

## FORMAÇÃO DOCENTE E AS MUDANÇAS NA SALA DE AULA: UM DIÁLOGO COMPLEXO<sup>1</sup>

*Heloisa Maria Gomes\**

*Leonir Pessate Alves\*\**

*Marina Graziela Feldmann\*\*\**

*Solange Vera Nunes de Lima D'Água\*\*\*\**

*Windsor Espenser Veiga\*\*\*\*\**

*Wladimir Marim\*\*\*\*\**

---

1. Texto publicado na Revista *Olhar de Professor* do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino — Ano 7 — n.2, 2004, UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

\* Heloisa Maria Gomes é mestre em Educação pela PUC-SP; é professora da PUC-SP/PEC e FOCO/SP. E-mail: heloisagomes@uol.com.br

\*\* Leonir Pessate Alves é mestre em Educação pela PUC-SP; é professor da Pós-Graduação da ICPG/IBPEX. E-mail: pessate@netuno.com.br

\*\*\* Marina Graziela Feldmann é doutora em Educação pela PUC-SP; é professora da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. E-mail: feldmnn@uol.com.br

\*\*\*\* Solange Vera Nunes de Lima D'Água é mestre em Educação pela PUC-SP; é professora da PUC-SP/PEC e coordenadora da Equipe Interdisciplinar Educação/Osasco-SP. E-mail: soldagua@uol.com.br

\*\*\*\*\* Windsor Espenser Veiga é mestre em Contabilidade pela PUC-SP; é professor da PUC-SP e da Faculdade São Luís. E-mail: windsor.espenser@uol.com.br

\*\*\*\*\* Wladimir Marim é mestre em Educação pela PUC-SP; é professor da Universidade de Mogi das Cruzes e Assessor Pedagógico do Colégio Marista e Mathema. E-mail: miarr@aol.com

## Resumo

*O presente texto tem o objetivo de registrar estudos, debates e reflexões de um grupo de pesquisadores na busca da compreensão dos movimentos que envolvem a formação do professor em contextos de profundas mudanças, considerando as especificidades brasileiras e seus aportes na sala de aula. Procurou-se definir termos mais emergentes relacionados com a temática e que contribuiriam para o aprofundamento do objeto de estudo das pesquisas de cada um dos envolvidos. Foram utilizadas leituras de autores diversos, análises e sínteses. Parte-se do pressuposto de que nenhum trabalho em educação pode ser considerado um produto acabado, mas em processo de construção, permitindo que se amplie o olhar sobre os processos de formação, suas possibilidades, limites e reflexos na aula. Concluiu-se que há muito que se discutir sobre formação de professores; entende-se que ela se inicia bem antes do profissional dar entrada na universidade e precisa ser desenvolvida de forma competente e compromissada, ao longo de toda a vida.*

## Palavras-chave

*Formação docente, mudanças, escola, complexidade.*

## Abstract

*This paper aims at recording the studies, debates and reflections of a group of researchers seeking the understanding of movements that involve the development of professors in times of deep changes by taking into account the intricacies of the Brazilian society and how those intricacies are dealt with in the classroom. We have tried to determine the most emerging issues of the discussion that would contribute to more profound remarks on the object of the study in each participant's survey. Texts, analyses and syntheses of various authors have been used. It is assumed that no work on education should be considered finished, but under construction, allowing a broader look on the development processes, their possibilities, limits and reflections on classes. The conclusion drawn is that there is still plenty to discuss when it comes to professors' development and it is inferred that this development begins way before professors start teaching college and should be worked on in a committed and competent way throughout their professional lives.*

## Key words

*Faculty development, changes, school, complexity.*

### Considerações Iniciais

Esse trabalho é resultado de estudo, análises, debates e reflexões realizados em 2003, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP, na Linha Pesquisa de Formação de Professores, em busca da compreensão e elaboração de pesquisas que contribuam de maneira significativa para o avanço do conhecimento sobre formação do professor em contextos de profundas mudanças, considerando as especificidades brasileiras e seus aportes na sala de aula.

Propomos pesquisar e definir termos importantes relacionados com a temática da formação disponíveis na literatura vigente e que, certamente, contribuíram para o aprofundamento do objeto de estudo das pesquisas de cada um dos envolvidos.

