que as salas de aula, onde, em princípio, se ensina e se aprende, deveriam ser espaços voltados ao trabalho com o conhecimento sistematizado, à construção de significados, ao reforço, ao questionamento e à construção de interesses sociais, formas de poder e de vivências marcadas por uma dimensão antropológica, política e cultural.

Libâneo (2003, p. 8-9) lembra, ainda, que tal perspectiva, necessariamente, implica oferecer aos alunos

[...] uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, além de contribuir para a construção de uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais [...], como suportes de convicções democráticas. Assinala o autor: [...] a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.

Essa reflexão sintetiza a discussão sobre o que é ser professor hoje ou, melhor dizendo, sobre o que se espera dele. Tanta exigência tem produzido um

desconforto em relação ao papel profissional do professor, gerado por um conjunto de fatores, como nos aponta Esteve (1995, p. 100):

(a) aumento de exigências em relação ao professor: é cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e efetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante. Tal aumento de exigência não seria acompanhado, segundo o autor, pela alteração na formação do professor;

(b) inibição educativa de outros agentes de socialização: a família, em virtude da incorporação da mulher no trabalho e da redução do número de seus membros e horas de convívio, vai delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos;

(c) desenvolvimento de fontes de informação alternativas: os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;

(d) ruptura do consenso social sobre educação: atualmente, segundo Esteve (1995, p.100), a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de conteúdos multiculturais;

(e) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a idéia de ensino como promessa de um futuro promissor. Por outro lado, a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual acaba por gerar uma defesa incondicional dos alunos, sejam quais forem o conflito e a razão que assistem ao professor;

(f) menor valorização social do professor: como o status social é estabelecido em termos exclusivamente econômicos, a função de docente passa a ser desconsiderada ou relativizada;

(g) mudança dos conteúdos curriculares: a velocidade da criação e da socialização de informações gera uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor. O autor questiona-se: o que pode ser considerado um conhecimento útil aos alunos?

(h) escassez de recursos materiais: o autor cita a redução de recursos públicos destinados à educação na Europa: 2,2% do PIB na Grécia, 3,3% na Espanha, 4,2% em Portugal (a média nos países desenvolvidos é de 6%). No Brasil o investimento em educação é de 4,2% do PIB.

(i) mudanças na relação professor/aluno: o autor destaca a impunidade crescente dos alunos. Cita, como ilustração, o número de agressões sofridas por professores, em 1979, nos Estados Unidos: 113 mil, envolvendo 5% do total de docentes do ensino público;

(j) fragmentação do trabalho do professor: finalmente, destaca o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

Ainda sobre as transformações na profissão docente, Gatti (1996), referindo-se aos países em desenvolvimento, afirma que as profundas transformações por que passa a profissão, hoje, associam-se ao efeito conjugado de diversos fatores: por um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda por uma qualidade da escolarização da população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; por outro, a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais.

Ao abordar a situação do professor na atualidade, Nóvoa (1999, p. 13), critica 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. Segundo o autor, passam a ser os docentes o alvo das atenções dos políticos e da opinião pública, na medida em que não dispõem de alternativas para os problemas: “A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa”.

Analisando a questão, o autor conclui que o final do século XX não trouxe à luz propostas coerentes sobre a profissão docente, acentuando, isto sim, as ambigüidades. Se, sob um ângulo, os professores são vistos com desconfiança e

como profissionais medíocres, dotados de uma formação deficiente, sob outro, “são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.” (NÓVOA ,1999, p. 12-13).

Em outra reflexão sobre o tema, Nóvoa (1997, p. 7) destaca o fato de, na década de 1990, em relação aos professores, terem se ampliado diversos processos de cunho excludente, “[...] no quadro de uma redefinição que atende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos”.

Vale, aqui, atentar ao fato que Bourdieu (1998, p. 11), enquadra os educadores, docentes e professores primários, juntamente com os assistentes sociais e os magistrados, entre outros, na categoria dos “trabalhadores sociais”, aqueles à quem o autor vê mergulhados nas contradições do mundo social, estando cotidianamente à frente do que ele chama de “sofrimento social”, que se expressa através de inúmeros dramas pessoais. Bourdieu também alerta para a condição de desprestígio do professor, que pode ser avaliada de acordo com o baixo valor dos seus salários: O desprezo por uma função se traduz na remuneração mais ou menos que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores.

A questão da exclusão e proletarização do professor, é apontada em Camargo (2004, p. 48) ao referir-se ao estado de “abandono” em que se encontra esse profissional no enfrentamento de uma realidade social muitas vezes marcada pela desigualdade, com a qual lida em seu cotidiano e da qual, é importante ressaltar, compartilha: “Freqüentemente, o educador se sente perdido e jogado à própria sorte, tendo que encontrar, por sua conta e risco, as saídas possíveis”.

A autora atenta, ainda, ao fato de a autoridade do educador, anteriormente legitimada pela sociedade e pela família e relacionada não apenas ao reconhecimento de que era portador, mas à situação sociocultural diferenciada em que se encontrava em relação ao aluno, já não ter a expressão de outros tempos. Camargo destaca que o professor não era, em nada, igual ao aluno, diferenciando-se dele pela postura assumida, pelas experiências acumuladas, pelo padrão e pela diversidade das referências culturais de que dispunha e pela linguagem que utilizava. Hoje, freqüentemente, confunde-se com o aluno, compartilhando com ele as mesmas condições sociais, econômicas e culturais: “O modelo que deveria ser

oferecido pelo educador, diferenciado dos usuais, com os quais os alunos estão familiarizados e que já não lhes ensinam mais nada, deixou de existir”.

A desmotivação e os cada vez mais elevados níveis de evasão registrados entre os docentes, no caso do Brasil, parecem refletir as observações de Camargo, conforme demonstram pesquisas de Lapo e Bueno (2002, p. 250), que apontam para o fato de que o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho docente pode estar diretamente relacionado aos resultados – bons ou ruins – de sua própria atuação como mediador no processo ensino-aprendizagem, em uma dinâmica de rápidas e profundas transformações, cujo reflexo não consegue traduzir em seu trabalho: “podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos, a tal ponto de provocar a evasão da profissão docente”.

Para as autoras, o enfraquecimento dos vínculos com a profissão é produto da ação conjunta de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Fazendo parte de uma sociedade que se transforma com a velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentido de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários.

Nesse quadro, entretanto, em que se encontram social, econômica e culturalmente desvalorizados e sem acesso a boas condições de formação profissional, nos chama a atenção o fato de que professores não deixam de protagonizar papel de destaque na sociedade, perceptível, por exemplo, em alguns setores de expressiva importância. Conforme estudo de Rodrigues (2002), está ocorrendo, hoje, no Brasil, uma ampliação gradativa do número de docentes no Congresso Nacional. Segundo o autor, eles ocupam espaço significativo nas bancadas de todos os partidos, em um movimento inverso ao de outras categorias.

Também está evidente a necessidade de se repensar e avaliar o papel da escola e dos professores. Mas é evidente também que a escola se mantém com instituição necessária à democratização da sociedade. E como nos afirma Libâneo (2003, p. 7), não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem

professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Libâneo (2003, p. 9) nos diz que a escola não é sozinha a mola das transformações sociais, mas que tem um papel insubstituível na preparação de novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, marcada pelos avanços na comunicação e na informática e por tantas outras transformações tecnológicas e científicas.

Essas transformações, segundo Libâneo (2003, p. 15), intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, que afetam as escolas e o exercício profissional da docência.

Na esfera econômica temos a globalização dos mercados ou a mundialização da economia, na qual a competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc.

Na política, as mudanças são visíveis, pois seus interesses vão sendo subordinados às regras da mundialização da economia. O poder das finanças toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações. A idéia de nação, valores nacionais, de tradições locais vão desaparecendo. Os governos dos países periféricos vão perdendo sua autonomia enquanto vão reduzindo sua responsabilidade social em relação às políticas públicas para educação, saúde e previdência. Assim, a participação das pessoas na vida política vem perdendo força, as organizações ficam enfraquecidas e diluem-se os laços de solidariedade entre as pessoas.

No campo ético o que se percebe é a padronização dos hábitos de consumo e de gostos o que leva a uma vida moral também descartável. Acentuam-se o individualismo e o egoísmo. Os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos valem mais do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o bem comum e o respeito à vida.

Referindo-se também a esta crise do início do século XXI, Frigotto (1996 apud LIBÂNEO, 2003, p. 17), aponta várias características da realidade

contemporânea como estratégias de recomposição do capitalismo. No plano socioeconômico, o ajuste de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluída dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. No campo cultural, ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

O quadro não é alentador, mas não podemos resignar-se a ele. Neste caso, a escola ganha importância ao invés de perder. O papel do professor é fundamental. Não é possível fazer uma correspondência linear entre qualificação e emprego ou educação e mercado de trabalho. O que se precisa defender é o princípio básico de que a democratização econômica e política e a luta contra a exclusão social continuam requerendo a escolarização da população com qualidade compatível com as demandas do mundo contemporâneo.

Analisando a educação diante da transformação geral da sociedade, Touraine (1996, apud LIBÂNEO, 2003, p. 23) aponta que é necessário desenvolver na escola três ordens de conhecimentos: a ciência fundamental (matemática, biologia, literatura, língua); o conhecimento economicamente orientado (preparação para o mundo tecnológico e comunicacional); saberes socialmente úteis (desenvolvimento e defesa do meio ambiente, meios de luta contra o racismo e a segregação racial, luta pela vida...).

Libâneo (1996, p. 24) propõe alguns objetivos para a educação básica para atender as exigências e desafios da sociedade contemporânea:

- **Preparação para o mundo do trabalho:** a escola deve organizar-se para atender às demandas econômicas e de emprego, orientando para formas alternativas, visando a flexibilização que caracteriza o processo produtivo atual e a adaptação dos trabalhadores às complexas condições do exercício profissional no mercado de trabalho. Trata-se de uma escola unitária, centrada na formação geral (que articule o conhecer, o valorar e o agir) e na cultura tecnológica (capacidades de fazer escolhas valorativas, tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, pensar estrategicamente, e de flexibilidade intelectual).
- **Formação para a cidadania crítica:** formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. Os alunos devem ser

preparados para se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo.

- **Preparação para a participação social:** para fortalecer aos movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados nos interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não-governamentais etc. A preparação para a participação social é uma exigência educativa para viabilizar o controle público não-estatal sobre o Estado, mediante o fortalecimento da esfera pública não-estatal, e que implica no desenvolvimento de competências sociais como relações grupais, intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidade sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de solução de problemas etc.
- **Formação ética:** formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a predação ambiental, a violência, e perante, também as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo.

Percebemos que para atingir esses objetivos, a escola precisa ser concebida como um espaço de síntese: oferecer uma formação geral e preparar para o uso da tecnologia, desenvolver capacidades cognitivas e operativas, formar para o exercício da cidadania crítica, uma formação ética. Para isso os professores são necessários sim. Mas precisam estar ajustados às novas exigências, nas quais a formação inicial docente é o ponto de partida e a formação contínua é primordial.

Diante deste quadro apresentado e frente aos desafios impostos à profissão docente é cada vez mais urgente e necessário repensar a formação docente e que os cursos de licenciaturas proporcionem um embasamento sólido quanto ao ser professor. No entanto, diferentes autores têm se referido às dificuldades e limitações na formação de professores e o tema tem sido alvo de discussão em encontros e palestras.

3.2 Dificuldades da Formação Inicial

A formação de professores tem se revelado um desafio para os pesquisadores, para os responsáveis pelas políticas públicas educacionais e para os próprios professores. Pesquisas recentes revelam que o período compreendido entre a década de 60 até os dias atuais foi marcado pela discussão intensa acerca da formação dos professores.

Entidades e fóruns como a Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entre tantas outras, têm dado destaque especial à divulgação de pesquisas na área de formação. Muitas análises apresentadas têm contribuído para rever novas propostas na formulação de programas voltados à formação docente.

De acordo com Cró (1998, p. 32), existem grandes dificuldades no que se refere à formação inicial dos professores. Para a autora, muitas instituições de ensino superior acabam por não darem conta de proporcionar uma formação adequada, oferecendo aos alunos, futuros professores, um currículo muitas vezes inadequado, desconexo, mal estruturado, trabalhando as disciplinas de forma fragmentada. Diz que, “A prática é por essência interdisciplinar e é nela que se revela o futuro profissional”.

Do mesmo modo, Garcia (1999, p. 99) aponta que é preciso uma revisão dos currículos da formação inicial de professores que favoreça a construção dos saberes específicos, bem como a articulação entre o conhecimento prático e teórico. Aponta que o currículo de formação inicial dos professores tem se caracterizado por se centrar, quase exclusivamente, na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação. Isso permite dizer que o futuro professor ancora suas atividades nessa base, ou seja, apenas na transmissão de conteúdos, não compreendendo como articular as teorias à prática, bem como atuar frente aos problemas que surgem no cotidiano.

Nóvoa (1999, p. 18) aponta as dificuldades encontradas no campo da formação acenando que, embora tenha havido avanços, ainda se deixa muito a desejar. Para o autor, existe uma grande dificuldade nas instituições formadoras, de colocar em prática, modelos inovadores de formação, visto que as instituições se fecham em si, “ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional”.

Imbérnón (2004, p. 104), analisa a formação de professores e aponta alguns obstáculos como entraves no processo de formação inicial. São eles:

- a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos;
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- a falta de descentralização das atividades programadas;
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico;
- a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, a formação autônoma nas instituições educacionais;
- os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;
- a formação em contextos individualistas, personalistas;
- a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Imbernón (2004, p. 105), afirma que há outros obstáculos, pois nos últimos tempos alguns dos anteriores se agravaram ou surgiram novos. Mas, é possível perceber que esses obstáculos provocam, cada vez mais, algumas circunstâncias de abandono progressivo, por parte do professor, da formação permanente e um retorno a práticas mais familiares, rotineiras e seguras, com menos risco profissional, que se desqualifica, ou em outras palavras, se desprofissionaliza. Aponta uma burocratização dos sistemas educativos, o que impõe modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculiza os processos de formação colaborativa.

Conforme Imbernón (2004, p. 106) é preciso um novo conceito de formação que traga consigo um conceito de autonomia na colegialidade. A autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir o âmbito pessoal, profissional e técnico.

É, portanto, fundamental superar a dependência profissional. Não se pode esperar que os outros façam pelos professores as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional.

Conforme Zeichner (1993) os cursos de formação inicial privilegiam um modelo de racionalidade técnica, que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento técnico e teórico, ou seja, supõe o aluno, futuro professor, como um técnico que aplica técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir efeitos e resultados desejados na prática. Desse modo, valoriza a aquisição de conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, sem articular os problemas que surgem na prática às teorias explicitadas, gerando a separação entre teoria e prática. Assim, um dos problemas da formação inicial é a falta de ligação entre o que se estuda na universidade e aquilo com que os alunos se deparam na prática.

Essa separação entre teoria e prática deve ser ultrapassada, ou seja, as teorias existem na universidade e a prática existe apenas na escola. Assim, cabe ao futuro professor aplicar, na sua prática, a teoria produzida nas universidades, pois da forma que está, não se valoriza o conhecimento que emerge da prática do professor ou ignora-se qual teoria está subjacente a ela. (ZEICHNER 1993).

Com base nesse pressuposto, concordamos com Gomes (1997, p. 102) quando afirma:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definindo pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que se referem as situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinadas pelas características situacionais do contexto e pela própria história de turma enquanto grupo social.

Nessa perspectiva, cada vez mais vem se firmando a necessidade de incorporar aos programas de formação de professores o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino (GARCIA, 1997).

Como já foi abordada, a formação inicial deve ser encarada como o início de um longo aprendizado que não se encerra ao término do curso, mas que se prolonga numa trajetória de intenso estudo. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser caracterizada como correção e revisão de erros, mas como a continuidade da formação, entendida como aprendizado da docência.

Assim, é necessário superar a distância que existe entre a formação inicial e continuada, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade docente.

Cabe destacar que, conforme ANFOPE (1994, p. 34):

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial é vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Dessa forma, acreditamos que a formação docente, principalmente a formação inicial, deve ser vista com os olhares dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula. Cada escola é única, tem questões específicas, que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola, contribuindo para a formação coletiva dos profissionais inseridos na prática educativa.

Para Garcia (1997), a formação deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino, havendo também a necessidade de ligar os processos de formação de professores com desenvolvimento organizacional da escola, pois o contexto educativo precisa ser favorável à aprendizagem dos professores, à integração entre formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, à formação pedagógica dos professores.

Sendo o ensino uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, requer conhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades, bem como uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento, a partir do trabalho de reflexão dos próprios professores.

Esses princípios apontados por Garcia não se esgotam na multiplicidade de elementos que contêm a formação dos professores, mas abrem reflexões acerca da complexidade que envolve o papel do professor, exigindo mais que um simples transmissor de conhecimentos oriundos da academia. Por isso, se faz necessário “investir na pessoa” promover a preparação dos professores, auxiliá-los a dar continuidade à sua formação.

É importante ressaltar que na formação inicial é preciso articular as disciplinas acadêmicas às práticas educativas, oportunizando aos futuros docentes a participação plena no contexto escolar, vivenciando situações que gerem reflexões acerca das questões que ocorrem no interior da escola e que poderão ser instrumentos de análise e reflexão para entender a prática docente e sua complexidade.

A questão da formação constitui-se como um dos pontos cruciais da requalificação do educador. Nóvoa (2004), advogando uma perspectiva de formação que pressupõe considerar o professor como “pessoa inteira”, com uma história, uma vivência, afirma que “a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada)”. Chama a atenção para a dificuldade que tem o professor para corresponder ao que lhe é imposto: “A busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas o mais importante é atender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada”.

A concordância sobre a necessidade de se investir em um novo perfil do professor, dotado de competências compatíveis com as exigências que a sociedade atual vem estabelecendo, se projeta no debate que atravessa as diferentes esferas. Constituem marcos importantes dois documentos balizadores das ações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura). O primeiro deles é de autoria de Morin (2000, p. 14) – “Os sete saberes necessários à educação do futuro” – e, como sugere seu título, situa sete condições necessárias ao professor para a construção da educação do futuro, quais sejam:

- **analisar as condições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão**, ou seja, é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erros e ilusão que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez.

– **situar informações em um contexto e um conjunto/estabelecer relações entre as partes e o todo:** este é um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. É o princípio do conhecimento pertinente.

– **colocar a condição humana como centro de todo ensino:** O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. É possível, com base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e por em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

– **compreender que todos os seres humanos compartilham de um destino comum, diante dos problemas planetários:** o destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XX, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação. Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes do século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o

século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

– **construir educação para a compreensão:** A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

– **estabelecer relação de controle entre indivíduo e sociedade pela democracia e pela concepção de humanidade como comunidade planetária:** a educação deve conduzir à antropológica, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/ espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

– **enfrentar imprevistos e incertezas:** As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.

O segundo documento, de autoria de Delors (1998, p. 101) – “Educação: um tesouro a descobrir” -, aponta como pilares para a educação no milênio recém-iniciado as seguintes condições:

- **aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- **aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, que formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- **aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e

preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- **aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Assim, esta perspectiva presente nestes dois documentos deve inspirar e orientar reformas educativas, tanto em nível de elaboração de programas como na definição de novas políticas pedagógicas. Estes fundamentos devem estar presentes em propostas e ações de formação docente.

Observamos que a formação inicial docente, bem como à formação contínua da dos professores está permeada por uma série de obstáculos, o que tem dado um tom de desconcerto à escola e a profissão docente.