Como recurso metodológico, utilizamos leituras de autores diversos, previamente selecionados e a realização de atividades em grupo para discussões, análises e sínteses. As sínteses foram socializadas num seminário final de disciplina que oportunizou uma visão total das produções dos grupos.

Partimos do pressuposto de que nenhum trabalho em educação pode ser considerado um produto acabado, mas em processo de construção, permitindo que ampliemos o olhar e nos estruturamos para entender o momento presente, o processo de formação, suas possibilidades, limites e reflexos na aula.

### Alguns Aportes Teóricos

A história das práticas docentes no Brasil inicia-se no seu descobrimento em 1500 com a vinda dos padres jesuítas. Essas práticas docentes revelaram influências da pedagogia tradicional, com suporte do modelo da formação religiosa, em que o professor, centro das ações pedagógicas, era reconhecido como *o detentor do saber*. Essa premissa influenciou profundamente a ação docente, cujos reflexos se estendem até os dias de hoje e se mostram insuficientes.

Com o surgimento da escola nova, na década de 30, o professor deixa essa posição central, que é transferida para o estudante, agindo como instigador de aprendizagem, num processo oposto ao da pedagogia tradicional, que acabou não se efetivando na prática.

Já em 1964, a partir do governo militar, a educação brasileira, mobilizada pela expansão industrial, impera na racionalidade técnica, na eficiência

e na produtividade, inclusive, tendo como apoio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, salientando a fragmentação dos conhecimentos e a formação docente para atividades específicas tanto no ensino de primeiro grau, como no de segundos graus. O currículo passa a ser determinado em âmbito nacional e obrigatório e enfatiza a formação técnico-profissional.

Os cursos de formação docente, influenciados por essa tônica, criaram a denominada *licença curta* para preparação rápida e massiva de professores, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas, visando atingir aos objetivos propostos pelo Sistema de Ensino. O professor, nesse contexto, passou a ser um técnico especialista, sobrepondo-se a uma formação que permitisse um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática e de seu compromisso com a educação e a sociedade como um todo. A predominância dos aspectos produtivos e do fazer acontecer preponderaram sobre o pensar, analisar, refletir. Parafraseando Tardiff (1997), pode-se dizer que, na década de 60, os professores foram *ignorados* na sua capacidade de transformação e usados para a perpetuação do *status quo*, e que, na década de 70, configuram-se como *esmagados*, impossibilitando-os de alavancar qualquer iniciativa crítica.

Na década de 80, considerada ainda a fase de *controle* sobre os professores, a escola começa a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, mobilizada pelas teorias críticas que ora surgiam, ultrapassando a visão tecnicista para uma concepção mais dialética, em que as experiências vividas passaram a ser valorizadas como possibilidades de aprendizagem. Conforme Therrien, citado por Tardiff (1997), os docentes aparecem na busca de nova expectativa, detentores de um saber plural, crítico e interativo, baseado na práxis. No entanto, somente a partir dos anos 90, o professor passa a ser colocado no centro dos debates e das problemáticas educativas.

Nóvoa (1995) afirma que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir sobre sua maneira de ser professor.

No que diz respeito aos tempos e aos espaços de formação docente e ao perguntarmos aos professores, das mais diversas áreas do conhecimento, sobre qual profissão exercem, é comum recebermos respostas como: sou engenheiro, sou advogado, sou consultor de empresas... Ainda, essas respostas aparecem com uma carga identitária muito forte, pois o tempo

de formação dedicado à construção dessas profissões é de longa duração, que geralmente iniciou em nível médio, seguido de um curso de graduação e no mínimo mais um de pós-graduação, nível de especialização, perfazendo um total aproximado de 10 anos de formação profissional. Por esses indicadores, os profissionais se sentem preparados a exercer a docência em cursos técnico-profissionais ou mesmo na educação superior com considerada qualificação.

Ao reportamo-nos a eles, para investigarmos sobre qual o sentido de profissão docente em sua vida profissional e decorrências na sala de aula, essa profissão, se aparece, já vem em segundo plano. Como também, ela não se constitui em preocupação para leituras, participação em congressos, produções científicas, enfim, de pesquisas da própria ação docente. Normalmente, essa preocupação fica centrada na formação específica e tudo gira em torno desta. Isso aponta para um sentimento de que o exercício da docência não contribui para que ele se constitua num cidadão melhor, um ser social que realiza parte que lhe compete, nos seus aspectos formais e ou informais.