Não diminuindo a relevância e necessidade do processo de formação continuada, queremos aqui ressaltar que a formação inicial, em nossa concepção possui um caráter decisivo e essencial na vida dos professores, pois é ela que deve fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado e que prepare o professor para enfrentar as exigências e os desafios propostos pela instituição escolar neste início de século XXI.

No entanto, sabemos que existem diferentes paradigmas (modelos) de formação e entendemos que, de acordo com o paradigma adotado pela instituição formadora, na formação inicial do professor, teremos um profissional mais ou menos preparado para enfrentar as diversas situações do cotidiano da sala de aula.

3.3 Paradigmas de Formação

Pacheco e Flores (1999) aponta Zeichner como um dos investigadores que mais tem debatido a formação inicial de professores. Para Zeichner (1993, p. 23) o conceito de paradigma de formação de professores deve ser entendido como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores!”.

Zeichner (1993) apresenta quatro paradigmas de formação que, a nosso ver, interessa enquanto conhecimento das tendências na formação de professores: paradigma tradicional/artesanal (ou tradição acadêmica), condutista (tradição da eficiência social), personalista (tradição desenvolvimentista) e orientado para indagação (tradição da reconstrução social).

Na proposta de Zeichner, o paradigma tradicional pauta-se na preocupação com uma formação sólida no que se refere ao conhecimento de conteúdos a ensinar, complementada por uma aprendizagem prática realizada na escola. De acordo com este paradigma, o professor tem um acentuado papel acadêmico e de especialista da matéria escolar. Eles são vistos como receptores passivos, não possuindo um papel determinante na organização dos conteúdos e na orientação dos programas de formação. Esse paradigma caminha ao encontro da idéia apresentada por Pérez Gomes (1997), quando afirma que o modelo de treinamento supõe um modelo puro, fechado e mecânico, cujo propósito fundamental é o treinamento do professor por meio de técnicas, procedimentos, habilidades e competências, as quais são consideradas suficientes para posteriormente produzir na prática os resultados eficazes almejados.

O paradigma condutista aponta uma correlação direta entre a aprendizagem do aluno e a conduta do professor. Neste sentido, o professor é um técnico cuja função é executar um conjunto de competências previamente adquiridas a que conduzam o aluno à aprendizagem. O professor é visto como executor de leis e princípios do ensino que foram concebidos e experimentados por especialistas.

No paradigma personalista, o que prevalece é o desenvolvimento pessoal do aluno, o que pressupõe um currículo flexível e de cunho formativo. Neste

aspecto, tal paradigma apresenta uma visão psicológica do sujeito em formação, considerando aspectos como maturidade, necessidades e preocupações deste.

Finalmente, o paradigma orientado para indagação, para a pesquisa. Nesta perspectiva, a reflexão e a investigação têm caráter primordial, sendo bastante difundido também por autores como Schön, Alarcão, entre outros, apresenta uma concepção de professor como um prático-reflexivo, remetendo assim à formação o papel de desenvolvimento da capacidade de analisar situações adequadas em momentos diversos da vida profissional.

Nossa discussão será em torno de duas abordagens de formação: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva, que são as predominantes. Vemos que, na abordagem tradicional, existe uma nítida separação entre a teoria e a prática do ensino, característica da racionalidade técnica. Isto não significa que as teorias estejam ausentes, mas sim que a prática, neste contexto, tem um valor considerável e que a competência do professor se define pela sua prática.

O modelo de aprendizagem associado à abordagem tradicional consiste em aprender o ofício do ensino, ou seja, professor formador ensina ao aluno, futuro professor, um conjunto de competências, de atitudes, de técnicas de ensino. Isto tudo é assimilado por meio da observação, da imitação e da prática dirigida. O aluno (futuro professor) é um sujeito passivo que recebe informações técnicas dos procedimentos do ensino.

Nesta perspectiva, as características do conhecimento são relacionadas especificamente as atividades, a um contexto prático, uma intencionalidade voltada para a ação. O professor oriundo dessa modalidade de formação, trás consigo três componentes fundamentais: um conteúdo formal adquirido nas disciplinas acadêmicas; um processo de ensino baseado nas destrezas didáticas; e uma credibilidade intuitiva no contexto de ensino. “Nesta óptica, para além de outras dimensões, o conhecimento profissional do professor tem por base um interesse técnico, um saber-fazer ou uma racionalidade técnica.” (PACHECO; FLORES 1999, p. 23).

Schön (2000, p. 15) diz que,

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

O saber profissional do professor, na perspectiva da racionalidade técnica, é um saber na ação, baseado em regras, e cuja atuação não é proveniente de uma operação intelectual, mas de uma experiência internalizada. Os professores oriundos desta formação demonstram sua competência pela capacidade de intervir na prática por meios instrumentais, de resolver problemas pela técnica, pelo saber fazer. Acreditamos que este modelo de formação ainda impera na maioria dos cursos de formação.

O profissional professor, conforme a racionalidade técnica, é aquele que, tendo o domínio do conhecimento, do saber escolar, tido como certo e verdadeiro, transmite ao aluno, que poderá aprender, ou não. Tendo o aluno, problemas na aquisição desses conhecimentos e saberes transmitidos pelo professor, muito provavelmente será categorizado como um aluno de aprendizagem lenta.

Em seu livro “A pedagogia na escola das diferenças”, Perrenoud (2001, p. 18) cita um estudo que demonstra que, “em situações adequadas de aprendizagem, 80% das crianças podem dominar 80% dos programas da escola obrigatória”, e acrescenta, Ao tratar todas as crianças como iguais em direitos e “[...] deveres, a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos.”

Uma das discussões que presenciamos hoje, entre os profissionais da educação em todos os níveis (ciclo I e II) e ensino médio, é a dificuldade de aprendizagem dos chamados “alunos problemas”. Estes são rotulados como alunos “lentos”, “fracos”, “imaturos” ou com “problemas familiares”. “A primeira coisa a ser feita é refletir”. (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Muitos professores poderiam dizer que isto se faz em exaustão, e podemos até concordar mas como afirma Perrenoud, é preciso refletir não somente com enfoque no aluno, mas principalmente, com enfoque na escola, e acrescento, no professor e suas práticas educativas. Parece-nos necessário, uma reflexão sobre como ocorre a formação inicial dos professores, que muitas vezes, ao se depararem com a prática, ficam como que anestesiados em relação aos seus conhecimentos teóricos a respeito do processo de desenvolvimento e das concepções de aprendizagem e da construção do conhecimento.

Estas dificuldades nos confirmam a necessidade de se discutir a formação inicial destes professores e a relação que estabelecem entre a teoria estudada e a prática pedagógica que praticam na formação.

Percebemos ser necessário que os professores em exercício desenvolvam uma prática reflexiva, a fim de que se possa realmente propiciar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nesse processo de refletir sobre a prática, Donald Schön (1997) aponta que em determinados momentos da prática, os professores se vêem surpreendidos com algumas ações, ou reações dos alunos, sendo necessário então refletir antes, durante e depois de uma atividade proposta em sala de aula.

Conforme Schön (1997, p. 83),

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação... Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese... Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.

Na esfera da abordagem reflexiva da formação de professores, Schön (2000), apresenta um novo conceito que contrapõe a racionalidade técnica, o conceito da “epistemologia da prática”, ou racionalidade reflexiva, que se fundamenta no conhecimento prático e na reflexão na ação, ou seja, ao executar a ação, o profissional sabe responder sobre o que está fazendo, mas, sobretudo, responde sobre porque faz desta forma. É a reflexão antes, durante e depois da ação.

Este autor acredita que o sucesso do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa; esta capacidade é denominada de pensamento prático, ou prática reflexiva. Existem três conceitos diferentes que integram a prática reflexiva: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. (SCHÖN, 1997)

O conhecimento-na-ação manifesta-se no saber-fazer, é o conhecimento implícito que orienta a ação, ele é construído por meio das experiências e reflexões anteriores, e se concretiza em esquemas semiautomáticos ou em rotina, é considerado um conhecimento de primeira ordem.

A reflexão-na-ação é o pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que estamos fazendo, é um processo de diálogo com a situação problemática

para buscar uma intervenção concreta. Este processo é carregado de pressões espaciais, temporais e sociais do lugar onde ocorre. Ele possui componente emotivo que condiciona a ação e a reflexão, também pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. No contato com a situação prática, o profissional adquire e constroem novas teorias, esquemas, conceitos e aprende o processo dialético da aprendizagem.

Por último, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação que implica na análise que o indivíduo realiza depois da ação, a reflexão sobre as características e processos desta ação. Neste processo o indivíduo pode refletir de maneira sistemática sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico e na definição do problema, nas metas, nas escolhas dos meios, nos esquemas de pensamento, nas teorias implícitas, nas convicções e formas de representar a realidade nas situações que vivenciou. Esses três conceitos não são independentes e complementam-se, para garantir uma intervenção prática racional pelo profissional.

Schön propôs o conceito de reflexão na ação e sobre a ação como sendo um processo pelo qual o professor, ou outro profissional, aprende por meio de constante análise e interpretação da sua própria atuação.

Deste modo, o profissional professor que atua nesta perspectiva, caracteriza-se por ser um profissional que investiga, que toma decisões, resolve problemas por meio da reflexão na prática e sobre a prática, é um profissional aberto a mudanças, flexível, autocrítico, que possui um domínio de competências cognitivas e relacionadas, que reflete antes, durante e depois do agir.

A prática da reflexão na ação exige do professor uma atenção individualizada aos alunos possibilitando conhecer suas dificuldades e seu nível de compreensão dos conteúdos ensinados. É possível, a partir desse nível de reflexão, repensar e compreender determinadas ações dos alunos que poderia até então parecer, aos olhos do professor, ser reflexo de uma aprendizagem lenta ou de uma dificuldade do aluno. Ao refletir na ação o professor poderá reformular questões e atividades postas anteriormente ao aluno, adequando-as assim ao seu modo de pensar.

Este exercício reflexivo demanda que o professor pense sobre os fatos ocorridos na aula, nos significados imediatos que deu ao fato, e nas possíveis mudanças de sentido. No entanto, como afirma Schön (1997), o ato reflexivo, gera

no professor um sentimento de confusão e incertezas. Sentimentos estes, segundo o autor, que trazem benefícios no sentido de que oferecem aos professores oportunidade de reconhecer problemas que necessitam de explicações, o que ocorre se a resposta que o professor tem para uma determinada situação se assume como verdadeira e única.

De acordo com Schön (1997), no desenvolvimento de uma prática reflexiva é necessário juntar três dimensões de reflexão: a forma como o aluno aprende, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática, ou seja, como o professor atua na escola e procura a liberdade para sua prática reflexiva.

A prática de reflexão na experiência permite ao professor responder questões diversas em diferentes situações do seu cotidiano. Essa prática, a nosso ver, se faz necessária, na medida em que na rotina do trabalho do professor, este se depara com diferentes tipos de alunos, que possuem diferentes anseios e necessidades, e trazem a cada dia, diferentes questões, com problemas mal definidos, para serem resolvidos. Na rotina das aulas, cada aluno é um caso único e o professor não possui um manual de regras para tratá-lo.

No entanto, Schön (1997, p. 91) afirma que existe uma dificuldade na formação de professores para a introdução de uma prática reflexiva devido à epistemologia dominante nas universidades, que se pauta na racionalidade técnica. “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada”.

Para García (1995), a importância da contribuição de Schön está no fato de destacar que o ensino é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação e que só pode ser adquirido na prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. A limitação de seu pensamento, segundo Pimenta (2002), encontra-se no fato de que Schön supervaloriza a reflexão nas situações pontuais da sala de aula, não relaciona a atividade docente às condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento, sua ação e o contexto educativo; também privilegia o processo de reflexão que ocorre no nível individual.

Garcia (1995, p. 59) nos mostra:

Reflexão tem sido o conceito mais adotado pelos pesquisadores preocupados com a formação dos professores, a sua popularidade é tão grande que torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que de algum modo não incluam este conceito como elemento estruturador.

Compartilhando o mesmo pensamento de Schön, sobre a reflexividade da prática, Nóvoa (1997) defende a idéia de que o professor deve refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surge da reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. A bagagem teórica terá pouca utilidade, se o educador não fizer uma reflexão global sobre sua vida como aluno e como profissional.

Indo além da teoria de Donald Schön, Zeichner destaca a importância da reflexão não ficar restrita ao ambiente escolar, mas atingir os contextos sociais mais amplos, onde as diferenças de gênero, raça, classe social, entre outras, sejam consideradas como uma dimensão política da ação educativa. Aponta caminhos para uma prática reflexiva, na qual reconhece que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento, pois os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino.

Para Zeichner (1993, p. 16), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Os professores são sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas práticas e não podem ser considerados somente *como meros executores passivos de idéias concebidas em outra parte*. Ainda sobre a prática-reflexiva como parte do processo de trabalho profissional, Zeichner, embora reconheça as contribuições dos estudos de Schön, critica sua proposição sobre a reflexão como um ato individual e interno à sala de aula, pois acredita que essa profissionalização produz mudanças imediatas, sem alterar as situações que extrapolam o interior da sala de aula. Defende a reflexão como um ato dialógico e afirma que, para compreender o trabalho pedagógico, é necessário que a reflexão seja realizada considerando as condições de produção desse trabalho.

Zeichner (1993, p. 17), aponta para o movimento de reflexão como uma reação ao fato dos professores serem vistos sempre como técnicos, cumpridores de uma tarefa imposta por terceiros, sujeito passivo no processo educativo. Para o autor, o professor é um profissional que tem um papel ativo na

formulação dos propósitos do ensino, e afirma que “o conceito de professor como prático-reflexivo deve reconhecer a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais”. Para o autor, é essencial que na formação inicial, os futuros professores sejam ajudados no sentido de interiorizarem a disposição e capacidade de estudar a forma como ensinam, e assumirem a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, o que implica, a nosso ver, um exercício reflexivo. Exercício este que se configura, segundo Zeichner, em um processo que envolve intuição, emoção e paixão.

Para Zeichner (1993), a prática reflexiva deve ainda centrar-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre. O compromisso com a reflexão está entrelaçado pela prática social, e neste sentido o autor aponta que a prática reflexiva deve estar voltada para uma atitude emancipatória e democrática e acena para a importância das decisões tomadas pelo professor quanto às questões de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Segundo Zeichner (1993, p. 52),

Para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar-se para o seu conteúdo curricular. É preciso perceber-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa: ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que fazem. A abordagem da formação de professores é representada por esses fatores, e não apenas pelo conteúdo curricular formal.

No entanto, é preciso perguntar-se: que tipo de reflexão serve a prática docente?

Zeichner aponta três níveis de reflexão: reflexão técnica, prática e crítica. A reflexão técnica consiste em analisar as ações manifestas, ou seja, as ações que fazemos e podem ser observadas: o modo como circulamos na sala de aula, as perguntas que fazemos o tipo de motivação que realizamos. O nível da reflexão prática implica o planejamento e reflexão sobre este: planejar o que se vai fazer, como fazer, refletir sobre o que se fez (caráter didático). O último nível apontado por Zeichner se refere à análise ética ou política da própria prática, bem como das repercussões contextuais dessa prática. Para este autor, a prática reflexiva deve ainda centrar-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre. Para Zeichner, a reflexão deve estar situada em nível social. A vida, as situações da sala de aula, constitui o lócus da formação docente.

Zeichner (1993) atribui algumas atitudes necessárias para uma ação docente reflexiva, como a abertura do espírito, que se refere ao desejo de se ouvir mais que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro [...]. Os professores reflexivos perguntam-se constantemente por que estão fazendo o que fazem na sala de aula.

A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam sempre o que fazem e como fazem, de um modo que ultrapassam as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os levam a pensar de que maneira tal resultado está sendo produzido e para quem. Também a sinceridade, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Essas atitudes são necessárias para que um professor possa tornar-se reflexivo, capaz de investigar seus atos, buscar novas estratégias para ensinar e aprender. Nesse sentido, refletir implica unir essas atitudes a uma imersão na experiência, ao conhecimento, às atitudes cotidianas, enfim, à prática educativa.

Zeichner (1993) chama a atenção ainda para algumas características importantes que compõem uma prática reflexiva, como a tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Segundo o autor, cada um desses pontos de vista da prática reflexiva estabelece certas prioridades sobre a escolaridade e a sociedade, porém ele nos alerta para o fato de que a reflexão não deve ser vista em si mesma, considerando que tudo que o professor faz, mesmo que deliberado e intencional possa ser visto como algo interessante ou até mesmo um ato reflexivo. Esse pode, muitas vezes, consolidar questões como práticas prejudiciais ao ensino e, muitas vezes, justificadas pela reflexividade, tornando esta um ato banalizado.

Para Zeichner (1993), vem ocorrendo com o conceito “professor reflexivo” o que Schön mais questionava: tem sido entendido como um treinamento para transformar o professor em reflexivo e, portanto, pode ser adquirido por meio de treinamentos. Essa realidade tem contribuído para o esvaziamento e a massificação do conceito e, conseqüentemente, dificultado os professores quanto a um engajamento em práticas mais críticas.

De acordo com a posição de Zeichner (1993), assumir uma postura prático-reflexiva não significa individualizar responsabilidades e muito menos culpar os professores e a escola por todas as mazelas e insucessos advindos do trabalho pedagógico, posto que as questões sociais, políticas e econômicas não são cabíveis de solução por esses atores. Associada à defesa do professor como prático-reflexivo vem a importância da pesquisa como um dos eixos norteadores da formação de professores. Tornar o professor em professor-pesquisador possibilita uma articulação tácita entre teoria e prática educativa.

Giroux (1997) aponta que o processo de reflexão dos professores não se limita a circunscrever apenas aos problemas relativos à prática e à experiência cotidiana, mas principalmente aos problemas que emergem fundamentalmente da cultura institucional, das finalidades sociais, culturais e políticas das quais decorre o trabalho educativo. Ao expor seu pensamento, afirma Girox. (1997, p. 253):

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente.

Segundo Giroux (1997), a simples reflexão sobre o trabalho docente no interior da sala de aula é insuficiente para a compreensão teórica da prática pedagógica. Ao apontar os limites da proposta de Schön, Giroux desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico. Por ser coletiva, a reflexão se constitui como um compromisso com a emancipação e a transformação das desigualdades sociais. Além disso, ela deve incorporar a análise dos contextos escolares em um contexto mais amplo. Nesse sentido, os professores não podem ser concebidos como autores isolados de transformação, pois antes se constituem em autoridade pública para a realização das transformações.

Contreras (2002) é outro autor que igualmente realiza a análise da epistemologia da prática a partir da perspectiva da reflexão. Para este pesquisador, a autonomia dos professores e a própria idéia de profissionalização são os temas mais recorrentes nos discursos pedagógicos da atualidade. Entretanto, os conceitos de profissionalização e de professores como profissionais reflexivos e pesquisadores têm sofrido apropriação indiscriminada, banalizada e generalizada. Para Contreras, a tarefa básica da escola é a transformação das informações em conhecimentos,

sendo que nesse processo o professor assume o papel do profissional científico, pedagógico, técnico, tecnológico, cultural e humanamente preparado.

Em seus estudos Contreras (2002) sistematizou o que chamou de dimensões da profissionalidade docente. A primeira dimensão consiste na dimensão moral do trabalho docente. Segundo o autor, além das conquistas acadêmicas o professor precisa comprometer-se com seus alunos em seu desenvolvimento pessoal e esse aspecto está diretamente relacionado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Para Contreras, é a consciência moral sobre a ação docente que possibilita a autonomia como valor profissional. A segunda dimensão refere-se ao compromisso com a comunidade social, na qual a moralidade não pode ser entendida como um fato isolado, mas como um fenômeno social; não é apenas uma questão pessoal, mas principalmente uma questão política. Nesse sentido, as práticas profissionais não se constituem isoladas, porém compartilhadas e, por isso, a educação precisa ser entendida como um assunto que extrapola a sala de aula e tem uma dimensão social e política. A terceira dimensão é a competência profissional que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Conforme o autor, a análise e a reflexão sobre a prática profissional constituem um valor e um elemento básico para a profissionalização; é o que capacita o professor a assumir responsabilidades e, para desenvolvê-la, basta exercitar.