Nesse sentido, algumas questões são recorrentes, tais como: para ser profissional docente, o que se requer? Qual é a formação? Qual o tempo? Qual enfoque científico? Ou as práticas profissionais do engenheiro, do advogado, do administrador continuam sendo suficientes para exercer a função de “professor”? Como essa prática se efetiva em aula? Esses e outros questionamentos, que abordam a temática da formação profissional docente, estão colocados na pauta de discussões de muitos eventos, cujas respostas exigem toda uma reflexão pautada na realidade presente e em seus pressupostos sociais, políticos, históricos e culturais.

Pesquisadores da formação docente<sup>2</sup> apontam que é preciso contar com a experiência teórica e prática dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento para atuarem como docentes, pois estes detêm um profundo conhecimento da sua especificidade. Esse conhecimento, construído ao longo dos cursos de formação inicial, como também, da sua experiência prática, decorrente dos anos de atuação no mercado de trabalho, deve ser visto como possibilidade de diálogo entre aqueles saberes (da experiência) com os novos saberes a serem construídos com os estudantes.

---

2. Alonso (1999), Behrens (1998), Feldmann (1999, 2003), Garcia (1999), Imbernón (2000), Masetto (2003), Misukami (1997), Nóvoa (1995), Sacristán (1998), Scheibe (2002), Tardif (1997), Veiga (2002), entre outros.

A contribuição de Behrens (In: Masetto, 1998, p.58) vem ratificar essa questão quando escreve:

*Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício contaminam os estudantes com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos.*

Apesar de estudos apontarem como verdadeira a premissa, ela, por si só, não se basta. Considerando-se que a docência é uma profissão tão importante como outras, a formação pedagógica se torna indispensável para que ele possa tornar-se um verdadeiro profissional docente independente do nível de atuação.

Segundo Sacristán (1999), na medida em que nossas representações se afloram à luz da consciência (no decorrer da ação–consciência na ação ou posterior à ação — consciência sobre a ação), podemos antecipar o curso de ações semelhantes que poderão ocorrer no futuro sem de fato realizá-las materialmente, tornando-se um interessante recurso de conhecimento para o processo de formação.

Porém, destaca o autor, que a destreza prática é fato a ser considerado para a compreensão das dificuldades do processo de formação de professores, pois esta exige a prova da experiência pessoal de situações particulares. Afirma que decorre *daí a dificuldade de comunicar aos novos professores o conhecimento prático a partir da experiência de outros, porque está ligado às condições concretas do contexto da prática* (Sacristán, 1999, p.53).

Assim, não se pode reduzir a questão da formação só a partir da prática, renunciando o referencial teórico construído pelos pesquisadores; contudo, não é possível esperar que esse conhecimento seja acessado pelo professor sem uma ampla política de formação, pois este, ao longo de sua carreira, irá se defrontar com situações particulares e com problemas que sua prática não apontam soluções predefinidas. Os problemas são únicos e particularizados, sendo que o embasamento teórico poderá sustentar algumas situações conflitantes, mas não responderá objetivamente as especificidades das problemáticas singulares. Ou seja, viver e conviver na incerteza são questões eminentemente recorrentes no fazer e ser da atualidade.

É preciso abandonar o conceito obsoleto de formação estática e finita, baseando-se na atualização científica, didática e psicopedagógica,

e ainda, adotar um conceito de formação que contemple o desenvolvimento de habilidades como: organizar, fundamentar e revisar a teoria, articulando esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

Para aprofundamento da temática da formação docente e as mudanças na aula, elencamos alguns termos que conceituaremos a partir de autores nacionais e internacionais trazidos à tona durante as discussões em aula tais como: profissão, profissão docente, profissionalização docente, formação inicial e formação continuada.

Iniciamos pela palavra “profissão”, proveniente do latim, que significa *professione*, ato de professar, que supõe preparo e que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual que lhe é determinante.

Nesse intento, buscamos em Sacristán (1998, p.68) a seguinte referência sobre as profissões: *definem-se pelas práticas e por certo monopólio das regras dos conhecimentos da atividade que realizam*. Por isso, profissionais das diversas áreas, que detêm um conhecimento profundo numa especialidade, consideram essa sua especificidade como uma profissão superior à da docência, pois é o objeto de conhecimento construído ao longo dos anos.