Além desses, outros autores influenciaram a expansão do conceito de professor reflexivo e das suas derivações/variações. Mesmo com suas diferenças teórico-filosóficas esses e outros autores, estrangeiros e brasileiros, que também tem influenciado as pesquisas em educação na perspectiva da valorização da prática docente visam apontar uma postura de superação em relação à limitação e incompletude de um modelo de formação que, de acordo com eles, predominou por muitos anos, embora não responda mais às necessidades colocadas pela contemporaneidade.

As políticas educacionais dos últimos anos tendem a priorizar tendências centradas nas experiências cotidianas em contraposição ao paradigma de explicação da realidade que defende a compreensão da realidade a partir do método dialético, ou seja, da contextualização do mundo material, como aponta Pereira e Mendes (2005, p. 33):

Essas políticas não são neutras ou desinteressadas. São implementadas com vistas a desempenhar um determinado serviço social, que em alguns casos, passa por um processo de ameaça às nossas crenças morais e éticas e que, se não atentarmos a isto, estaremos às margens de uma descentralização do processo formativo e contribuindo para reforçar a atual sociedade.

Pesquisas e publicações produzidas nos últimos anos mostram, que no cenário da formação de professores no Brasil, muitos têm perdido a compreensão do que é ser professor; têm dificuldades em lidar com as novas propostas pedagógicas e, cada vez mais, têm enfatizado a mecanização educacional, produzindo um mero espontaneísmo no ensino. Mais do que possibilitar transformações qualitativas na educação e garantir a aprendizagem, essas propostas têm aumentado a segregação sócio-educacional, pois nos vários setores educacionais é possível perceber que, no geral, como afirma Pereira e Mendes (2004, p. 75):

[...] muitos professores não sabem o que fazer o que ensinar nem como ensinar; os alunos por sua vez, têm concluído a escolaridade básica sem o domínio das habilidades mínimas para se viver em sociedade e se inserir no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, vivemos a predominância do chamado “neotecnicismo”, por meio do qual a formação de professores tem sido proposta de maneira aligeirada e fragmentada, com predominância dos aspectos práticos, e no qual a preocupação centra-se nas aprendizagens técnicas do cotidiano educacional. Para a ANFOPE (2000, p. 8),

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada os princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas.

Ao assumir princípios gerais que orientam a concepção de formação de professores alicerçada na construção de uma Base Comum Nacional e ao definir um corpo de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão como elemento unificador desta formação, a ANFOPE (2002, p. 13) conseguiu avançar em suas discussões, mantendo a docência como a base da identidade profissional de todo educador, considerando-se que o mesmo:

[...] seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as condições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de fortalecer a docência e a sólida formação teórica no processo de formação docente, a ANFOPE defende a permanência dos seguintes princípios: trabalho pedagógico como foco formativo; ampla formação cultural; criação de experiências curriculares que permitam o contato com os alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência e a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.

Por entender que a formação do educador encontra-se diretamente vinculada a grandes questões sociais e ao movimento pela construção de uma sociedade menos desigual, esses princípios vinculam a forma de organização da escola com a da formação do educador. Por conseguinte, os conflitos presentes na formação dos educadores são parte de uma problemática mais ampla que se insere no bojo da crise educacional brasileira, os quais têm assolado, de igual modo, todos os setores dessa sociedade capitalista.

Vivenciamos, na atualidade, projetos históricos diferenciados e antagônicos no que se refere aos fins da educação e “[...] ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate sobre a formação do educador não se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento”. (FREITAS, 2002, p. 141). Diante dessa realidade, precisamos assumir como desafio atual a proposta de profissionalização do magistério, dando lhes o conteúdo que o movimento dos educadores tem defendido ao longo de sua trajetória para, assim, vislumbrarmos perspectivas de formação comprometida com a formação sócio-político pedagógica que resistem à tentativa de naturalizar as desigualdades.

Para Brinhosa (2003, p. 43),

[...] a forma pela qual se processa a educação formal hoje, está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, além do que, impossibilita uma ação e participação mais coletiva, pois fica impossível a cada cidadão se apropriar do conhecimento produzido

historicamente pela humanidade (cultura letrada), estabelecendo assim, a perda de um direito inalienável desses mesmos cidadãos.

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação superior, no Brasil, tem vivenciado nos últimos anos uma reforma; a esse respeito, segundo Scheibe e Aguiar (1999), tal reforma efetiva-se de modo fragmentário, por meio de múltiplos instrumentos legais, a saber: leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e medidas provisórias. Do processo de transformação das instituições de Ensino Superior em entidades de natureza privada à implementação de medidas de ordem legal, são várias as alterações defendidas para o Ensino Superior brasileiro. Dentre as várias alterações, Scheibe e Aguiar (1999) apontam a necessidade de definição de um sistema nacional para a formação de professores, ou seja, o estabelecimento de uma capacitação a fim de suprir a escolarização básica nacional.

Esse cenário de mudanças influenciou a formação dos professores, pois as referências e as bases que definiram a política para essa formação, independente dos problemas específicos que assolavam o Ensino Superior, obedeceram às exigências impostas pela reforma da educação básica. Para atender às exigências do Banco Mundial, os projetos exigiram do governo significativas ações e estratégias para as reformas implementadas que culminaram na ênfase da educação por resultados, no estabelecimento de padrões de rendimento, em que a educação se alicerçou nos modelos matemáticos, na relação custo/benefício.

As reformas se apresentaram como uma tendência de formação do tecnólogo do ensino, sendo que essa proposta de formação de professores correspondeu às exigências da sociedade globalizada, pois se adequou às demandas mercadológicas e economicista. O professor, mais uma vez, foi concebido como reprodutor de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, teve sua ação voltada para o plano dos meios e estratégias, com ênfase no desempenho e na eficácia (VEIGA; AMARAL, 2002).

Esta etapa da reforma educacional se materializou na reforma da formação de professores que teve como objetivos dar forma e conteúdo à proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação e retirar das Faculdades de Educação e do interior do curso de Pedagogia a formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (FREITAS, 2002). A esse respeito, Pereira e Mendes (2005, p. 33-34) argumentam:

Esse modelo de profissional da educação que se quer formar para atuar de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho, condicionada à uma ordem social “globalizada” só acentua mais ainda as desigualdades e injustiças sociais, porque não reconhece ou pelo menos ignora as diferenças e as desiguais condições e oportunidades de vida do ser humano. Essas mudanças presentes na formação de professores não focalizam a dimensão política constituinte do ato de ensinar. Sua formação fica restrita a um repertório de conhecimentos meramente instrumentais (habilidades e competências) pensadas de forma inteiramente descontextualizadas, referendando o papel do professor pretensamente “neutro”.

Concordamos com Alarcão (1996) quando se refere ao professor como tendo um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico, reduzido a cumprir normas e receitas. Vemos o professor como um profissional que busca encontrar-se, refletindo sobre as formas que faz o seu trabalho, as razões porque faz e sobre o seu papel na sociedade. Acreditamos ser fundamental na formação inicial dos professores, não apenas conhecer os conceitos, os métodos, os processos de desenvolvimento da aprendizagem, mas entender a função desses. Para isto, entendemos que a formação dentro de uma abordagem reflexiva seria a mais adequada.

É preciso lembrar que refletir e analisar as próprias ações e a dos colegas, é consolidar estratégias, repensar fatos, rever posturas, pensar nas ações que deram certo em sua prática, com criticidade para entender que nem tudo serve para todas as situações.

Acreditamos que a formação de professores deva contribuir para que estes se formem como pessoas e como tais, sejam capazes de refletir sobre a sua responsabilidade na educação e do seu papel no ensino e aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o trabalho do professor, hoje, demanda, a nosso ver, uma formação que proporcione uma aprendizagem do “ofício do ensino” baseada na reflexão-na-ação.

Compreendemos o processo de formação como sendo um período em que o futuro professor vai se modificando em seu estado natural anterior, assim como uma metamorfose, e adquirindo uma nova forma, um novo jeito de ser, com novos conhecimentos, novo saber-fazer e novas posturas. Esse processo evolutivo pelo qual o professor passa em sua formação, é que vai determinar a construção do modo de ser deste professor, sua identidade profissional, o seu jeito de ensinar. Porém, ninguém ensina aquilo que não sabe, aquilo que não domina.

3.4 Saberes a Serem Desenvolvidos na Formação Inicial

No início da década de 90, muitas pesquisas contribuíram para solidificar o campo de investigação sobre formação de professores. Dentre elas, cabe ressaltar os saberes docentes. Conforme afirma Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Para esses autores, os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes profissionais advindos das ciências da educação, transmitidos institucionalmente na formação docente. Os saberes pedagógicos, responsáveis pelas orientações da atividade educativa, apresentam-se como doutrina, como transmissão de técnicas e saber fazer; os saberes da disciplina correspondem aos vários campos do conhecimento, tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas na universidade; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar na forma de programas escolares.

No geral, tais saberes são transmitidos aos professores, que atuam como consumidores necessários à sua atuação na prática, ou seja, são concebidos como executores de idéias e projetos criados por agentes externos que não conhecem a realidade do contexto escolar.

Opondo-se a essa concepção Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que os professores ocupam um lugar importante na formação dos saberes, pois

Todo saber implica um processo de aprendizagem; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso considerar os professores como produtores de saberes e não apenas receptores dos especialistas, na verdade eles são tão importantes quanto os especialistas, pois da sua própria prática enquanto atividade pensante pode emergir os seus saberes. Mas que saberes são esses desenvolvidos pelos professores? São muitos os saberes que os professores vivenciam no contexto escolar, mas os saberes da experiência são mais evidenciados, pois são aqueles que emergem das situações e são desenvolvidos em sua atuação prática e profissional. Por conseguinte são mais valorizados pelos professores, pois são constituídos na sua prática, portanto, são por eles construídos.

Em síntese, para os autores, os saberes da experiência são:

Fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Esses saberes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228), que não são revelados em teorias, muitas vezes nem sequer são percebidos pelos professores que, no cotidiano, são levados a ações que respondem às necessidades pertinentes ao momento em que se faz uso deles, ou seja, são experimentados ao longo de sua atuação, muitas vezes sem registrar que eles existem. São saberes práticos e não da prática, eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente .

Confirmam esses autores que os professores, ao longo do seu trabalho, mantêm relações com diferentes saberes, que se referem às disciplinas, aos currículos pedagógicos e mantêm com estes saberes, uma relação de exterioridade, ou seja, ele os recebe de fora, já prontos e determinados, não os constrói, basta aplica-los. Já com os saberes da experiência, o professor estabelece uma relação de interioridade, pois este se configura como um saber que vem sendo constituído ao longo de todo o seu trabalho. E por meio do saber da experiência que o docente consegue assimilar, compreender e se apropriar dos saberes das disciplinas, dos currículos e dos saberes profissionais. Neste sentido podemos considerar o saber da experiência como integrador dos demais saber, e fundamental à prática docente.

Além da origem, os autores caracterizam a natureza dos saberes docentes: Os saberes dos professores são temporais, pois boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre o papel que desempenham, provém de sua própria história de vida e particularmente de sua história de vida escolar. Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas do trabalho. Os saberes dos profissionais se desenvolvem no âmbito da carreira, na qual se dá a socialização profissional e a conseqüente aprendizagem do viver em uma escola.

Ao enfrentarem os desafios da prática docente ao longo de sua atuação, os professores vão aprendendo a lidar com diferentes situações com as quais se deparam no âmbito da profissão e organizam estratégias, por sua vez, para responder às necessidades diárias. Tais estratégias vão se incorporando à sua atuação como saberes adquiridos e desenvolvidos em sua trajetória, convergem na prática quando os professores os colocam em uso e identificam-se, com o tempo, como os saberes construídos e produzidos na prática.

Os saberes profissionais dos professores são também plurais e heterogêneos, ou seja, provêm de diversas fontes: da cultura pessoal, da história de vida; de conhecimentos universitários; de conhecimentos adquiridos na formação continuada; do próprio saber ligado à experiência do trabalho, do contato com outros professores.

Os saberes também são ecléticos e sincréticos, ou seja, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, mas utiliza muitas teorias e práticas conforme suas necessidades. De fato, em suas ações, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimento, de aptidão e de competência.

São muitos os caminhos percorridos pelos professores que vão construindo vários e diferentes saberes. Esses saberes importantes nem sempre são compartilhados, registrados ou reunidos de tal forma que possam ser teorizados, que possam contribuir com outros professores e com a própria constituição no campo de investigação sobre a formação docente. Por que esses saberes não são repensados pelos especialistas na elaboração dos programas de formação? Com certeza, a participação dos professores nessa elaboração poderia contribuir com inovações pertinentes que pudessem servir ao desenvolvimento

profissional por meio das idéias de quem realmente constrói saberes na sua atuação. Esse é o direcionamento que deve ser dado à pesquisa, no sentido de construir uma epistemologia da prática docente (TARDIF, 2001).

Os saberes profissionais dos professores são também personalizados e situados. Personalizados, porque os saberes são constitutivos da pessoa do professor, dela não se dissociando, e porque os professores, em sua atuação, contam com eles mesmos, com seus recursos e capacidades pessoais, com suas próprias experiências e a de sua categoria. Situados, porque construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. E porque os vivenciados em sua trajetória professores lidam com as pessoas, seu saber profissional comporta um forte componente ético e emocional.

Nesse sentido, a sala de aula é o lugar privilegiado no qual, junto aos alunos, o professor constrói e reconstrói saberes que, reunidos, vão se incorporando a sua prática. Se os professores fossem orientados, poderiam registrar esses saberes para compartilhar e colaborar com seus colegas e com os próprios alunos. Cabe perguntar: Por que os cursos de formação não se fazem uso desses saberes? Por que os professores não são convidados a expor seus saberes? Por que os professores nunca explicitam suas práticas como forma de construção de conhecimento? Acreditamos que o saber docente produzido no cotidiano da escola soma-se aos saberes que foram vivenciados em sua trajetória escolar, como aluno que observa os seus professores e com eles aprende e carrega esse aprendizado em sua bagagem profissional. É imprescindível, portanto, a colaboração dos professores na elaboração dos programas de formação docente.

Também sobre a questão dos saberes docentes, Shulman (1987) realizou várias pesquisas e organizou diversas áreas do conhecimento profissional do professor que consideramos importante apresentar por serem, a nosso ver, conhecimentos que abarcam todo o trabalho docente. Os estudos realizados por este autor apontam que cada área de conhecimento tem suas especificidades e que o conhecimento do professor deve voltar-se, entre outros, ao estudo da disciplina que este vai ensinar. Destaca ainda que o professor deve conhecer a disciplina que vai ensinar sob diferentes perspectivas, procurando sempre estabelecer relações entre sua matéria e outras áreas de conhecimento.

Dentre as áreas de conhecimento apontadas por Shulman (1987), distinguem-se para o conhecimento do professor:

- **Conhecimento do conteúdo**, que se refere aos conteúdos, aos conceitos e princípios, aos tópicos da matéria a ser ensinada. Este conhecimento inclui as estruturas essenciais e sintáticas da disciplina. As estruturas essenciais referem-se às idéias, aos fatos e concepções bem como as suas relações entre si. As estruturas sintáticas referem-se ao conhecimento sobre as maneiras nas quais a disciplina cria e avalia o novo conhecimento, referem-se ainda as metodologias específicas dessa matéria e sua função específica;
- **Conhecimento do currículo** refere-se a sua compreensão sobre os programas e materiais que servem ao ensino de determinada matéria, é conhecimento das “ferramentas de trabalhos do professor”;
- **Conhecimento pedagógico geral**, que se refere ao saber sobre os princípios e técnicas pedagógicas que não estão diretamente ligados ao conteúdo, mas que não se excluem do contexto da disciplina. Transcendem a dimensão do conteúdo;
- **Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais**, que se referem aos fundamentos filosóficos e históricos em educação e contribuem para as decisões pedagógicas;
- **Conhecimento dos alunos e suas características**, que incluem o conhecimento dos fatores ligados a individualidade de cada aluno, como seu aspecto cognitivo, bom como conhecimento dos aspectos motivacionais e desenvolvimentais de como o aluno aprende.
- **Conhecimento do contexto**, que se refere às especificidades da sala de aula, passando pela escola, pela comunidade e chegando até o conhecimento da cultura.
- **Conhecimento de si próprio**, refere-se a capacidade do professor de identificar, conhecer e controlar as múltiplas variáveis inerente ao ato pedagógico e também incluir-se como uma variável determinante.
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo**, que se refere a uma competência reflexiva do professor que ao articular ciência e pedagogia, torna o conteúdo compreensível para os alunos. Neste sentido o conhecimento é também um conhecimento comunicacional, sendo que por meio dele o professor cria maneiras específicas de

fazer o aluno compreender o que está sendo ensinado utilizando-se de metáforas, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é um saber fundamental que envolve os aspectos mais relevantes da prática do ensino. Para o autor, é preciso que os professores tenham uma compreensão da matéria que vai além do que ele se propõe a ensinar. Um conhecimento amplo e aprofundado do conteúdo determina a forma como o professor ensina, como escolhe o material didático, como conduz o processo de aprendizagem dos alunos.

Em seus estudos, Shulman propõe que se pense sobre os saberes dos professores como um amálgama, isto é, uma relação/mistura entre o conhecimento e os procedimentos didáticos relacionados a ele, criando a partir daí a categoria conhecimento didático da matéria que é o conteúdo específico reelaborado pelo professor para ser ensinado. Em outras palavras, o conhecimento didático da matéria envolve o conhecimento que é objeto de ensino-aprendizagem e os procedimentos didáticos relativos, tais como as explicações, as demonstrações, os exemplos e contra-exemplos, as formas de explorar determinados conteúdos.

Neste sentido, a transposição definida por Chevallard (1991), constitui-se em outro saber e fazer importantes no trabalho do professor. É o trabalho de transformar um objeto de saber (saber sábio, científico) em saber a ser ensinado e em saber ensinado (saber acontecido na sala de aula).

Chevallard parte do pressuposto de que, para ser aprendido pelos alunos, o objeto de ensino deve sofrer algumas transformações pelo professor, a fim de que se torne um objeto apto a ser ensinado. Compreendemos deste modo, que a transposição didática, caracteriza o trabalho de selecionar o conteúdo e organiza-lo de modo a facilitar o ensino, em vista a que tome, esse conteúdo, acessível aos alunos. Shulman chama esse conhecimento do conhecimento pedagógico.

É preciso ainda, que os professores trabalhem com os conteúdos de modo a torná-los compreensíveis aos alunos, considerando as diferenças individuais, seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e o modo como cada um aprende. O professor deve estar preparado para lidar com as diversas situações que ocorrem no seu cotidiano em sala de aula, criando diferentes alternativas e estratégias de ensino.

Outras questões importantes acerca da formação docente são analisadas e discutidas por Perrenoud (1993). Ao desvendar os meandros da prática dos professores, aponta aspectos interessantes que permeiam o contexto da prática docente. Segundo o autor, a prática docente se constitui entre a rotina e a improvisação regulada, ou seja, na ação do professor nem todos os aspectos podem ser controlados no plano da razão ou da escolha deliberada. Muitas vezes, a tentação racionalista, na prática pedagógica, é facilmente apresentada como sendo mais consciente e racional do que é na realidade. Também, há o risco da cegueira, ao negar a ação espontânea improvisada, pois, na verdade, não se tem nenhuma compreensão real sobre o que determina boa parte dos atos profissionais. Muitas vezes, o docente é apanhado pela rotina de ano para ano, os programas evoluem pouco, os alunos mudam muito, as condições de trabalho são idênticas, o que leva o professor a dar repetidas respostas para as situações do dia-a-dia. Por outro lado, o professor age em face à urgência em situações inéditas, complexas e ambíguas, que o obrigam a improvisar.