Encontramos em Costa (1995) uma crítica como contraponto da reflexão que se inicia, dizendo que a *profissão não é uma ocupação, mas o meio de controlar uma ocupação*. Por esse viés, pode-se perceber que as questões relacionadas com o poder não estarão ausentes nessas discussões. A profissão está associada com a posse de um saber determinado que, certamente, a distingue no campo de trabalho, conforme Cunha (1999). Esse posicionamento, relacionado à *posse de um saber*, vem destacado pela concorrência desenfreada do mundo do trabalho, em que, na maioria das vezes, não é salutar para os envolvidos.

Clarificado o que se entende por uma profissão, avançaremos refletindo sobre a profissão docente que nas palavras de Libâneo (2001, p.63) refere-se ao *desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional*. Decorre então que a profissão docente não pode vir em segundo plano, pois o que para ela se requer não se constrói da noite para o dia, ela precisa de tempo, espaço, compromisso. Essas características específicas fazem diferença diante das demais profissões.

Parafraseando Sacristán (1995, p.77), a profissionalidade docente ainda refere-se a um conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Refere-se à *observância de certo tipo de regra baseada num conjunto de saberes e de saber fazer* que tem como ponto de referência à prática profissional, na relação com a formação e com a sociedade em está inserida e que está em constante construção. As questões relacionadas com o contexto sociohistórico e cultural precisam estar presentes e respeitadas. Assim, o conceito de profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (Cavallet, 1999).

Nessa perspectiva, a formação docente remete para uma construção contínua em que, ao longo da carreira docente, devem alternar ou caminhar, de forma concomitante, fases de trabalho e fases de aperfeiçoamento. Tardif (1999, p.24), ao referir-se à formação docente de diversos países, aponta que a formação profissional tem pelo menos quatro fases: *começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, se valida e aperfeiçoa-se na entrada da profissão e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional*.

Essa afirmativa é digna de uma atenção especial, pois vem ao encontro com que pensamos em termos de formação e que, muitas vezes, as ações desenvolvidas por meio de políticas públicas ou de iniciativas particulares não se dão conta dos aspectos negativos que se constrói no interior da escola, quando são desenvolvidas ações de formação fragmentadas e sem um Projeto Pedagógico, verdadeiramente político.

No Brasil, a formação inicial é entendida, de acordo com a LDB nº 9394/96, como estudos realizados em nível médio nos Cursos de Magistério ou nos Cursos de Licenciaturas, em âmbito de Graduação, e outras modalidades complementares.

Já está comprovado, por inúmeras pesquisas de desempenho dos estudantes (ENEM, SAEB e PROVÃO)<sup>3</sup>, que existem inúmeros problemas

---

3. ENEM é o Exame Nacional de Ensino Médio com a finalidade imediata de aferir a qualidade do ensino médio nacional e que hoje se apresenta como uma alternativa para o critério de seleção de candidatos para o ingresso em algumas universidades nacionais. SAEB, criado em 1988, é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, é aplicado a cada dois anos, e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura)

na formação docente, independente dos níveis de atuação. Atualmente, vê-se como uma das possibilidades de superação dessas deficiências a formação continuada num verdadeiro *continuum*, que nunca está pronta, acabada, mas em constante processo de construção de novos conhecimentos. Nas análises feitas por Fusari (1999, p.221), sobre as ações de formação contínua, ele as classifica em duas modalidades: *convencionais (cursos, palestras, encontros, reuniões, seminários etc.) e modalidades alternativas (...)* e *as alternativas (educação à distância, internet, videoconferência)*. As primeiras não podem ser entendidas como ruins, velhas, ultrapassadas, ao mesmo tempo em que as ações consideradas de modalidades alternativas não podem ser consideradas como boas, modernas, contemporâneas. O importante é que se estabeleçam políticas públicas de formação consistentes, ágeis e capazes de solucionar as problemáticas, apontadas num tempo exíguo. Quando a Avaliação do Sistema Nacional da Educação Básica em 2000 (SAEB) apontou que 59% dos estudantes brasileiros da 4ª série do Ensino Fundamental não dominam habilidades básicas de leitura, o professor está fortemente incluído nesse fracasso escolar, pois é parte integrante do processo formativo.