Além disso, o professor, no geral depara-se com as questões das diferenças, pois ensinar é confrontar com um grupo heterogêneo, reconhecer essas diferenças e tentar neutralizá-las. Para o autor, não existe aluno singular, há uma diversidade de disposições, na maneira de aprender, presentes em um grupo (heterogêneo). A invenção de hierarquias de excelência e as desigualdades acentuam-se ou diminuem, conforme os professores compreendem e controlam os seus processos de fabricação na luta contra o insucesso e a diferenciação, as opções individuais dos professores tornam-se determinantes para o insucesso escolar e a diferenciação. A diferenciação selvagem na gestão de sala de aula pode contribuir ou não transformar as desigualdades.

Ao ensinar, o professor não só tem a tarefa de desenvolver os conteúdos, mas há inúmeras questões que dependem da atitude do professor para dar respostas aos alunos. Os alunos são diferentes, isso exige que o professor ponha em prática, diferentes saberes que, acionados, poderão atender às diferenças sem que haja discriminação dos alunos em qualquer sentido, seja racial, cognitiva ou social.

Na prática do professor, há também a dificuldade em trabalhar com a transposição didática, pois ela exige do professor habilidades para selecionar e organizar os conteúdos e articular esses conteúdos à aprendizagem do aluno, saber

sobre determinadas áreas, enfim muitas vezes, ela oscila entre epistemologia e bricolage, ou seja, a gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com seu modo de apropriação no contexto escolar. Essa é uma separação inaceitável, pois a competência acadêmica e a competência pedagógica são indissociáveis na transposição didática. Desse modo, a transposição didática caracteriza um processo de reflexão do professor preocupado com a aprendizagem do aluno e comprometido com a tarefa de ensinar, pois para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar. Assim, cabe ao professor fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis.

Também discutindo a formação de professores, Pimenta (1999), em seus estudos acena para a finalidade dos cursos de formação afirmando que, dos mesmos, espera-se que além de fornecer a habilitação (a técnica) para o exercício da profissão, forme o professor, desenvolvendo neles conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Neste sentido, compreendemos a habilidade como uma capacidade do professor em executar uma ação utilizando-se de uma operação cognitiva; as atitudes como nível de comportamento do professor e os valores como princípios normativos que regulam o comportamento pessoal em qualquer momento e situação.

Para Pimenta, na formação inicial, é preciso aprender a mobilizar os saberes dos professores (não só adquiri-los) a fim de ajudá-los na construção de sua identidade profissional. Os saberes da docência apontada pela autora referem-se: saberes da experiência que o futuro professor traz das suas experiências escolares anteriores, da convivência com seus próprios professores e da imagem que estes lhes deixara; conhecimentos científicos relacionados às disciplinas; saberes pedagógicos ou saberes da didática, do como ensinar.

Nóvoa (1997) é outro autor que defende a importância de se olhar para o saber da experiência como fator preponderante na formação. Para o autor, a formação não se dá por acúmulo de cursos ou de técnicas, mas por uma reflexividade crítica sobre as práticas. Reflexividade esta que ocorre principalmente na troca de experiência, no diálogo entre professores, na construção de uma rede coletiva de trabalho, na qual as experiências individuais são socializadas.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 26): A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada

professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ao concluir a etapa da formação inicial o professor se vê habilitado para ingressar na vida docente, porém, ocorre nas primeiras experiências o que Tardif (2001) apresenta como o “choque com a realidade”. O professor possui o saber da disciplina, por si só, das inúmeras situações que o professor enfrenta no seu cotidiano. Ao se deparar com a realidade, o professor começa a enfrentar os limites dos saberes que adquiriu na formação. Assim ele vai construindo a cada dia, na relação com os alunos e com outros professores, um saber prático, que é seu, que nasce da sua experiência e que vai se constituindo num estilo próprio de ensinar, de saber fazer. Compreender o trabalho docente implica compreendermos a maneira como os saberes da experiência intervêm nas ações do professor em sala de aula, junto aos alunos.

O professor, quando aprende a fazer algo, pode executar a mesmas ações repetidas vezes sem parar especificamente sobre elas, agindo de forma espontânea, intuitiva, rotineira, experiencial. Esse conhecimento, que não se revela em palavras, que muitas vezes o professor nem sabe que possui, Schön (1997), define como conhecimento tácito, um conhecimento cotidiano.

Conforme Schön (1997, p. 82),

conhecimento tácito: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno, meu pai me dizia, falando de um aluno seu: ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números. Se o professor quiser familiarizar-se com esse tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo noção do seu grau de compreensão e dificuldade.

Diante das questões colocadas, abrimos reflexões importantes sobre questões com as quais os professores se defrontam, frutos de seu cotidiano escolar, e que os levam a ações imediatas para resolver as situações que surgem

inesperadamente. Tais ações revelam os saberes dos professores, acionados no dia-a-dia da prática educativa.

A prática dos professores envolve, portanto, diferentes saberes que regulam sua ação, mas os saberes que se evidenciam com mais consistência são os saberes da experiência, considerados como suporte para desenvolver a dinâmica que retrata o contexto da sala de aula. Acreditamos que os saberes da experiência são frutos de realizações permanentes construídos individualmente e coletivamente a partir do pensar e agir de cada professor sobre sua prática. Portanto, não basta ter talento, dominar os conteúdos, pois os saberes da experiência são adquiridos na prática, por meio da reflexão sobre a ação, que irá resultar na tomada de consciência e conseqüentemente na compreensão das relações determinantes da ação docente.

Enfim, os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à matéria ensinada e os objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola (TARDIF, 2001). Portanto, é necessário valorizar os saberes dos professores, pois eles estão estreitamente ligados à sua prática real.

Desse modo, a concepção tradicional que envolve a cultura de formação dos professores enfatiza o elo de transmissão dos saberes produzidos, privilegiando sempre a relação professor-saber. Por outro lado, a idéia de saber docente permite visualizar as relações dos professores com os saberes que dominam para atuar frente aos alunos e as situações variadas que surgem em sua prática.

Defendemos, portanto, a idéia de que os saberes dos professores devem ser valorizados e devem construir parte integrante na elaboração dos cursos de formação inicial e que todos os saberes, advindos de fontes diversas e de tamanha relevância para o exercício da prática docente, devem ser trabalhados na formação inicial do professor de forma a garantir que este ao adentrar o campo de trabalho, tenha adquirido as competências necessárias para enfrentar as diversas situações do cotidiano da sala de aula.

3.5 Formação para a Competência

Hoje, formar professores consiste em ajudar a desenvolver competências. Desse modo, compreendemos a formação como uma área de conhecimentos e investigações, que consiste num processo de estudo sistemático pelo qual o professor aprende a ser e desenvolver sua competência profissional. Assim, formação inicial do professor deve possibilitar o preparo para as competências necessárias ao início do exercício profissional e a inserção desse profissional no mundo do trabalho, respondendo à perspectiva de desenvolvimento integral como ser histórico e social, e em conformidade com projetos individuais e sociais gerados a partir de novas necessidades (RAMALHO; NUNEZ, 2002).

Percebemos que é necessário superar as antigas referências que iluminaram os processos formativos, pois é preciso mudar a maneira de pensar, fazer, ser e conviver para enfrentar os desafios do mundo globalizado, tecnologicamente avançado e em constantes modificações. Nesse âmbito, Ramalho e Nunez (2002) abordam que a competência ocupa o centro das exigências na formação profissional, notadamente, na educação.

É necessário considerar os diferentes sentidos e significados que reveste o conceito de competência, termo bastante polêmico e muito presente na legislação de diversas modalidades de ensino e em diversos documentos curriculares e que pretende nortear a educação no século XXI.

Para Berger (2000, p. 2),

[...] competências constituem os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um saber fazer.

Para Graham (apud FERNANDEZ, 1996, p. 173) a competência é a atitude para desenvolver as atividades de uma profissão, tendo como elementos:

[...] as capacidades para transferir destrezas e conhecimentos a novas situações na sua área ocupacional. Abarca a organização e planejamento do trabalho, a inovação e a capacidade para abordar atividades não rotineiras. Inclui as qualidades de eficácia pessoal que são necessárias no posto de trabalho para relacionar-se com os colegas, os executivos e os clientes.

Bar (1999 apud RAMALHO; NUNEZ, 2002, p. 15),

[...] compreende as competências como a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as conseqüências desse fazer. Toda competência compõe-se de conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidade pelos resultados do feito.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como

a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e entende que competente [...] é aquele que julga, avalia e pondera: acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada.

Percebemos que as competências manifestadas por um profissional não são meras ações em si, nem meros conhecimentos, mas a utilização, integração e mobilização de tais conhecimentos e ações. Elas se constituem em qualidades do profissional que lhe permite desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com sucesso e responsabilidade ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Perrenoud (2000, p. 15), adverte o seguinte:

- a) na noção de competências, os saberes, saber-fazer ou as atitudes não são identificados como competências. Estas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- b) a mobilização só é pertinente em uma dada situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias com outras já vivenciadas;
- c) o exercício de competências passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos, que permitem determinar, mais ou menos eficaz, uma situação relativamente adaptada ao momento;
- d) as competências constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de uma situação de trabalho à outra.

Segundo o autor citado, descrever uma competência equivale, na maioria dos casos, a considerar três elementos complementares:

- os tipos de situações sobre as quais existe um certo domínio;
- os recursos que mobilizam os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o saber-fazer e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (p. 16).

A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática, representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo age. Permite decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos disponíveis para resolver, com sucesso, determinados problemas reais da prática profissional. Faz-se necessário, nesse caso, considerar que o agir competente constitui uma atividade reflexiva, que caracteriza o agir do indivíduo numa esfera dada de sua atividade, sem apenas fazer uso de meras respostas automáticas ou de rotina (Ramalho e Nunez, 2002).

Delors (2000, p. 38) diz que uma pessoa é competente quando é capaz de saber, saber-fazer e saber-ser. Conseqüentemente, precisa mobilizar:

- o saber teórico e específico, tanto em nível geral – experiências de vida - , quanto específico de seu campo de atividade profissional. Este último é parte do saber acadêmico universitário;
- o saber-fazer, aplicando-se um conjunto de processos e estratégias que possibilitem uma resposta adequada. Devem mobilizar outras competências transversais e gerais, tais, como: pensamento analógico, análises e deduções em função das situações, relações entre saberes, competências cognitivas, lógico-dedutivas, etc;
- o saber-ser, inserindo-se nos estilos que são próprios da sua profissão, gerando atitudes, sentimentos, valores, estilos pessoais que lhe possibilitam desenvolver, globalmente, uma atividade considerada complexa. O indivíduo competente está inserido no conjunto das relações que estabelece no contexto e com o seu grupo de trabalho.

Para Cró (1998) a competência seria um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidade e atitudes que corresponderiam a desempenhos na prática profissional.

Cró (1998) aponta que a formação inicial dos professores para adaptar-se à nova sociedade emergente e face ao novo papel que a escola é chamada a desempenhar deverá ser embasada na formação de competências. Apresenta a competência para educar como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador. Este deve tornar-se o educador do seu programa, das suas estratégias, das suas atividades, do seu ensino. Ele precisa aprender a observar, a decidir, e a avaliar por si próprio. Deve fazer afinamentos que entende necessários para reorientar a sua ação educativa, isto é, fazer uma autoformação.

Nesta perspectiva, conforme Cró, (1998, p. 28) a formação deverá contemplar:

- a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis sobre os modelos educativos, os conteúdos e sobre as diversas linguagens, incluindo a tecnológica e o conhecimento dos sujeitos a educar;
- o desenvolvimento de capacidade e competências para analisar situações educacionais, para planificar as ações embasadas em conhecimentos teóricos adequados e para por um plano em execução e de o concluir avaliando a sua progressão e reajustando trajetórias quando necessário;
- o desenvolvimento de qualidades pessoais que permitam comunicar, ouvir, aceitar incondicionalmente o outro (quer seja os alunos, os colegas, os superiores, etc.), o sentido de responsabilidade sem autoritarismo, a flexibilidade e a criatividade.

Donald Schön (2000), refere-se a competência como um saber sólido, teórico, prático inteligente e criativo que os professores demonstram em certas situações práticas que são únicas e incertas. Essa competência permite ao professor, em diferentes contextos conflituosos e complexos, acionando esquemas de pensamento, determinar e realizar de modo consciente, rápido e eficaz uma ação que se adapte à situação do momento. Neste sentido, a competência do professor estará situada na sua reflexão na ação, ou seja, refletir no momento em que a situação ocorre, sem interrompê-la, porém agindo sobre ela.

As considerações aqui enumeradas nos possibilitam compreender que, hoje, formar professores, consiste em ajudar a desenvolver competências e que competências não são transmissíveis. Não se aprende e nem se desenvolve uma competência por simples imitação ou reprodução. Elas são características dos profissionais formados à luz de uma relação dinâmica, complexa, dialogando com o objeto da profissão, num tempo real.

E como formar alguém de forma competente? Qual o lugar da competência na formação inicial e no desenvolvimento profissional como categoria que norteia o processo formativo? O que é ser hoje um profissional competente desde a formação inicial?

A competência, tratada como categoria, elemento que norteia o processo de formação inicial é um dos elementos chave para a formação e profissionalização de indivíduos capazes de mobilizar e dominar, na ação e em tempo real, os diferentes elementos que compõem o repertório de conhecimentos, saberes e habilidades necessários para o desenvolvimento de uma profissão.

Ramalho e Nunez (2002) diz que a formação profissional é o processo de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, conhecimentos e

habilidades e valores inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional e que a natureza e a base teórico-metodológica do modelo formativo e da formação profissional determinam o agir profissional, sua ação ou prática profissional.

As competências desenvolvidas no processo de formação inicial, segundo Oliveira (2002, p. 38), tem determinadas particularidades:

- desenvolvem-se, em geral, desde a formação inicial para a vida profissional, em forma espiral ascendente;
- atualiza-se por etapas, à luz de processos formativos que dialogam com o objeto da profissão e, portanto, servem de base ao desenvolvimento profissional;
- evoluem em graus de desenvolvimento crescente e diferenciado;
- são “pilotadas” por diferentes recursos que são mobilizados conjuntamente: saberes, experiências, habilidades, atitudes, etc.

Diante do já exposto, está evidente que para formar um profissional competente, é preciso o desenvolvimento de competências desde a formação inicial. Para isto é preciso uma reorganização curricular. Como diz Souza (2002, p. 55):

Um currículo por competências parte fundamentalmente da “análise de situações, da ação, e daí, derivar-se conhecimentos”, ou seja, por uma via de mão dupla que parte da teoria para a prática, e vice-versa, como também do concreto para o abstrato, do real para o conceitual. É desta forma que se estabelece um currículo por competências. Uma reformulação curricular por competências implica, portanto, em um desenho curricular que ultrapasse programas tradicionais em sua *práxis*, que apenas utilizam um verbo de ação no início da descrição dos conteúdos disciplinares para indicar uma suposta mudança.

A organização curricular que possibilite o desenvolvimento de competências implica em mudanças na postura metodológica da ação pedagógica docente. É preciso novas estratégias e metodologias de ensino e a adoção de um contexto interdisciplinar de ensino.

Souza (2002) aponta que um currículo por competência pode ser estruturado por temas, por projetos e também por disciplinas, mas desde que estas sejam tratadas de forma pluridisciplinar, interdisciplinar e, transdisciplinar, num contexto de transversalidade de conhecimentos. Desse modo, conteúdos disciplinares deverão constituir um meio e um suporte para a construção de competências e não um fim em si mesmo.

Souza (2002, p. 52) sintetiza no quadro abaixo como é a formação docente nos moldes da racionalidade técnica e aponta os procedimentos para a formação por competências:

QUADRO 1 - Procedimentos para Formação por Competências

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Aula expositiva	Problematização
Professor especialista	Professor facilitador
Disciplina isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização
Sala de aula	Ambiente de formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas heterogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

Fonte: Souza, 2002, p. 52.

Segundo Perrenoud (2001) para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona rural ou urbana. Os professores precisam parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão, ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Convém observar que o desenvolvimento de competências acima proposto difere da noção de competência proposta na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e no art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/02 que estabelece as diretrizes para os cursos de formação de professores. O que se observa aí é o transporte para a educação da lógica fundada no discurso da técnica, das competências, habilidades e agilidades administrativas, direcionando suas perspectivas para as noções de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Essa lógica não pretende outra coisa a não ser desenvolver competências individuais no intuito de estrangular possíveis iniciativas de caráter coletivo, de tal forma que cada um por si possa realizar o seu trabalho dentro da produtividade esperada, dando mostras objetivas de sua competência e capacidade ao mesmo tempo em que muitos vão se excluindo do processo e assumindo-se como únicos e exclusivos culpados e responsáveis por não possuírem as competências exigidas.

De forma muito sutil, a formação profissional que se desencadeia a partir deste referencial de competência vai se acoplar necessariamente a uma noção instrumental de controle. Trazendo esta reflexão para o campo da formação de professores, podemos dizer que as competências pré-definidas constituem-se, assim, em critérios objetivos perante os quais o trabalho docente é avaliado e, sobretudo, julgado, fortalecendo o caráter de desqualificação do professor que, diante do Estado, aquele que tem o poder de definir quem é ou não competente, se transforma num simples objeto, medido pela serventia a que se presta dentro da ótica da eficácia e da produtividade.

Nesta forma de ver a competência, esquece-se que a mesma tem a ver com o contexto em que sujeito vive, com o seu entorno, com os instrumentos que lhe são conferidos para o trabalho, com a sua formação profissional e cultural, com os espaços coletivos a ele propiciados, com a vontade política dos seus governantes na promoção de situações de aprendizagens e não apenas como condições individuais como conclamam os discursos oficiais.

Entendemos que a formação de competências constitui um desafio que exige de todos envolvidos em processos de formação, criatividade, esforço e ruptura com práticas antigas de transmissão e acúmulo de conhecimentos. Implica por em ação diversos fatores de complexidade, muitas vezes caracterizados pela incerteza, o que transforma a formação em um processo dinâmico.

Desta forma, compreendemos o processo de formação de um professor como sendo um período em que ele vai se modificando em seu estado natural anterior, assim como uma metamorfose, e adquirindo uma nova forma, um novo jeito de ser, com novos conhecimentos, novo saber-fazer e novas posturas. Esse processo evolutivo pelo qual o professor passa em sua formação, é que vai determinar a construção do modo de ser deste professor, sua identidade profissional, o seu jeito de ensinar. Portanto, para termos professores competentes é

preciso que as competências necessárias para o exercício da função docente sejam desenvolvidas desde a formação inicial.

Nosso envolvimento com a educação básica e a preocupação com o processo de formação dos professores que atuam neste nível de ensino, nos levaram a realizar a pesquisa cujos passos apresentaremos a seguir.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos a metodologia que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa a ser apresentada, os sujeitos da pesquisa, o instrumento utilizado, como se procedeu a aplicação do instrumento e quais os procedimentos adotados para analisar os dados obtidos na pesquisa.

Nosso objeto de estudo e pesquisa foi a representação dos professores de educação básica (ciclo II do ensino fundamental e ensino médio) a cerca de sua formação inicial.

Partimos da seguinte questão: a formação inicial, primeira etapa para o desenvolvimento da docência, possibilita aos professores a apropriação dos saberes que necessitam mobilizar no exercício de sua profissão?

A partir deste questionamento, esta pesquisa teve por objetivo compreender o processo de formação inicial de professores, refletindo sobre as bases das propostas de formação, a partir das representações por eles manifestadas.

4.1 Metodologia da Pesquisa

O presente trabalho, que tem como objetivo compreender o processo de formação inicial de professores, refletindo sobre as bases das propostas de formação, caracteriza-se como um estudo descritivo-interpretativo das representações manifestas por professores em relação à formação inicial. É descritivo na medida em que, para o estudo dessas representações, procuramos compreendê-las em suas possíveis relações com o processo de formação ao qual os professores foram expostos, com suas experiências enquanto professor e enquanto aluno, e com suas reflexões sobre educação.

Pela própria natureza desta investigação, trabalhamos com as declarações os professores e analisamos o conteúdo manifesto por cada sujeito e por todos eles em relação aos aspectos abordados no problema exposto.

Metodologicamente analisamos qualitativamente e quantitativamente as informações obtidas, de forma a evidenciar tendências cujas relações clarificam o tema em questão. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes

A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza técnicas estatísticas. As informações são colhidas por meio de um questionário estruturado com perguntas claras e objetivas. Isto garante a uniformidade de entendimento dos entrevistados. O relatório da pesquisa quantitativa, além das interpretações e conclusões, deve mostrar tabelas de percentuais e gráficos.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos deste trabalho são professores que atuam na rede pública estadual nas escolas de Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio de Santo Anastácio. Neste município temos duas escolas que atendem a esta modalidade de ensino.

Participaram da pesquisa trinta e cinco professores, sendo que vinte atuam na unidade escolar A e quinze na unidade escolar B. Não houve uma escolha dos sujeitos. Responderam ao questionário os que estavam presentes no H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) no dia marcado pela direção das respectivas escolas para a aplicação do questionário.

4.3 O Instrumento Utilizado

Um questionário (em anexo) foi o instrumento utilizado para a coleta de dados junto aos sujeitos. Optou-se por este tipo de instrumento, apesar das limitações que pudesse apresentar, pelo fato de ser mais condizente com a temática que se pretende analisar e por permitir que os sujeitos expressassem com suas próprias palavras, as percepções, concepções e opiniões que tem sobre o problema a ser investigado.

As questões foram levantadas a partir de questionamentos pessoais determinados pela própria prática docente da pesquisadora, assim como de aspectos da literatura, considerados relevantes neste trabalho e da observação da prática docente.

O instrumento foi dividido em duas partes, a primeira contém questões que permitem levantar dados pessoais e profissionais dos sujeitos para caracterizá-los, a segunda parte busca dados sobre a formação inicial dos sujeitos e suas percepções sobre a profissão docente.

4.4 Aplicação do Instrumento

Primeiramente obteve-se uma autorização da dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio, cujas escolas estão jurisdicionadas. Esta autorização, juntamente com uma carta de apresentação da pesquisadora, foi entregue a cada diretor, solicitando-lhes autorização do horário de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para a aplicação do questionário junto aos professores.

A primeira parte do questionário, com questões que permitiram levantar dados pessoais e profissionais dos sujeitos foi aplicada num dia. A segunda parte, e buscou dados sobre a formação inicial dos sujeitos e sua percepção enquanto profissional docente, foi aplicada em outro H.T.P.C. Assim, foram necessários dois encontros com os sujeitos, em cada escola, que aconteceram no mês de junho de 2006.

Foram respondidos 35 questionários completos. Nove questionários estavam incompletos e foram desconsiderados.

4.5 Procedimentos para Análise dos Dados

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, segundo as orientações de Franco (2003). Esse procedimento divide-se em três fases denominadas pré-análises, análise do material e tratamento dos resultados. A primeira fase foi a pré-análise, onde se explorou todo o material coletado, fazendo a leitura flutuante e estabelecendo o procedimento de análise.

Nesta primeira fase utilizamos o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais*). Este programa teve a sua primeira versão em 1968 e é um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais. É também usado por pesquisadores de mercado, na pesquisa relacionada com a saúde, no governo, educação e outros sectores. Foi inventado por Norman H. O SPSS Data Editor é útil para fazer testes estatísticos tais como os testes da correlação multicolinearidade e de hipóteses; pode também providenciar ao pesquisador contagem de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, e serve também como um mecanismo de entrada dos dados, com rótulos para pequenas entradas. Como programa estatístico é muito popular também pela capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. Na versão 12 são possíveis mais de 2 mil milhões de registos e 250 000 variáveis.

A utilização deste programa possibilitou e facilitou a categorização dos dados efetuada na segunda fase.

Na segunda fase realizamos a análise do material que consistiu na codificação, categorização e quantificação das informações coletadas, caracterizando-se como a etapa mais exaustiva de todo o processo. O questionário foi elaborado com um total de vinte e quatro perguntas, dividido em quatro eixos principais: caracterização pessoal e profissional dos sujeitos (questões 01 à 14); a visão do curso de licenciatura pelos professores (questões 15 à 17); a formação

pedagógica recebida (questões 18 à 21) e questões relativas à profissão docente (22 à 24) e foram construídas as seguintes categorias:

QUADRO 2 - Eixos e categorias formuladas por meio das questões

Eixos	Categorias
I - Aspectos pessoais e profissionais	1) Curso de formação, sexo, idade, estado civil e o local de moradia
	2) Ensino Médio, Curso Superior e o trabalho e estudo
	3) Vínculo empregatício, tempo de magistério, participação em cursos de pós-graduação
	4) Recursos disponíveis durante a formação
II - Curso de Licenciatura	5) Principais contribuições
	6) Principais deficiências
	7) Sugestões para reformulação dos cursos de Licenciaturas
III – Formação Pedagógica	8) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado
	9) Formação pedagógica e ação docente
	10) Papel das disciplinas psico-pedagógicas
	11) Relevância dos temas estudados
IV – Profissão Docente	12) Reopção pela docência
	13) Realização profissional
	14) Ser docente

Fonte: Dados trabalhados pela autora (2006)

O tratamento dos resultados foi a terceira fase, que implicou na inferência e interpretação dos conteúdos já categorizados. Dada a abrangência da teoria das representações sociais, os processos de objetivação e ancoragem foram utilizados para identificar representações e percepções dos professores entrevistados sobre o processo de formação profissional inicial.

Os dados da pesquisa realizada e a análise dos resultados obtidos serão apresentados no próximo capítulo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tentativa de colaborar com um estudo que contribua para reflexões acerca da formação docente, este trabalho tem como foco compreender a formação inicial docente à partir dos próprios docentes. Para esta compreensão, buscamos analisar o papel das instituições de ensino superior na formação do professor, qual a contribuição da formação pedagógica recebida e qual a concepção de docência presente nos professores.

Os resultados obtidos para a análise, serão apresentados em quatro eixos principais: caracterização pessoal e profissional dos sujeitos, a visão do curso de licenciatura pelos professores, a formação pedagógica recebida e questões relativas à profissão docente. O primeiro eixo se subdividiu em quatro categorias – caracterização dos sujeitos quanto a sexo, idade, local de moradia e o curso de formação; caracterização dos sujeitos quanto ao tipo de Ensino Médio, a universidade freqüentada e o trabalho e estudo; a caracterização dos sujeitos quanto ao vínculo empregatício, tempo de magistério e participação em cursos de pós-graduação e os recursos disponíveis durante a formação e atualmente.

O segundo eixo, denominado cursos de licenciaturas, tem três categorias – principais contribuições, principais deficiências e sugestões para reformulações dos cursos de licenciaturas.

Questões relativas à formação pedagógica, terceiro eixo, se constituiu em três categorias - formação pedagógica e ação docente, o papel das disciplinas psicopedagógicas e a relevância dos temas estudados. No quarto eixo, profissão docente, três categorias se estruturaram – reopção pela docência, realização profissional e o “ser” docente.

Eixo I – Caracterização pessoal e profissional dos professores

Categoria 1 - Caracterização dos sujeitos quanto a sexo, idade, local de moradia e o curso de formação

As informações obtidas permitem caracterizar os sujeitos em diferentes variáveis conforme nos mostra as tabelas a seguir.

TABELA 1 - Sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	30	85,7
Masculino	5	14,3
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 2 - Estado civil

Estado civil	Frequência	Porcentagem
Solteiro(a)	8	22,9
Casado(a)	24	68,6
Separado(a)	1	2,9
Divorciado(a)	1	2,9
Amasiado(a)	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 3 - Faixa de idade

Idade	Frequência	Porcentagem
Entre 26 e 30 anos	1	2,9
Entre 31 e 35 anos	3	8,6
Entre 36 e 40 anos	19	54,3
Entre 41 e 45 anos	11	31,4
Entre 46 e 50 anos	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 4 – Reside em Santo Anastácio – faixa de tempo

Tempo em que reside em Santo Anastácio	Frequência	Porcentagem
Entre 8 e 10 anos	9	25,7
Entre 21 e 30 anos	9	25,7
Entre 31 e 40 anos	11	31,4
Entre 41 e 50 anos	5	14,3
Não mora em Sto. Anastácio	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 5 – Curso de Formação

Curso	Frequência	Porcentagem
Ciências/Matemática	4	11,4
Educação Artística	2	5,7
Educação Física	2	5,7
Estatística	1	2,9
Estudos Sociais	4	11,4
Filosofia	1	2,9
Geografia	3	8,6
História	2	5,7
Letras	9	25,7
Matemática	6	17,1
Pedagogia	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte : in loco

Verifica-se pela análise dos quadros que do total de sujeitos, 85,7% são do sexo feminino e 14,3% são do sexo masculino. Dentre estes, 68,6% são casados, 22,9% são solteiros, 1 sujeito (2,9%) divorciado, 1amasiado (2,9%) e 1separado (2,9%).

A idade destes professores varia de 26 a 50 anos. A maior concentração, entretanto, se dá na faixa de 36 a 40 anos (54,3%) seguida da faixa de 41 a 45 anos (31,4%). Dos demais sujeitos, 3 (8,6%) têm idade entre 31 e 35 anos, 1 (2,9%) entre 26 e 30 anos e apenas um sujeito (2,9%) está na faixa etária de 26 a 30 anos.

A grande maioria dos sujeitos (97,1%) reside em Santo Anastácio. Destes, 31,4% residem na cidade entre 31 e 40 anos, 22,9% entre 11 e 20 anos e 18,6% entre 21 e 30 anos, 25,7% entre 21 e 30 anos e 22,7% entre 8 e 10 anos. Dos demais, 14,3% moram em Santo Anastácio entre 41 e 50 anos e apenas um sujeito (2,9%) não reside na cidade. Do total dos sujeitos, 62,9% já residiam em Santo Anastácio quando freqüentavam a faculdade e somente 25,7% não residiam. 11,45 dos sujeitos não responderam.

Quanto ao curso de formação, participaram da pesquisa professores de todos os componentes curriculares, sendo que formados em Letras (25,7%) e Matemática (17,1%)aparecem em número maior. Isto se explica pelo maior número de aulas dessas disciplinas na grade curricular.

Ao analisar os dados nesta categoria fica evidente a presença feminina no magistério. Os dados de nossa pesquisa vão ao encontro dos dados da pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros que atuam no ensino fundamental e médio. Esta aponta que, dentre os professores brasileiros, destas modalidades de ensino, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens.

André (2002) revisou a produção teórica sobre o tema, publicada entre 1990 e 1998 e localizou onze artigos centrados exclusivamente no tema sexo/gênero, que sublinham determinantes sociohistóricos que levam à feminização do magistério. Yannoulas (1993), por exemplo, acredita que quando a cobertura escolar foi ampliada, no início do século XX, a presença predominante de mulheres na profissão docente no Brasil é decorrente da procura dos homens por profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

Outros autores abordados por André (2002) enfocam e discutem a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou coordenação de mulheres. A própria denominação “tia”, dada pelos alunos às professoras, reforça a proximidade e identificação da professora como figura familiar e similar à materna (Freire, 1993). Para esses autores, a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe.

Para Carvalho (1996), o fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produzem marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola. Para a autora, as marcas estão relacionadas ao predomínio da emoção e da afetividade na visão do mundo e do trabalho docente, como também a uma postura defensiva e conservadora frente ao novo.

Percebemos que a discussão quanto à presença feminina no trabalho docente pode ser vista e analisada por diferentes ângulos e que é profunda. Abordamos a fala de alguns autores, mas aprofundar a discussão não é nosso objetivo.

Quanto à faixa etária, predomina professores com idade entre 35 e 45anos. O que demonstra um grupo com uma experiência de trabalho considerável, o que é positivo para as unidades escolares pesquisadas. Mas, isto significa também, maior dificuldade em aceitar novas concepções pedagógicas.

Categoria 2 - Caracterização dos sujeitos quanto à escolaridade dos pais, ao ensino médio, a universidade freqüentada e o trabalho e estudo

Apresentaremos a escolaridade dos pais dos sujeitos, qual o atual Ensino Médio cursado pelos professores, em qual Universidade cursaram a licenciatura e se trabalhavam no período em que freqüentaram a universidade.

TABELA 6 – Nível de escolaridade do pai

Escolaridade do pai	Freqüência	Porcentagem
Em branco	1	2,9
Não alfabetizado	3	8,6
1.º grau completo	17	48,6
1.º grau incompleto	10	28,6
2º grau completo	1	2,9
Superior completo	2	5,7
Auto-didata	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 7 – Nível de escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Freqüência	Porcentagem
Não alfabetizado	4	11,4
1.º grau completo	12	34,3
1.º grau incompleto	13	37,1
2º grau completo	3	8,6
2º grau incompleto	1	2,9
Superior completo	2	5,7
Total	35	100,0

Fonte: um loco

TABELA 8 – Tipo de 2º grau cursado

2º grau cursado	Freqüência	Porcentagem
Em branco	1	2,9
Científico	2	5,7
Colegial	22	62,9
Profissionalizante	1	2,9
Normal	9	25,7
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 9 – Faculdade que cursou

Faculdade	Freqüência	Porcentagem
FAFIPREVE	13	37,1
FFCL Ministro Tarso Dutra	1	2,9
UNESP	9	25,7
Univ. Barão de Mauá	1	2,9
Univ. Sul Fluminense	1	2,9
UNOESTE	9	25,7
USC - Bauru	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 10 - Trabalhava enquanto estudava?

	Freqüência	Porcentagem
Em branco	1	2,9
Sim	23	65,7
Não	11	31,4
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Na tabela 6, quanto ao grau de escolaridade do pai de cada sujeito, observa-se uma maior concentração relativa à conclusão do 1º Grau (48,6%). Esta é seguida, pelo número de pais que não concluíram o 1º grau (28,6%). Dos demais pais, 3 (8,6%) são analfabetos, 2 (5,7%) tem curso superior completo, 1 (2,9%) concluiu o 2º Grau, 1 (2,9%) é auto-didata e 1 sujeito (2,9%) não declarou a escolaridade do pai.

Quanto a escolaridade da mãe (tabela7), observa-se que 13 não completaram o 1º Grau (37,1%), seguida, pelo número de mães que concluíram o antigo ginásio, 1º Grau (34,3%) . Das demais, 4 (11,4%) são analfabetas, 3 (8,6%) concluíram o 2º Grau, 2 (5,7%) possuem curso superior cursaram e 1 mãe (2,9%) tem o 2º Grau.

Constatamos através da pesquisa que a escolaridade dos pais dos professores é bastante precária. Tais dados podem sinalizar a existência de uma certa mobilidade entre os professores pesquisados.

No que se refere ao curso de 2º grau freqüentado (tabela 8), atual Ensino Médio, 62,9% dos sujeitos cursaram o colegial. Dos demais sujeitos, 25,7% fizeram o curso normal, 15,7% o curso científico, 2,9% profissionalizante e apenas 1 sujeito (2,9%) não declarou o 2º grau freqüentado. Embora não esteja registrado na tabela, constatamos que todos os sujeitos da pesquisa concluíram a educação básica em escolas públicas. Portanto, quando retornam trazem uma familiaridade com o universo em que trabalham, pois lá foram alunos. Tal fato, como apontou Tardif e Raymond (2000), traria elementos constitutivos do exercício da função docente, úteis ao contexto de sua profissão e da sala de aula. Entretanto, freqüentemente, percebe-se que esses professores têm problemas para lidar com a realidade que enfrentam na escola.

Quanto a universidade que cursaram a licenciatura (Tabela 9), 37,1% dos sujeitos freqüentaram a AEPREVE, faculdade privada, localizada na cidade de Presidente Venceslau, 25,7% cursaram na UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), faculdade privada, em Presidente Prudente e 25,7 % fizeram a graduação na UNESP (Universidade do Estado de São Paulo) em Presidente Prudente. Dos 4 outros sujeitos, cada um cursou a licenciatura nas respectivas faculdades: FFCL Ministro Tarso Dutra (2,9%), Universidade Barão de Mauá (2,9%), universidade Sul Fluminense (2,9%), todas faculdade particulares e USC – Bauru (2,9%).

Os dados obtidos indicam que 71,4% dos professores participantes da pesquisa freqüentaram os cursos de graduação com licenciatura plena em faculdades e universidades particulares o que demonstra a significativa presença do setor privado nas graduações responsáveis pela formação docente. Também tem, todos os sujeitos, a graduação mínima necessária, conforme o exigido pela legislação vigente para o exercício da função.

Do total de sujeitos, 65,7% trabalhavam enquanto estudavam e 31,4% não trabalhavam. Apenas 1 sujeito (2,9%) não respondeu a questão (tabela 11). Esses dados indicam que a maioria dos atuais professores pesquisados freqüentou a graduação no período noturno e foi necessário conciliar trabalho e estudo, não havendo uma dedicação exclusiva ao processo formativo.

Categoria 3 - A caracterização dos sujeitos quanto ao vínculo empregatício, tempo de magistério e participação em cursos de pós-graduação

Apresentaremos o vínculo empregatício dos sujeitos com o Estado, o tempo de atuação docente de cada um deles e neste período, a participação em cursos de pós-graduação.

TABELA 11 - Vínculo profissional ou empregatício

Vínculo profissional	Freqüência	Porcentagem
Em branco	3	8,6
Titular ou efetivo	15	42,9
ACT	8	22,9
Programa Escola da Família	2	5,7
Professor	7	20,0
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 12 - Anos de experiência no magistério – por faixa de tempo

Tempo de magistério	Freqüência	Porcentagem
Em branco	3	8,6
De 1 a 5 anos	6	17,1
De 6 a 10 anos	7	20,0
De 11 a 15 anos	7	20,0
De 16 a 20 anos	6	17,1
De 21 a 25 anos	6	17,1
Total	35	100,0

Fonte: in loco

TABELA 13 – Participação em cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento durante os últimos 5 anos

	Freqüência	Porcentagem
Em branco	2	5,7
Sim	25	71,4
Não	8	22,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Na Tabela 11 constata-se que 42,9% dos sujeitos são Titulares de Cargo e efetivos na rede estadual de ensino; 10 são A.C.T. ou seja, Admitido em Caráter Temporário, que é a categoria de servidor regido pela Lei 500/74; 20,0% declararam ser professor e 5,7% são vinculados ao Programa Escola da Família. 3

sujeitos (8,6%) não declararam o vínculo empregatício que tem no exercício do magistério.

O tempo de experiência no magistério varia de um a cinco anos, até 21 a 25 anos sendo bem distribuído. De 6 a 10 anos temos 20,0 % e de 11 a 15 anos temos mais 20,0% dos sujeitos. Dos sujeitos restantes, 17,1% na faixa de 16 a 20 anos e mais 17,1% entre 21 e 25 anos. Não declararam os anos de magistério 8,6 dos sujeitos (tabela 12).