A formação continuada, nesse estudo, é concebida como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Há emergência na constituição de um profissional docente melhor preparado. Os percentuais apontados pelo INEP, da Avaliação Internacional feita pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2000, que, dentre 41 países avaliados, o Brasil configura em 40º lugar no desenvolvimento das habilidades matemáticas, ficando à frente apenas do Peru, e 37º em habilidades de leitura, à frente apenas da Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru<sup>4</sup>, são indicadores altamente preocupantes. Eles não só descaracterizam a formação básica dos estudantes, como o sistema educacional brasileiro em si, a escola e o seu professor. A falta

---

e Matemática (Foco: resolução de problemas) ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) acessado em 24.03.2004). E o Provão é o que designa, popularmente, o Exame Nacional de Cursos (ENC), ao qual se submetem os graduandos dos cursos superiores do Brasil, como condição para receber seus diplomas, sem exigência de nota mínima. Esse exame é apresentado pelo MEC como instrumento que mede a aprendizagem escolar e cuja média de notas permite avaliar a qualidade do ensino ministrado pelas Instituições (Santos, 2002, p.82).

4. Publicado pela Assessoria de Imprensa do INEP. In: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/> de 01 de julho de 2003 e acessado em 20.10.2003.

de perspectivas de avanços didático-pedagógicos nos processos de aprendizagem está implícita em todos os níveis e modalidades de ensino. Não é exclusiva da Educação Básica.

Assim, pretende-se na profissão docente que a formação continuada possa ser um canal de acesso e/ou de resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade do ensino em consonância com as exigências atuais. (Alarcão, 1998, p.100).

O que deve mesmo diferenciar essas modalidades de formação é o que apresenta Candau (1996, p.140) como nova perspectiva de formação continuada de professores, as ações que respeitam:

- O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola;
- Todo processo de formação contínua tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a sua valorização.

Além dos espaços e tempo de formação, encontramos um professor envolto numa profunda complexidade institucional, que o torna impotente nas suas ações de superação das dificuldades postas.

As profundas mudanças ocorridas no cenário social colocam desafios enormes para a educação, a impossibilidade de se pensar a formação de professores dentro dos paradigmas tradicionais. Vivemos em tempos de globalização, marcado por transformações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos com conseqüências em todas as esferas da vida social. Nesse contexto, há de se repensar o processo de formação de modo a preparar as novas gerações para conviver com a incerteza e a provisoriade, em que os simples domínios de conhecimentos consolidados não garantem uma participação efetiva no social. É preciso muito mais; é necessário o desenvolvimento de capacidades que habilitem as pessoas a buscarem informações e a construir conhecimentos novos de forma a responder satisfatoriamente às novas demandas. Significa dizer que a relação sujeito com o conhecimento mudou, este deixou de ser visto como algo estático, acabado, definitivo, mas, algo transitório, sujeito a mudanças e (re) interpretações constantes, portanto, supõe um papel ativo do aprendiz.

Nesse cenário, é necessário formar cidadãos capazes de lidar com o progresso tecnológico e suas conseqüências sociais.

Referenciamos aqui Feldmann (2003, p.149), no que diz respeito à tarefa da escola:

*A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira.*

Essa tarefa só é possível quando o profissional da educação reconhece os limites de sua própria formação, buscando incessantemente alternativas que possam contemplar suas inquietudes e responder, mesmo que provisoriamente, suas indagações emergentes.

Também os RFP<sup>5</sup> (1999) apontam que não podemos excluir a escola desse contexto, pois ela tem uma grande parcela de responsabilidade na formação dos futuros cidadãos, no desenvolvimento de competência que lhe possibilite sobreviver nessa sociedade altamente dinâmica.