O acesso a cursos e especialização ou aperfeiçoamento nos últimos cinco anos (tabela 13) foi possível a 25 sujeitos (71,4%). Apenas 8 (22,9) não participaram de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento nestes últimos cinco anos. 5,7% não responderam se participaram ou não.

Podemos perceber, analisando os dados acima descritos que uma parcela considerável de sujeitos (42,9 %) foram submetidos a concurso para o ingresso na rede pública estadual de ensino e que possuem um vínculo mais específico com a unidade escolar em que estão lotados sendo possível construir uma identidade com as respectivas equipes escolares. No entanto, podemos acrescentar que este compromisso será afluído com mais ou menos intensidade partir da formação docente recebida desde o início do processo.

Quanto aos professores ACTs, aqueles que na rede pública do estado de São Paulo são contratados para ministrarem aulas durante o ano letivo em curso, temos uma parcela bem menor (22,9%) mais considerável, pois estão sempre mudando de Unidade Escolar e também, conforme as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação são impossibilitados de participarem de cursos de especialização com tempo maior de duração. Somente cursos de pequena duração concluídos no decorrer do ano letivo, enquanto estiver vinculado à rede estadual de ensino.

Como já foi abordado, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, elaborada como resposta às novas exigências educacionais da sociedade brasileira ao final do século XX e para atender as exigências do Banco Mundial colocou em pauta a necessidade de reconstrução do perfil do professor. O vigorar de tal legislação desencadeou um processo de reformulação dos diversos cursos voltados para a formação inicial dos professores da educação básica, ampliando também o leque de instituições responsáveis em resolver a referida tarefa (criação dos Institutos Superiores de Educação). Também, neste contexto, diferentes programas e cursos

têm sido elaborados por órgãos educacionais, objetivando inserir inovações curriculares para a melhoria das práticas pedagógicas, legitimadas por projetos que se destinam à melhoria da formação docente.

O desenvolvimento no desses programas estão previstos no título VI, artigo 63 dos “profissionais da educação”, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e tem sido colocado em prática na rede de ensino estadual paulista, pois conforme dados da pesquisa 71,4% dos sujeitos participaram de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento durante os últimos cinco anos. Mas, assim, não basta atentar para o profissional que se deseja, mas compreender e atentar para o profissional que existe, como alerta Arroyo (1999, p. 145):

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestres que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é apenas essa ingênu pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidade de elaborar projetos de escola, Por exemplo, ou de aprender técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, o currículo, as pesquisas e as políticas de formação não chegam no cerne do ofício dos mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação.

Categoria 4 - Recursos disponíveis durante a formação

Podemos observar na tabela abaixo os recursos utilizados pelos professores durante o período de formação.

TABELA 14 - Enquanto você freqüentava a Faculdade, você tinha:

	Acesso a livros especializados		Dicionário		Acesso a revistas e jornais		Enciclopédias		TV em casa		Lugar apropriado par estudar	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	31	88,6	35	100,0	34	97,1	31	88,6	35	100,0	31	88,6
Não	4	11,4	0	0,0	1	2,9	4	11,4	0	0,0	4	11,4
Total	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

Fonte: in loco

Os dados da tabela acima demonstram que a grande maioria dos sujeitos, (com porcentagem variando de 88,6% a 100,0%) teve enquanto freqüentava a faculdade, acesso a livros especializados (88,6%), revistas e jornais (97,1%), assim como, possuía dicionários (100,0%), enciclopédia (88,6%), TV em casa (100,0%) e lugar apropriado para estudar (88,6%).

Os dados mencionados nos mostram que o processo de formação inicial dos professores participantes da pesquisa foi subsidiado por um repertório de recursos consideráveis, o que pode ser apontado como fator positivo na formação recebida.

Eixo 2 – Cursos de Licenciatura

Categoria 5 - Principais contribuições dos cursos de Licenciatura

Na tabela 15 serão apresentados quais as principais contribuições das Instituições de Ensino Superior para a formação do futuro professor, conforme a representação dos próprios professores.

TABELA 15 – Contribuição das Instituições de Ensino Superior para a formação do professor

	Frequência	Porcentagem
Em branco	5	14,3
Resposta aleatória	4	11,4
Oferece o conhecimento teórico, acadêmico	20	57,1
O diploma que habilita para a profissão	3	8,6
É o ponto de partida para o desenvolvimento profissional	1	2,9
Formação teórica e prática	2	5,7
Total	35	100,0

Fonte: in loco.

A grande maioria dos professores estudados (57,1%) admite que as instituições de ensino superior contribuem para a formação do futuro professor oferecendo o conhecimento teórico, acadêmico sobre a disciplina.(tabela 15).

Para um grupo menor de docentes (8,6%), oferta o diploma que habilita para a profissão. Para outro grupo (5,7%) contribui para a formação teórica e

prática. Quatro sujeitos (11,4%) responderam aleatoriamente e cinco (14,3%) não declaram a contribuição das instituições de ensino superior para a formação do futuro professor.

Como podemos perceber, a maior parte dos professores pesquisados apontam que a abordagem de conhecimentos teóricos, seja específica de cada área ou disciplina ou pedagógico, foi predominante em seus cursos de formação docente. Vivências em experiências práticas não foi enfatizado. Foi uma formação centrada na transmissão e aquisição de conteúdos entre formadores e formandos e como diz Garcia (1999), os professores em formação ancoram suas atividades futuras nessa base, ou seja, apenas na transmissão de conteúdos, não compreendendo como articular as teorias à prática bem como atuar frente aos problemas que surgem no cotidiano. Portanto é necessário uma revisão nos currículos da formação inicial favorecendo a construção de saberes específicos e a articulação entre o conhecimento teórico e prático.

Como aponta Cró (1998) muitas instituições de ensino superior acabam por não darem conta de proporcionar uma formação adequada, oferecendo aos alunos, futuros professores, um currículo muitas vezes inadequado, desconexo, mal estruturado, trabalhando as disciplinas de forma fragmentada. “Ora, a prática é por essência interdisciplinar e é nela que se revela o futuro profissional”.

Apenas um professor apontou que a formação inicial é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional. Isto pressupõe que a formação inicial deve ser vista como o início de um longo aprendizado que não se encerra ao término do curso, mas que se prolonga numa trajetória de intenso estudo. Aqui reside a importância e necessidade da formação continuada, para proporcionar reflexões sobre a ação profissional e novo meio para desenvolver o trabalho docente. Se formar continuamente é requisito essencial à atividade docente.

Categoria 6 – Deficiências dos Cursos de Formação de Professores

Na tabela 16 podemos averiguar quais são, segundo a representação dos professores, as principais deficiências dos cursos de formação de professores.

TABELA 16: Principais deficiências dos cursos de Formação de Professores (Cursos de Licenciatura)

	Freqüência	Porcentagem
Em branco	4	11,4
Respostas aleatórias	2	5,7
Distanciamento entre a teoria e o trabalho prático	24	68,6
Prepara para a carreira acadêmica (pós-graduação)	3	8,6
Infra-estrutura	2	5,7
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Das principais deficiências dos cursos de formação de professores apontadas por sujeitos desta pesquisa (questão 42, tabela 16), 68,6% referem-se ao distanciamento entre a teoria e o trabalho prático, ou seja, existe um distanciamento entre estes cursos e a realidade escolar, um distanciamento do que é estudado nos cursos de educação superior o que será posteriormente ministrado por eles no ensino fundamental e médio. Para 8,6% a maior preocupação é em formar especialistas. Dois (5,7%) deram respostas aleatórias e quatro (11,4) não opinaram quanto as principais deficiências dos cursos de formação de professores.

É interessante observar que a maioria dos professores, sujeitos da pesquisa, aponta como deficiência, a distância entre a teoria, aqui entendida como o rol de conteúdos e atividades desenvolvidas na universidade durante o curso, e a prática, ou seja, o exercício da profissão docente.

Fica evidente que os cursos de formação inicial em questão, estão estruturados no modelo de racionalidade técnica, que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento técnico e teórico, ou seja, supõe que o aluno, futuro professor, como um técnico que aplica técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir efeitos e resultados desejados na prática. Desse modo, valoriza a aquisição de conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, sem articular os problemas que surgem na prática às teorias explicitadas, gerando a separação entre teoria e prática.

Assim, um dos problemas da formação inicial é a falta de ligação entre o que se estuda na universidade e aquilo com que os alunos se deparam na prática.

É essa separação entre teoria e prática que deve ser ultrapassada, pois as teorias existem na universidade e a prática existe apenas na escola. Assim, cabe ao futuro professor aplicar, na sua prática, a teoria produzida nas

universidades. Dessa forma, não se valoriza o conhecimento que emerge da prática do professor ou ignora-se qual teoria está subjacente a ela. (Zeichner 1993).

Dessa forma, acreditamos que a formação docente, principalmente a formação inicial, deve ser vista com os olhares dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula. Cada escola é única, tem questões específicas, que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola, contribuindo para a formação coletiva dos profissionais inseridos na prática educativa.

Para Garcia (1995), a formação deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino, havendo também a necessidade de ligar os processos de formação de professores com desenvolvimento organizacional da escola, pois o contexto educativo precisa ser favorável à aprendizagem dos professores, à integração entre formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, à formação pedagógica dos professores.

A complexidade que envolve o papel do professor exige que ele seja não um simples transmissor de conhecimentos oriundos da academia. É preciso “investir na pessoa”, e que seja considerado como pessoa inteira, com uma história, uma vivência. Como nos lembra Libâneo (2003, p. 8-9), tudo que esperamos da escola para os alunos são também exigências colocadas aos professores:

[...] uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, além de contribuir para a construção de uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais [...].

Categoria 7 - Sugestões para reformulações dos cursos de licenciaturas.

Tendo em vista tanto a experiência que tiveram no magistério como a experiência enquanto alunos, os docentes desta pesquisa apontam sugestões diversas para reformulação dos cursos de formação de professores, conforme tabela abaixo.

TABELA 17 – Sugestões para reformulação dos cursos de formação de professores (Curso de Licenciatura)

	Frequência	Porcentagem
Em branco	10	28,6
Respostas aleatórias	5	14,3
Estabelecer relação entre o conhecimento teórico e o trabalho prático	8	22,9
Ensinar a ensinar. Dar sentido ao ensino. Ensino contextualizado.	10	28,6
Aprofundar o conteúdo específico do curso	1	2,9
Mais ênfase aos conteúdos pedagógicos	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Constatamos na tabela acima que um grupo de docentes (28,6%) indica sugestões referentes ao tratamento dado ao ensino. Que este seja mais contextualizado e que possibilite um exercício docente mais eficaz. Outro grupo (22,9%) propõe maior ênfase nas atividades de prática de ensino para melhor entendimento da realidade escolar, isto é, que se estabelecesse maior relação entre o conhecimento teórico e o trabalho prático. 1 sujeito (2,9 %) sugere aprofundar o conteúdo específico do curso e outro (2,9 %) ,que seja dado mais ênfase aos conteúdos pedagógicos. Observa-se também que 14,3% dos sujeitos responderam aleatoriamente e uma considerável porcentagem de entrevistados (28,6 %) não apontou nenhuma sugestão para a reformulação dos cursos de licenciaturas.

Mais uma vez fica evidente que na formação inicial é preciso articular as disciplinas acadêmicas às práticas educativas, oportunizando aos futuros docentes a participação plena no contexto escolar, vivenciando situações que gerem reflexões acerca das questões que ocorrem no interior da escola e que poderão ser instrumentos de análise e reflexão para entender a prática docente.

A maior lacuna percebida pelos licenciados, com a qual concordamos, é a falta de uma prática mais efetiva, em que o estudante universitário possa ter contato com o ambiente escolar, tendo contato com os alunos e a complexidade que envolve este ambiente. Essas experiências vivenciadas sendo discutidas com os colegas de curso de formação e com professores possibilita uma avaliação e um redimensionamento dessas experiências e o desenvolvimento desses futuros professores como profissionais reflexivos.

Considerando, portanto, a complexidade, a natureza das atividades do professor e dos problemas educativos, fica clara a necessidade de que os futuros professores não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação.

É preciso uma abordagem reflexiva da formação de professores como a apresentada por Schön (2000), denominada racionalidade reflexiva, que se fundamenta no conhecimento prático e na reflexão na ação, ou seja, ao executar a ação, o profissional sabe responder sobre o que está fazendo, mas, sobretudo, responde sobre porque faz desta forma. É a reflexão antes, durante e depois da ação.

Este autor acredita que o sucesso do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa; esta capacidade que é denominada de pensamento prático, ou prática reflexiva.

A prática de reflexão na experiência permite ao professor responder questões diversas em diferentes situações do seu cotidiano. Essa prática, a nosso ver, se faz necessária, na medida em que na rotina do trabalho do professor, este se depara com diferentes tipos de alunos, que possuem diferentes anseios e necessidades, e trazem a cada dia, diferentes questões, com problemas mal definidos, para serem resolvidos. Na rotina das aulas, cada aluno é um caso único e o professor não possui um manual de regras para tratá-lo.

É fundamental a reflexão não ficar restrita ao ambiente escolar, como aponta Zeichner (1993), pois a atividade docente está relacionada às condições econômicas e sociais que afetam o pensamento, a ação e o contexto educativo. É preciso a reflexão técnica, prática e crítica. É uma prática reflexiva que deve centra-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre. O compromisso com a reflexão está entrelaçado pela prática social, e neste sentido o autor aponta que a prática reflexiva deve estar voltada para uma atitude emancipatória e democrática e acena para a importância das decisões tomadas pelo professor quanto às questões de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Para Zeichner (1993), vem ocorrendo com o conceito “professor reflexivo” o que Schön mais questionava: tem sido entendido como um treinamento para transformar professor em reflexivo e, portanto, pode ser adquirido por meio de treinamentos. Essa realidade tem contribuído para o esvaziamento e a massificação

do conceito e, conseqüentemente, dificultado os professores quanto a um engajamento em práticas mais críticas.

De acordo com a posição de Zeichner (1993), assumir uma postura prático-reflexiva não significa individualizar responsabilidades e muito menos culpar os professores e a escola por todas as mazelas e insucessos advindos do trabalho pedagógico, posto que as questões sociais, políticas e econômicas não são cabíveis de solução por esses atores. Associada à defesa do professor como prático-reflexivo vem a importância da pesquisa como um dos eixos norteadores da formação de professores. Tornar o professor em professor-pesquisador possibilita uma articulação tácita entre teoria e prática educativa.

Eixo 3 – Formação Pedagógica

Categoria 8 - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

Quando questionados sobre o papel das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e se elas preparam o futuro professor para o exercício das atividades docentes, obtivemos as respostas demonstradas na tabela 18.

TABELA 18 – As disciplinas Prática de Ensino e Estágio supervisionado na formação do Professor

	Freqüência	Porcentagem
Em branco	4	11,4
Respostas aleatórias	4	11,4
Não. O aluno não vive a prática, apenas observa.	16	45,7
Não. Ajuda. É o ponto de partida.	5	14,3
Sim. Aprende-se observando a atuação de outro professor.	6	17,1
Total	35	100,0

Fonte: in loco

É possível observar na tabela acima que para 17,1% dos docentes, as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado realmente preparam o futuro professor para o exercício da atividade docente (questão 44, tabela 18). As justificativas apresentadas, no entanto, são vagas. Argumentaram que aprende-se

observando a atuação de outro professor, que se tem uma base de como funciona uma sala de aula e por possibilitar contato com os alunos.

Para 45,7% dos professores as disciplinas em pauta não preparam o futuro professor para a atividade docente. Alegam que o professor só adquire a prática docente no seu trabalho em sala de aula. A prática de ensino e o estágio supervisionado tem se resumido apenas na observação da ação docente. Quatro sujeitos (11,4%) responderam aleatoriamente e outros quatro (11,4%) não responderam quanto ao papel das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na preparação do futuro professor para o exercício das atividades docentes.

As disciplinas psicopedagógicas das licenciaturas, principalmente a de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado poderiam ser as disciplinas que mais diretamente proporcionasse a relação teoria-prática. Tais disciplinas constituem espaço criado de forma a propiciar condições para a compreensão do processo ensino-aprendizagem em suas múltiplas concepções, pressupostos e manifestações nas situações cotidianas de ensino, quer numa perspectiva psicológica quer numa perspectiva político-social, já que ambas se interpenetram no dia a dia escolar. São espaços que poderiam assegurar ao futuro professor o contato com diferentes fazeres pedagógicos, a consciência de realidades em que irá atuar, a reflexão sobre os processos desenvolvidos no dia a dia escolar, a análise de diversas posturas profissionais, assim com as suas primeiras incursões na condução do processo, ensino-aprendizagem. Tais disciplinas, por si só, não esgotarão a formação do futuro professor, da mesma forma que o curso de licenciatura não produzirá o professor pronto, o que não é possível e tampouco desejável.

Tais disciplinas podem constituir uma oportunidade de relacionamento institucional e pedagógico entre o ensino superior e o ensino na educação básica e um espaço para que se desenvolva muito mais uma postura face ao ensino, ao fazer pedagógico, às diversas realidades, aos problemas do dia a dia escolar do que se desenvolva um repertório adequado a um perfil de profissional ideal e desvinculado contextualmente.

Embora destacando essas duas disciplinas, as reflexões a partir dos dados obtidos levam à consideração da licenciatura como devendo ser assumida como o curso que forma o professor, o curso que deveria ter como fio condutor o ensino que se processa nas escolas de educação básica, articulando e integrando

disciplinas de fundamentação (de conteúdos específicos das diferentes áreas e de conteúdos psicopedagógicos) e as práticas.

Categoria 9 – Formação pedagógica e ação docente

Os professores foram indagados se a formação pedagógica oferecida nas licenciaturas possibilita ao futuro professor uma ação eficiente no ensino, ou seja, uma prática docente satisfatória. O resultado deste questionamento será apresentado na tabela 19.

TABELA 19 – Formação pedagógica e ação docente

	Frequência	Porcentagem
Em branco	6	17,1
Respostas aleatórias	4	11,4
Não. Oferecem uma base. Aprende-se a ensinar no dia-a-dia, refletindo sobre a prática.	18	51,4
Não. A universidade está muito distante da realidade escolar	7	20,0
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Conforme tabela acima, 71,4 % dos sujeitos da pesquisa acham que a formação pedagógica oferecida nas licenciaturas não possibilita ao futuro professor uma ação eficiente. Destes, 51,4% dizem que na universidade adquire-se apenas uma base e que se aprende a ensinar no dia-a-dia e 20,0% apontam que a universidade está muito distante da realidade escolar. Quanto aos demais sujeitos, 11,4 % deram respostas aleatórias e 17,1% não opinaram quanto a formação pedagógica recebida nas licenciaturas e a ação eficiente no ensino.

Estes dados demonstram como a formação inicial recebida pode comprometer a ação docente, pois não oferecer de forma satisfatória o conhecimento pedagógico geral, que segundo Shulman (1987) se refere ao saber sobre os princípios e técnicas pedagógicas que não estão diretamente ligadas ao conteúdo, maior dificuldade terá o professor em desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, em articular a ciência e a pedagogia, tornando o conteúdo compreensível para os alunos.

Também esta evidente, mais uma vez, que é preciso a aproximação entre os centros de formação de professores e as escolas de educação básica. Como afirma Zeichner (1993), não existe mais possibilidade de uma formação deslocada da realidade concreta e das possibilidades efetivas nela presentes. Pensar hoje como formar o professor deve significar, sobretudo um esforço na busca de unidade teoria/prática mediada pelo trabalho. Tal esforço independe do rótulo que se utiliza e não se trata de marketing. É uma questão vital para o presente e o futuro da sociedade humana.