Portanto, a função da escola terá de ser revista, uma vez que antigas tarefas da família e de outras organizações sociais são hoje colocadas como função da escola, tornando o seu trabalho cada vez mais complexo e incompleto. Dessa forma, é preciso repensar o processo de formação de professores tendo por base tais premissas. Para Imbernón (2001, p.7):

*A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (...).*

Uma vez que as exigências da sociedade complexa são outras, acredita-se que o desenvolvimento integral dos estudantes se sobrepõe à aprendizagem de conteúdos desprovidos de significado, de tal forma que é necessário repensar o currículo sob uma nova ótica e fundamentada em novos princípios, o que certamente requer uma reconcepção da escola enquanto local privilegiado de aprendizagem. Um *locus* que possibilite ao estudante a realização de operações de pensamento, que lhe permita a construção dos conhecimentos necessários para a resolução das problemáticas de seu contexto social. Para esse nível de construção do conhecimento, ainda recorremos aos quatro pilares da aprendizagem de Delors (1999), divulgados em relatório da UNESCO, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. Em relação aos professores, o

---

5. RFP — Referenciais de Formação de Professores, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação. Brasília, 1999.

relatório apresenta que estes devem despertar à curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, tarefa desafiadora para qualquer profissional.

Muitos estudiosos e pesquisadores voltaram-se para o tema e começaram a repensar a atividade docente e a perceber a necessidade de competências específicas para o exercício do papel de professor. Morin (2000) defende a idéia de que, antes de ensinar disciplinas, é importante discutir saberes, que são fundamentais para a preparação do ser humano *rumo à lucidez*, como a compreensão do conhecimento pertinente e contextualizado, a compreensão de si mesmo como ser uno e inserido no contexto *Terra*, a compreensão mútua e ética e a forma de se preparar para as incertezas.

O que emerge do exposto é que há vários enfoques sobre as competências para ensinar no século XXI, o que deixa bastante clara a complexidade da função docente. Ser professor exige, também, um comportamento ético, moral e político.

Para Imbernón (1998), o professor deve ter desenvolvido enquanto profissional: conhecimento polivalente ou conhecimentos técnico-pedagógicos e práticos; autonomia ou possibilidade de interferência e decisão sobre o currículo; interseção entre teoria e prática, o saber e o saber fazer, no sentido de desenvolver um conjunto de ações que resultem em uma situação de ensino; globalização como contraponto ao corporativismo: o professor deve interagir com a comunidade educacional, com o mercado de trabalho, com outras disciplinas e com outras questões que não apenas as de seu campo de atualização; conhecimento pedagógico específico, baseado no processo de ensino e aprendizagem e na função do professor como mediador de aprendizagem.

A tarefa docente, diante do novo cenário sociopolítico e cultural, mostra a inviabilidade de um modelo de formação docente pautado, exclusivamente, no acúmulo de conhecimentos específicos da área e em alguns procedimentos de sua aplicação nos contextos de ensino. Vislumbra-se uma possibilidade de formação que contribua para a transformação do perfil do docente, que lhe possibilite o exercício da profissão em contextos complexos.

De acordo com Mizukami (1997, p.43):

*O conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói*

*com a quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Devem-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.*

Essa referência nos ajuda a concluir que o professor enquanto profissional que ensina na complexidade e incompletude do século XXI precisa ser um mediador na criação e construção de novos conhecimentos junto aos estudantes, continuamente. Como também, compreender a vida da instituição é um trabalho complexo, mas não é de todo impossível. Isso vem afirmado por Feldmann (1999, p.88):

*A escola como espaço de construção do conhecimento é concebê-la como um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem; é compreendê-la através de valores, atitudes, sentimentos, emoções que interagem o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes.*

Ainda, ao referenciarmos o professor como um profissional criador e construtor de conhecimentos, gostaríamos de fazer um comparativo entre indicadores de formação e desenvolvimento profissional docente que consideramos importantes na mudança das atitudes em sala de aula, enquanto espaço privilegiado para a construção do conhecimento.

Referenciamos Nóvoa (1995), que aponta o professor como parte importante na mudança da escola. Esta não pode mudar sem o empenho e envolvimento do professor. Como também, o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com a escola e seus projetos. O projeto de escola, construído coletivamente, é determinante ao se pensar a transformação desta. Ter clareza sobre o tipo de homem que se deseja formar, em que tempo e espaço ele vai se construir, a quem vai servir e, qual competência se faz indispensável, são variáveis determinantes de qualquer movimento que possa levar à transformação da escola.

Garcia (1999) prevê, para a mudança da escola, uma formação contextualizada, organizada, que se produz no próprio espaço escolar e se preocupa com as necessidades profissionais e pessoais do professor enquanto sujeito ativo do processo. Aponta também, como indicador de favorecimento, um olhar apurado na carreira do docente, envolvendo todos em um processo coletivo de construção.