Como sustenta Pimenta (2000), é necessário investir na formação dos professores: são eles os responsáveis pela mediação dos processos da cidadania dos alunos e pela superação do fracasso e das desigualdades sociais e escolares. Nesse sentido, uma das demandas importantes dos anos 1990 é a redefinição da formação nos moldes em que tem sido defendida até o momento. O repensar da formação, seja a inicial ou a continuada, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tem revelado uma das alternativas para a reestruturação da formação desses profissionais.

Categoria 10 - Papel das disciplinas psicopedagógicas

Na tabela 20 será apresentado qual o papel das disciplinas psicopedagógicas que são oferecidas nos Cursos de Licenciatura.

TABELA 20 – Papel das disciplinas psicopedagógicas

	Freqüência	Porcentagem
Em branco	10	28,6
Respostas aleatórias	3	8,6
Para compreender o processo de ensino e aprendizagem	12	34,3
Não sei, não conheço	4	11,4
Um suporte para o trabalho pedagógico	6	17,1
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Com relação à serventia das disciplinas psicopedagógicas 11,4% do total responderam desconhecer a finalidade destas nos cursos de licenciatura.

A grande maioria dos professores (51,4%), no entanto, tenta explicitar as funções destas disciplinas nos cursos de formação de professores.

A classe de respostas que obteve maior frequência (34,3%) considera que tais disciplinas têm a função de ajudar o professor a compreender o processo de ensino e aprendizagem. Outro grupo de professores (17,1%) restringe as funções de tais disciplinas como um suporte para o trabalho pedagógico. 8,6% dos sujeitos da pesquisa responderam aleatoriamente. Um considerável grupo (28,6%) não responderam a finalidade das disciplinas psicopedagógicas nos cursos de licenciaturas. Isto evidencia o caráter secundário geralmente atribuído a essas disciplinas e a desarticulação entre elas e as disciplinas de conteúdos específicos das diferentes áreas que ocorrem nos cursos de formação docente.

Está evidente que é preciso repensar, como nos aponta Flores (1990), sobre os conhecimentos dos professores necessários ao ensino, como adquirir esses conhecimentos e o que significa aprender a ensinar.

Shulman (1987) distingue, dentre as áreas de conhecimento, que é necessário o professor ter conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada; conhecimento do currículo, entendido como as ferramentas de trabalho; conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do contexto e de si mesmo; conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere a uma competência reflexiva do professor que ao articular ciência e pedagogia, torna o conteúdo compreensível para os alunos. Neste sentido o conhecimento é também um conhecimento comunicacional, sendo que por meio dele o professor cria maneiras específicas de fazer o aluno compreender o que está sendo ensinado utilizando-se de metáforas, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é um saber fundamental que envolve os aspectos mais relevantes da prática do ensino. Para o autor, é preciso que os professores tenham uma compreensão da matéria que vai além do que ele se propõe a ensinar. Um conhecimento amplo e aprofundado do conteúdo determina a forma como o professor ensina, como escolhe o material didático, como conduz o processo de aprendizagem dos alunos.

Categoria 11 – Relevância dos temas estudados

Quando indagados sobre os temas ou assuntos mais relevantes ou que despertaram maior interesse, dentre os tratados nas respectivas licenciaturas, os professores responderam, conforme demonstra os dados da tabela 21.

TABELA 21 – Temas relevantes

Temas relevantes	Freqüência	Porcentagem
Em branco	6	17,1
Respostas aleatórias	2	5,7
Específicos do curso	23	65,7
Pedagógicos	4	11,4
Total	35	100,0

Fonte: in loco

Com relação aos assuntos que mais lhes interessam enquanto estavam na Faculdade é interessante notar 65,7% dos professores se referem diretamente aos conteúdos específicos dos diferentes cursos. Mais que isso, os professores mencionam os títulos de disciplinas específicas. Quanto as temas abordados pelas disciplinas pedagógicas foram apontado por apenas 11,4% dos sujeitos. 5,7% deram respostas aleatórias e 17,1% não responderam quais foram os assuntos que mais lhe interessavam.

Pode-se notar, no geral, mesmo quanto ao interesse, maior preocupação com os assuntos referentes ao conteúdo específico do que com os conteúdos psicopedagógicos nos cursos de licenciatura, reforçando resultados e tendências já evidenciados em outras questões, o que indica coerência nas respostas obtidas.

Como nos aponta Cró (1998), muitas instituições de ensino superior acabam por não darem conta de proporcionar uma formação adequada, oferecendo aos alunos, futuros professores, um currículo muitas vezes inadequado, desconexo, mal estruturado, trabalhando as disciplinas de forma fragmentada. É o que nos diz Nóvoa (1999), existe uma grande dificuldade nas instituições formadoras de colocar em prática, modelos inovadores de formação, visto que as instituições se fecham em si, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional.

Libâneo (1996) propõe que a educação básica deve ser concebida como um espaço de síntese: oferecer uma formação geral e preparar para o uso da

tecnologia, desenvolver capacidades cognitivas e operativas, formar para o exercício da cidadania crítica e desenvolver a formação ética. Para isso os professores são necessários sim, mas precisam ter uma formação inicial ajustada a essas novas exigências.

Eixo 4 - Profissão docente

Categoria 12 - Reopção pela docência

Quando questionados se pudessem voltar no tempo e iniciar novamente o curso superior, tendo em vista seu conhecimento e experiências atuais, se optaria novamente pela docência verificamos que boa parte dos professores seria novamente professores. Na tabela 22 podemos verificar esses dados.

TABELA 22 – Reopção pela docência

Respostas	Frequência	Porcentagem
Em branco	3	8,6
Respostas aleatórias	3	8,6
Sim. Gostam e estão satisfeitos com a profissão.	13	37,1
Sim. Acreditam na educação.	4	11,4
Não. Desvalorização social e financeira.	10	28,6
Não. Dificuldades no exercício da profissão.	2	5,7
Total	35	100,0

Fonte: in loco.

Se pudessem voltar no tempo, 34,3% dos professores não optariam novamente pela docência. Os motivos levantados se relacionam ora à desvalorização social e financeira da profissão e do plano inferior no qual está a educação brasileira (28,6%) ou à natureza da própria atividade docente relacionada com as dificuldades no exercício da profissão (5,7).

Quase a metade dos professores (48,5%), no entanto, optaria novamente pela docência. Alguns apontam que esta profissão é gratificante, gostam e estão satisfeitos (37,1%), outros (11,4%) optariam novamente pela docência porque acreditam na educação. Quanto aos demais sujeitos, 8,6% responderam

aleatoriamente e 8,6% não responderam se optariam ou não pela docência novamente.

As pesquisas de Lapo e Bueno (2002, p. 250), apontam para o fato de que o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho docente pode estar diretamente relacionado aos resultados – bons ou ruins – de sua própria atuação como mediador no processo ensino-aprendizagem, em uma dinâmica de rápidas e profundas transformações, cujo reflexo não consegue traduzir em seu trabalho: “[...] podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos, a tal ponto de provocar a evasão da profissão docente”.

Como constatamos, considerável parcela dos professores pesquisados optariam pela docência novamente, caso fosse possível voltar no tempo. Convém observar que, mesmo encontrando-se social, econômica e culturalmente desvalorizados e sem acesso a boas condições de formação profissional, os professores protagonizam um papel de destaque na sociedade. Também está evidente a necessidade de se repensar e avaliar o papel da escola e dos professores. Mas é evidente também que a escola se mantém com instituição necessária à democratização da sociedade. E como nos afirma Libâneo (2003, p. 7), não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Portanto, é preciso recuperar a dignidade e a credibilidade de seu ofício, o que passa por uma reconfiguração de sua identidade profissional, o que envolve o fortalecimento de lutas por melhores salários, condições dignas de trabalho e uma formação de qualidade.

Categoria 13 - Realização profissional

Quando questionados se sentiam ou não realizados como professores boa parte dos participantes disse não estar satisfeitos. Na tabela 23 podemos observar os motivos pelos quais não estão realizados, assim como os motivos que os deixam realizados.

TABELA 23 – Realização profissional

Respostas	Frequência	Porcentagem
Em branco	4	11,4
Respostas aleatórias	3	8,6
Não. Muita responsabilidade, desgaste e pouco reconhecimento social e recompensa financeira.	15	42,9
Sim. Acompanhar o processo de formação e crescimento intelectual de alunos é fascinante e compensador	7	20,0
Sim. Pelo aprendizado do dia-dia, nas diversas situações vivenciadas.	4	11,4
Sim. Foi a profissão escolhida.	2	5,7
Total	35	100,0

Fonte: in loco.

Os dados da Tabela 23 demonstram que 42,9% dos docentes não se sentem realizados como professor. Apontam que é necessária muita responsabilidade, o que gera muito desgaste. Os baixos salários não trazem recompensa financeira e atualmente não existe um reconhecimento social da profissão.

Uma parcela menor de professores (37,2%) se sente realizados e apresentam como argumento a satisfação com o processo de acompanhamento de formação e crescimento de alunos (20,0%), a satisfação com o aprendizado diário nas diversas situações vivenciadas (8,6%) e simplesmente por ter sido a profissão escolhida (8,6%).

Os outros docente, 8,6% responderam aleatoriamente a questão e 11,4% não responderam se estão realizados ou não na profissão docente.

Uma parcela considerável dos professores, sujeitos da pesquisa, disse não estar satisfeitos no desempenho da função. Conforme aponta Camargo (2004), o enfraquecimento dos vínculos com a profissão é produto da ação conjunta de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Fazendo parte de uma sociedade que se transforma com a velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentido de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela

concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários.

Essas transformações, segundo Libâneo (2003, p. 15), intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, que afetam as escolas e o exercício profissional da docência.

Na esfera econômica temos a globalização dos mercados ou a mundialização da economia, na qual a competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc.

Na política, as mudanças são visíveis, pois seus interesses vão sendo subordinados às regras da mundialização da economia. O poder das finanças toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações. A idéia de nação, valores nacionais, de tradições locais vão desaparecendo. Os governos dos países periféricos vão perdendo sua autonomia enquanto vão reduzindo sua responsabilidade social em relação às políticas públicas para educação, saúde e previdência. Assim, a participação das pessoas na vida política vem perdendo força, as organizações ficam enfraquecidas e diluem-se os laços de solidariedade entre as pessoas. No campo ético o que se percebe é a padronização dos hábitos de consumo e de gostos o que leva a uma vida moral também descartável. Acentuam-se o individualismo e o egoísmo. Os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos valem mais do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o bem comum e o respeito à vida.

O quadro não é alentador, mas não podemos resignar-se a ele. Neste caso, a escola ganha importância ao invés de perder. O papel do professor é fundamental. Não é possível fazer uma correspondência linear entre qualificação e emprego ou educação e mercado de trabalho. O que se precisa defender é o princípio básico de que a democratização econômica e política e a luta contra a exclusão social continuam requerendo a escolarização da população com qualidade compatível com as demandas do mundo contemporâneo. Percebemos que para atingir esses objetivos, a escola precisa ser concebida como um espaço de síntese:

oferecer uma formação geral e preparar para o uso da tecnologia, desenvolver capacidades cognitivas e operativas, formar para o exercício da cidadania crítica, uma formação ética. Para isso os professores são necessários sim. Mas precisam estar ajustados às novas exigências, nas quais a formação inicial docente é o ponto de partida e a formação contínua é primordial.

Diante deste quadro apresentado e frente aos desafios impostos à profissão docente é cada vez mais urgente e necessário repensar a formação docente e que os cursos de licenciaturas proporcionem um embasamento sólido quanto ao ser professor.

Categoria 14 – Ser professor

Os sujeitos, quando indagados sobre o que é ser professor, ou seja, qual a representação da profissão docente, mostraram uma diversidade de posicionamentos o que permitiu agrupar as respostas em categorias à partir dos seus atributos, por freqüência e porcentagem, em ordem decrescente, como nos mostra a tabela 24.

TABELA 24 – O que é ser professor

Categories	Atributos	Freqüência	Porcentagem
Qualificação	Aprendizagem Atualização Qualificação	7	20,0
Relacionamentos	Amigo Respeito Ética	6	17,1
Futuro	Esperança Sonho Acreditar	6	17,1
Características Pessoais	Dedicação Responsabilidade Compromisso	5	14,3
Mal-estar	Sufrimento Desvalorização Dificuldade	5	14,3
Cidadania	Luta Desafio	3	8,6
Em Branco	-	3	8,6
Total	-	35	100,0

Fonte: in loco

Os dados da tabela acima apontam que a categoria qualificação, evocando os atributos aprendizagem, atualização e qualificação são apontadas por 20,0% dos professores. Para 17,1 % dos professores, a docência implica no relacionamento, pois envolve amizade, respeito e ética. Para outros 17,1 % a docência implica numa visão de futuro, pois é pautada no sonho, na esperança, no acreditar. A docência como características pessoais, envolvendo dedicação, responsabilidade e compromisso são vista por 14,3% dos professores. Para 14,3% dos professores, a profissão docente causa um mal-estar, pois é vista como sofrimento, desvalorização e dificuldade. A categoria cidadania aparece em 8,6% dos sujeitos, que evocam à docência luta e desafio. A questão em pauta não foi respondida por 8,6% dos sujeitos.

Após a análise de todo o referencial teórico, podemos acrescentar que ser um professor competente implica numa prática docente envolta por todos os atributos positivos acima apontados: aprendizagem, qualificação, atualização, amizade, respeito, ética, esperança, sonho, acreditar, dedicação, responsabilidade, compromisso, luta e desafio. Ter uma prática docente envolta por todos esses atributos mencionados implica numa capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa; esta capacidade é denominada de pensamento prático, ou prática reflexiva. Existem três conceitos diferentes que integram a prática reflexiva: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. (SCHÖN, 1997)

O conhecimento-na-ação manifesta-se no saber-fazer, é o conhecimento implícito que orienta a ação, ele é construído por meio das experiências e reflexões anteriores, e se concretiza em esquemas semiautomáticos ou em rotina, é considerado um conhecimento de primeira ordem.

A reflexão-na-ação é o pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que estamos fazendo, é um processo de diálogo com a situação problemática para buscar uma intervenção concreta. Este processo é carregado de pressões espaciais, temporais e sociais do lugar onde ocorre. Ele possui componente emotivo que condiciona a ação e a reflexão, também pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. No

contato com a situação prática, o profissional adquire e constrói novas teorias, esquemas, conceitos e aprende o processo dialético da aprendizagem.

Por último, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação que implica na análise que o indivíduo realiza depois da ação, a reflexão sobre as características e processos desta ação. Neste processo o indivíduo pode refletir de maneira sistemática sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico e na definição do problema, nas metas, nas escolhas dos meios, nos esquemas de pensamento, nas teorias implícitas, nas convicções e formas de representar a realidade nas situações que vivenciou. Esses três conceitos não são independentes e complementam-se, para garantir uma intervenção prática racional pelo profissional.

Deste modo, o profissional professor que atua nesta perspectiva, caracteriza-se por ser um profissional que investiga, que toma decisões, resolve problemas por meio da reflexão na prática e sobre a prática, e é um profissional aberto a mudanças, flexível, autocrítico, que possui um domínio de competências cognitivas e relacionadas, que reflete antes, durante e depois do agir.

Compartilhando o mesmo pensamento de Schön, sobre a reflexividade da prática, Nóvoa (1997) defende a idéia de que o professor deve refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surge da reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. A bagagem teórica terá pouca utilidade, se o educador não fizer uma reflexão global sobre sua vida como aluno e como profissional.

Indo além da teoria de Donald Schön, Zeichner destaca a importância da reflexão não ficar restrita ao ambiente escolar, mas atingir os contextos sociais mais amplos, onde as diferenças de gênero, raça, classe social, entre outras, sejam consideradas como uma dimensão política da ação educativa. Aponta caminhos para uma prática reflexiva, na qual reconhece que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento, pois os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino.

Para Zeichner (1993, p. 16), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Os professores são sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas práticas e não podem ser considerados somente “como meros executores passivos de idéias concebidas em outra parte”. Ainda sobre a prática-reflexiva como parte do processo

de trabalho profissional, Zeichner, embora reconheça as contribuições dos estudos de Schön, critica sua proposição sobre a reflexão como um ato individual e interno à sala de aula, pois acredita que essa profissionalização produz mudanças imediatas, sem alterar as situações que extrapolam o interior da sala de aula. Defende a reflexão como um ato dialógico e afirma que, para compreender o trabalho pedagógico, é necessário que a reflexão seja realizada considerando as condições de produção desse trabalho.

Para Zeichner (1993), a prática reflexiva deve ainda centrar-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre. O compromisso com a reflexão está entrelaçado pela prática social, e neste sentido o autor aponta que a prática reflexiva deve estar voltada para uma atitude emancipatória e democrática e acena para a importância das decisões tomadas pelo professor quanto às questões de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Giroux (1997) defende que o processo de reflexão dos professores não deve se limitar apenas aos problemas relativos à prática e à experiência cotidiana, mas principalmente aos problemas que emergem fundamentalmente da cultura institucional, das finalidades sociais, culturais e políticas das quais decorre o trabalho educativo. Contreras (2002) é outro autor que igualmente realiza a análise da epistemologia da prática a partir da perspectiva da reflexão. Para este pesquisador, a autonomia dos professores e a própria ideia de profissionalização são os temas mais recorrentes nos discursos pedagógicos da atualidade. Entretanto, os conceitos de profissionalização e de professores como profissionais reflexivos e pesquisadores têm sofrido apropriação indiscriminada, banalizada e generalizada. Para Contreras, a tarefa básica da escola é a transformação das informações em conhecimentos, sendo que nesse processo o professor assume o papel do profissional científico, pedagógico, técnico, tecnológico, cultural e humanamente preparado.

Em seus estudos Contreras (2002) sistematizou o que chamou de dimensões da profissionalidade docente. A primeira dimensão consiste na dimensão moral do trabalho docente. Segundo o autor, além das conquistas acadêmicas o professor precisa comprometer-se com seus alunos em seu desenvolvimento pessoal e esse aspecto está diretamente relacionado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Para Contreras, é a consciência moral sobre a ação docente que possibilita a autonomia como valor profissional. A segunda

dimensão refere-se ao compromisso com a comunidade social, na qual a moralidade não pode ser entendida como um fato isolado, mas como um fenômeno social; não é apenas uma questão pessoal, mas principalmente uma questão política. Nesse sentido, as práticas profissionais não se constituem isoladas, porém compartilhadas e, por isso, a educação precisa ser entendida como um assunto que extrapola a sala de aula e tem uma dimensão social e política. A terceira dimensão é a competência profissional que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Conforme o autor, a análise e a reflexão sobre a prática profissional constituem um valor e um elemento básico para a profissionalização; é o que capacita o professor a assumir responsabilidades e, para desenvolvê-la, basta exercitar.

Ser professor hoje significa rever posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que são colocados no cotidiano.

Implica um domínio maior das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas de conhecimento e a compreensão das relações entre elas,

Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atua, seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas.

Tudo isto não é pouco, pois como observa Perrenoud (1999), ainda que não se configurem como intelectuais, no sentido estrito, são os professores os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Daí, a importância da formação de professores competentes, para que ele seja preparado para atuar numa sociedade em processo de mudança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de se verificar a representação dos professores de educação básica (ciclo II do ensino fundamental e ensino médio) a cerca de sua formação inicial. Buscamos compreender o processo de formação inicial de professores, refletindo sobre as bases das propostas de formação, a partir das representações por eles manifestadas.

Diante da crise do sistema educacional brasileiro, caracterizado por elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão, formando um quadro de baixa escolaridade, cuja realidade é impulsionada por uma conjunção de diversos fatores, relacionados às esferas econômicas, políticas e social, a questão da qualidade da educação do ensino no país tem sido colocada em evidência.

O agravamento dessa situação tem produzido um reflexo imediato na discussão sobre o papel do professor, pois como diz Candau (1997), o professor é a tecnologia de ponta do processo educativo.

Toda essa discussão e por se depositar no professor a maior carga de responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar” tem produzido o que muitos autores chamam de “crise de identidade do magistério”. Entretanto, Nóvoa (1999, p.14) nos lembra, “os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito”.

Desta forma, as transformações que marcam as sociedades contemporâneas, as contradições do mundo social e a situação do ensino no país, exigem professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, sociais e eticamente comprometidos com o seu trabalho.

O desenvolvimento dos saberes docentes e das competências necessárias a uma prática educativa condizente com o contexto atual (escola e aluno real), tem como ponto de partida a formação inicial.

As idéias apresentadas e discutidas nesse trabalho constituem uma das possibilidades para se pensar a formação inicial docente. Não tivemos nenhuma pretensão de organizar um conjunto de procedimentos técnicos de como formar o professor para tornar-se um prático reflexivo. Nosso maior objetivo refere-se ao desejo de somar argumentos àqueles que ainda acreditam haver, nesse tempo de desencanto, possibilidades de resgate da esperança e que crêem na necessidade de se lutar por uma escola de qualidade para todos. Uma contribuição, portanto, para o debate que coloca em pauta a luta e o dever de cada um e de todos para melhorar as condições da educação brasileira.

Nos últimos anos, vivemos mudanças em todo planeta, em diversos níveis da sociedade – a chamada “unificação mundial”, que impõe à maior parte da população, principalmente a dos países periféricos, uma globalização perversa e desumana. É um tempo difícil, no qual se cultiva a irracionalidade, a desestruturação do trabalho, a segregação social, o cultivo à cultura descartável, superficial e fugaz, dentre outros.

Essas modificações atingiram todos os setores sociais, notadamente o educacional. A escola não ficou imune às transformações econômicas, ideológicas e políticas que tem assolado nossa sociedade. A educação se fortaleceu como um produto consumido apenas por aqueles que demonstram desejo e competência para tal e, cada vez mais, tem sido eficiente e eficaz na distribuição do capital cultural de acordo com os lugares sociais de cada um. A maneira como a escola tem se organizado para cumprir seu compromisso de formação tem distanciado os indivíduos da formação da consciência crítica, ou seja, do exercício da cidadania, do compromisso da participação coletiva e da apropriação do capital cultural historicamente acumulado pela humanidade. A educação pública foi atingida por inúmeras retaliações. São tempos difíceis, de desilusão, desencanto e de tentativa de homogeneizar a escola na lógica do capitalismo.

Esse processo de homogeneização, de pasteurização dos discursos, tem se mostrado eficiente para minar a luta por projetos educacionais e sociais comprometidos com a formação consciente, pois, na tentativa de suprimir a contradição, dissimula e escamoteia a realidade quanto a seus problemas sociais. Entretanto, reforçamos aqui a crença de que precisamos resgatar o processo de humanização e a esperança de que ainda é possível formar pessoas na perspectiva de um processo que crie as condições para uma consciência crítica sobre o mundo.

Esse quadro desafia tanto os formadores de professores (universidade) como os professores do ensino fundamental e médio a repensar a forma de seu trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar.

A análise dos dados da pesquisa já apresentada confirma a hipótese levantada pela pesquisadora de que a formação inicial docente não tem oferecido subsídios necessários à prática docente. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm – se desprovidos de conhecimentos e de ações para dar conta da complexidade do ato pedagógico e para dar conta dos desafios impostos à sociedade contemporânea.

Está bem claro que a formação inicial dos professores não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa educacional e ensino (mundo da escola) e conteúdo específico e pedagógico.

O eixo principal na formação profissional do professor deve ser a ligação entre a formação específica e a pedagógica. Este eixo é o que vai articular a teoria e a prática do ensino e promover atividades que contribuam para a formação do professor –pesquisador, numa perspectiva de formação contínua.

Os eixos de formação teórica, tanto em relação às disciplinas da área de atuação como àquela relativa à educação, devem continuar tendo lugar de destaque na formação do professor, porém deveriam estar a serviço ou girar em torno do eixo principal da formação profissional e, sempre que possível, tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Os professores do ensino fundamental e médio poderiam organizar-se em grupos de estudo/pesquisa de modo a buscar coletivamente e reflexivamente a superação de suas práticas curriculares, promovendo assim o próprio desenvolvimento profissional.

Os professores universitários que trabalham e investigam a formação docente, a partir de ações propostas pelo próprio governo, poderiam formar parcerias com os professores do ensino fundamental e médio com a intenção de desenvolver conjuntamente projetos de pesquisa-ação destinados à produção dos conhecimentos/saberes que são produzidos em reflexão-ação e necessários para o desenvolvimento da prática educativa.

Este trabalho coletivo, certamente promoveria o desenvolvimento profissional tanto dos professores como dos próprios formadores de professores. É bom sempre lembrar o que nos disse Paulo Freire (2002,p.29): “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo”.

Concordamos que a escola não tem poder para modificar a sociedade e que o professor não é o único responsável pela qualidade do sistema educacional. Mas acreditamos que um profissional da educação que, durante sua formação inicial passa por uma formação ampla de teoria pedagógica social, se realmente apreendê-la, reelaborá-la, e se conscientizar da necessidade de superação constante de seu estado de ignorância e vivenciar situações de superação dessa ignorância tende a se constituir produtor de conhecimento socialmente produzido pela humanidade. E, por isso, é capaz de compreender o processo cultural, a partir do qual, superando seus limites e possibilidades, poderá planejar a organização do seu trabalho pedagógico.

Sabemos que a organização de uma sala de aula não se restringe ao repasse de um conjunto de informações que, geralmente, estão organizadas nos livros e apostilas; antes, a organização do espaço de trabalho do professor está diretamente relacionada aos objetivos de formação: educamos para quem ou contra quem. É a clareza desses objetivos que orienta a organização do trabalho e das práticas pedagógicas. Sendo assim, a reflexão sobre a ação faz sentido e pode produzir resultados se o sujeito da reflexão se auto-organiza e se analisa vertical e horizontalmente o que é necessário para coordenar as atividades de sua classe.

Mais do que o conhecimento dos conteúdos próprios para a formação de seus alunos e do exercício de algumas habilidades, o profissional da educação precisa dominar a teoria pedagógica que fundamenta seu fazer; ter clareza da lógica de funcionamento da sociedade em que a escola se encontra inserida; ter consciência e autonomia para superar constantemente a defasagem do seu capital cultural e dos seus alunos; compreender que os objetivos educacionais e de aprendizagem devem se relacionar aos objetivos de formação e orientar a avaliação, a definição do conteúdo e da metodologia de trabalho.

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica sólida se concretizará se o professor, já no processo de formação inicial, compreender que a incompetência profissional desqualifica sua autoridade pedagógica, política e moral. Se compreender, ademais, que a formação teórica sólida é essencial para a autonomia intelectual, e que o pensamento autônomo possibilita a criação/definição de métodos, de metodologias de ensino e de práticas avaliativas coerentes com os objetivos educacionais e sociais. Acreditamos que a capacidade político-pedagógica de decidir orienta a definição do que usar no processo ensino-aprendizagem e por quê.

No processo de formação inicial, o professor precisa ser conscientizado do papel sócio-político-pedagógico que exerce e ser fornecido ao professor, a clareza de que sua ação acontece em um espaço pedagógico que não é neutro e que, por isso, tem compromisso com a formação política de seus alunos. Por não ser neutra, a prática docente exige definição, tomada de posição e de decisão, ruptura com paradigmas centrados na individualização, no isolamento e na fragmentação do trabalho pedagógico. Esse processo coloca, ao educador, a necessidade de escolher e saber por que escolheu e organizou os espaços pedagógicos para possibilitar a formação coletiva comprometida com questões sociais.

É necessário que o professor perceba que a educação acontece intimamente atrelada à vida social.

É preciso que a formação inicial possibilite ao professor o exercício do olhar mais denso para o cotidiano escolar para a compreensão dos confrontos de interesses travados na dinâmica escolar (entre alunos, professores, funcionários e famílias), ampliando e aprofundando o diálogo teoria-prática de forma dinâmica, coerente, crítica. A dinâmica escolar precisa ser compreendida não de forma

estranque nem artificializada, mas de maneira real, concreta e permeada por todas suas contradições. É preciso pensar teoricamente a prática para romper com os elementos eficazes de reprodução do velho e único jeito de fazer educação e de desenvolver aulas. É preciso concretizar uma concepção educacional que recoloca, a cada instante, que a educação de todos nunca foi opção de políticas dominantes e, por isso, precisa ser pensada em espaços coletivos de relações grupais e de experiências de convivência com a diferença para garantir a auto-organização.

Um curso de formação docente, pretendendo contribuir com a conscientização crítica, precisa ter seu trabalho pedagógico organizado de acordo com objetivos que considerem o desenvolvimento individual com vistas à formação social; entretanto, o suprimento das necessidades individuais não deve se sobrepor às necessidades coletivas. Partimos do seguinte princípio: o conhecimento não é uma construção solitária e sim social; ademais, sem apropriação efetiva do conhecimento, não é possível acontecer a superação nem o avanço das dificuldades.

Acreditamos que, para garantir a apropriação desse conhecimento, não basta treinar os alunos para desenvolver atividades, ou seja, para executar um conjunto de ações práticas. É preciso que o trabalho pedagógico materialize princípios dessa formação sócio coletiva desde sua documentação. Nesse sentido, o PPP (Projeto Político Pedagógico) dos centros de formação de professores precisa ser elaborado a partir da realidade concreta da instituição, revelar suas necessidades e pretensões e assumir os seguintes princípios: o trabalho coletivo; a organização reflexiva do trabalho pedagógico; a avaliação como processo formativo e informativo, bem como a auto-organização dos alunos/profissionais. Assim, os objetivos de formação profissional orientarão a organização do funcionamento da instituição, a definição das disciplinas e dos conteúdos, a priorização dos aspectos relevantes à formação da consciência crítica.

A relação estabelecida entre professores e alunos, na sala de aula, está diretamente modelada às relações estabelecidas entre professores, demais profissionais da escola e famílias e, igualmente, às relações entre escola e sociedade em geral. Em um tempo de individualização e de esvaziamento do conceito de classe como espaço de luta e de organização social precisamos ficar atentos para não reforçar, nos projetos de formação de professores, esse apelo à fragmentação e ao suprimento das necessidades individuais, à desconstrução dos

projetos coletivos. Nesse sentido, o princípio coletivo precisa permear todas as ações, desde a elaboração dos documentos até a discussão, definição da dinâmica de trabalho.

Os profissionais da educação precisam compreender que o trabalho desenvolvido na sala de aula constitui parte de um conjunto maior e, por isso, deve ser planejado e realizado a partir dos objetivos de educação/formação da instituição. Falamos constantemente da necessidade de a escola elaborar seu plano pedagógico-administrativo e explicitar a concepção pedagógica da instituição de forma democrática.

Entretanto, sabemos que a elaboração por um ou mais profissionais não constitui por si só o trabalho coletivo. É necessário criar espaços na instituição para a discussão dos objetivos, dos problemas mais comuns e para o planejamento de ações com vistas à concretização desses objetivos.

Nesse sentido, é imprescindível que a instituição possibilite que todos seus profissionais e alunos conheçam profundamente seu projeto de formação. Entretanto, esse conhecimento não pode ser uma mera constatação ou contemplação de um documento. Ele deve constituir, por meio da reflexão coletiva da organização do trabalho pedagógico, com a dinâmica da instituição. E aqui está localizado o segundo princípio. Precisamos enfatizar que esse princípio da reflexão coletiva não pode ser entendido como a discussão da formação do professor reflexivo.

Em outras palavras, colocamos no centro a idéia de uma comunidade escolar que pensa coletivamente a partir de dados concretos da sua realidade (e à luz de seu referencial teórico de educação) sobre a dinâmica de seu trabalho, sobre a maneira como os objetivos estão ou não sendo alcançados, enfim, sobre a concretização de seu compromisso social de formação da consciência crítica.

Na sala de aula, acreditamos que esses princípios se concretizam nas concepções e ações de seus profissionais, por meio da abordagem teórica, desde a compreensão dos objetivos da instituição até a seleção dos autores que são convocados para fundamentar as reflexões e até a dinâmica de trabalho desenvolvida. Para isso, as reflexões sobre a fundamentação e o desenvolvimento do trabalho precisam superar a simples elaboração de listas de atividades a serem realizadas, superar a escolha do melhor instrumento avaliativo, a denúncia de que muitos alunos não têm responsabilidade ou não aprendem e a imposição por parte

das coordenações de projetos a serem executados. Devem ser embasadas e refletir a função da educação e da escola e, assim, orientar as ações da instituição e do professor no interior de sua sala de aula para a construção social do conhecimento.

Coloca-se em foco, portanto, uma formação que tem consciência das amarras sociais dominantes que entram o processo de garantia da qualidade de educação para todos, e que, mesmo assim, faz opção por se opor e se mobilizar para o questionamento dessa lógica, e lutar pelo acesso à participação política, social, cultural e pedagógica. Tal educação tem como princípio de formação, ainda, a auto-organização de seus profissionais e alunos.

A auto-organização é um importante princípio para a formação da consciência crítica dos alunos, estando intimamente relacionada à realidade atual, possibilitando o exercício do trabalho coletivo, a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição. A escola deve ser concebida não apenas como local de transmissão de informações, mas como local que deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários à participação sócio-política, incorporando, desse modo, à vivência do cidadão, a resistência à exclusão educacional/social.

Não podemos perder de vista que uma formação comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, além das questões macro, deve voltar também o seu olhar para os aspectos específicos da realidade escolar, ou seja, para a dinâmica da sala de aula.

As idéias discutidas nessa dissertação – sobre a formação inicial docente – representam uma das possibilidades para pensarmos a formação docente. Sabemos que existem vários caminhos para pensar essa formação e que muitos ainda podem ser construídos ou re-elaborados. Mas reforçamos que as principais mudanças a serem feitas na formação inicial docente são proporcionar a relação teoria/prática e dar ênfase na prática, sendo esta o ponto de partida.

O importante é que essas tentativas não reforcem a apatia social nem acentuem o pragmatismo tão ovacionado em muitos espaços educacionais, mas que contribuam, no mínimo, para incomodar e/ou questionar projetos que têm como princípios a exploração e a exclusão social, traduzida na desumanização do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDRADE, E. R. et al. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil, 1990-1998**. Brasília: MEC/INEP, 2002. (Série estado do conhecimento).

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores, **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 43-162, dez. 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do VII, X e XI Encontro Nacional. Brasília, Florianópolis, 1994, 2000, 2002.

BERGER, L. R. Currículo por competências. In: **Novo Ensino Médio**. MEC. <http://www.mec.com.br>. Acesso em 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil – Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL / CNE / CP. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. L. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAMARGO, F. **Escola: espaço de cultura e formação**. Disponível em: <<http://www.clm.com.br/espaco/info11a2html>>. Acesso em 10 jun.2006.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. F. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 2, p. 58-78, mai./ago., 1996.

CHEVALLARD, Y. **La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Editora Arque, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Portugal: Porto Editora, 1998.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 1998.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto editora, 1995. (Coleção ciências da educação).

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D` água, 1993.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez.1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURT, Hans G. **Piaget e o conhecimento**. Rio de Janeiro, 1974.

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

GARCIA, M. C. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O. Pensamento Prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote,1997. p. 93-114.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: Presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez. 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época: 67).

LUDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção temas básicos de educação e ensino)

MELLO, G. N. **O magistério de 1º grau**. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 1999.

_____. **Professor se forma na escola.** Escola online. Entrevista a Paola Gentile. 2004. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em 2006.

NUNEZ, B. I.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F.(Org.). **O sentido das competências no projeto político-pedagógico.** Natal: Editora da UFRN, 2002.

OLIVEIRA, V. Q. S. F. **O sentido das competências no projeto político-pedagógico.** Natal: Editora da UFRN, 2002.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, M. S. F.; MENDES, O. M. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. **Educação em Ação.** ano I, n. I, jul./dez. 2004.

_____. Avaliação nos espaços de formação: um olhar ampliado. **Educação em Ação.** ano II, n. II, jul./dez. 2005.

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

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, L. M. Partidos, ideologia e composição social. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, v. 17, n. 48, p. 31-47, fev. 2002.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado da teoria. In: SPINK, M.J. (Orgs.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

SHIROMA, E.O, MORAES, M.C, EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

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

_____. Formar professores como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 01, v. 57, p.1-22, febr. 1987.

SOUZA, Z. R. Pressupostos para a formação por competências. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F. **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. Natal: Editora da UFRN, 2002.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.117-145.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática ao saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, A. **Carta aos socialistas**. Lisboa: Terramar, 1996.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23 n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

YANOULAS, S. C. **Educar: uma profissão de miyeres?**. Buenos Aires: Kapelusz. 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

I – Dados pessoais e profissionais

1 – Sexo: _____ 2 – Idade: _____

3 – Estado Civil: _____

4 - Há quantos anos você mora em Santo Anastácio? _____

5 – Qual a Instituição de Ensino Superior você freqüentou?
_____6 – Qual (is) o (s) curso (s) que você freqüentou?
_____7 – Qual o grau de escolaridade de seu pai?
_____8 – Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

9 – Qual o curso de 2º grau que vice freqüentou?

 Científico Clássico Normal Colegial Profissionalizante

Habilitação em _____

10 – Anos de experiência no magistério?
_____11 – Qual é seu vínculo profissional ou empregatício com esta escola?

12 – Você participou de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento durante os últimos cinco anos?

 Sim Não

Qual? _____

13 – Você trabalhava enquanto estudava?

Sim

Não

14– Enquanto freqüentava a Faculdade, você tinha:

	Sim	Não
a) Acesso aos livros especializados		
b) Dicionário		
c) Acesso a revistas e jornais		
d) Enciclopédias		
e) TV em casa		
f) Lugar apropriado para estudar		
g) Grupos de estudos constantes		

II – Curso de Licenciatura

15 – Para você, qual (is) são a (s) principal (is) contribuição (ões) das Instituições de Ensino Superior para a formação do futuro professor?

16 – Em sua opinião, quais são as principais deficiências dos cursos de Formação de Professores (Cursos de Licenciatura)?

17- Caso você tivesse oportunidade de sugerir diretrizes para a reformulação de cursos de formação de professores (Cursos de Licenciatura), quais as sugestões que você faria, considerando tanto na sua experiência no magistério como sua experiência enquanto aluno que freqüentou um Curso de Licenciatura?

III – Formação Pedagógica

18 – Você acha que as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado realmente preparam o futuro professor para o exercício das atividades docentes?

Sim

Não

Por quê?

19– Você acha que a formação pedagógica oferecida nas licenciaturas possibilita ao futuro professor uma atuação eficiente no ensino?

Sim

Não

Por quê?

20 – Para você, para que servem as disciplinas psico-pedagógicas dos Cursos de Licenciatura?

21 – Reportando-se ao que você estudou enquanto estava na faculdade, de forma genérica. Quais foram os assuntos que mais lhe interessaram?

IV – Profissão Docente

22 – Suponha que você pudesse voltar no tempo e iniciar novamente um curso de Licenciatura.. Tendo em vista seu conhecimento e experiência atuais, você optaria novamente pela docência?

Sim Não

Por quê?

23- Você se sente realizado como professor?

Sim Não

Por quê?

24- Reflita sobre sua formação e atuação docente. Descreva o que é “ser professor”?