O professor, enquanto profissional, pratica uma cultura escolar que tem a ver com a sua própria cultura, como pertencente a um grupo social, ao que Gómez (1998, p.162) chama de cultura dos docentes:

*O conjunto de crenças, valores, hábitos e normas que determinam o que o dito grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e relacionar-se entre si.*

Portanto, o professor como profissional detentor da cultura docente é capaz de construir a sua própria identidade e superar os problemas que lhe são impostos nas incertas e conflitantes condições de trabalho lembrados pelo mesmo autor (p.163):

*A cultura docente é um fator importante a considerar num projeto de inovação, pois a mudança e a melhoria da prática não requer só a compreensão dos agentes implicados, senão fundamentalmente sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada.*

Para Sacristán (1998), é preciso pensar o educador como construtor do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, pois o poder do professor isolado é limitado, não pode gerar melhoria e mudança na escola.

A mudança é um processo lento, que precisa ser interiorizado. O professor não pode ser visto como um técnico que executa ou implementa inovações estabelecidas. Ele precisa participar ativamente do processo, ativa e criticamente, para sentir-se agente transformador e gerador da mudança, adotando a dinâmica da mudança institucional em sua formação profissional e pessoal.

*O professor como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (Sacristán, 1998, p.20).*

Propomos um modelo de formação para o educador profissional e reflexivo que reimprima essa nova concepção, em que o processo dialético entre teoria e prática seja substituído por um ir-e-vir entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisá-las, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável.

É importante compreendermos que cabe à profissão de professor sua especificidade e característica, que lhe propiciem autenticidade e valor profissional.

Ser professor é acima de tudo ser um profissional facilitador do processo ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca de idéias e ideais.

O local da ação docente passa a ser visto como um campo imprevisto de relações, cabendo ao professor saber interagir conforme o surgimento de situações pedagógicas provocadas por reações diferentes dos aprendizes.

A base dessa relação está no tratamento da informação e na tomada de decisões pelo professor, tornando a dimensão relacional desse processo tão importante quanto o conhecimento propriamente dito.

Esse é modelo de profissionalismo que parece fundamentar o processo de profissionalização docente hoje, um modelo muito mais dinâmico, pois comporta quatro dimensões de interação em uma situação de ensino-aprendizagem: estudante-professor-conhecimento-comunicação.

Por essa perspectiva, a prática do professor profissional acaba por tornar-se a questão nuclear de uma formação que objetive as mudanças educacionais. Investida da sua realidade, a prática docente passa a constituir um lugar de aprendizagem autônomo e independente, considerado uma instância de saberes e competências, de onde é possível extrairmos uma epistemologia própria que garanta um espaço de comunicação e de ensino-aprendizagem, constituindo-se em um verdadeiro quadro de referências, tanto para a formação inicial e contínua como para a pesquisa em educação, assim como para a valorização do exercício da profissão.

### **Considerações Finais**

O estudo, análise, discussões e as reflexões realizadas apontaram que os espaços que se constituem como *locus* de reflexão sobre a formação docente e seus aportes na sala de aula foi riquíssimo e ultrapassou as expectativas estabelecidas no início do semestre letivo, pois os grupos estiveram envolvidos e comprometidos com todas as leituras e produções solicitadas, muitas vezes, disputando espaços para socialização dos estudos/reflexões. O que nos leva a acreditar que é possível construirmos conhecimentos de forma coletiva e compartilhada.

Ainda, pudemos identificar que, apesar de muitos estudos já terem sido realizados, há muito que se resolver sobre questões da formação docente e de seus reflexos na aula, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A formação docente, que se inicia bem antes da entrada na universidade, precisa ser desenvolvida de forma competente e compromissada. Faz-se necessário à formação de um profissional disposto a mudanças e que os possíveis níveis de resistência pessoais ou profissionais sejam minimizados, objetivando um amadurecimento do ser profissional para a educação.

Ressignificar a prática docente em sala de aula torna-se uma necessidade preeminente diante das demandas que emergem do contexto social. É preciso, urgentemente, uma nova (re) conceituação, estabelecendo-se uma forma de *construir as aulas*, com a participação efetiva do estudante, sujeito fundamental no processo de construção do conhecimento.

Não se esquecendo, no entanto, de que o profissional da educação é sujeito construtor de seu próprio conhecimento, portanto, sua efetiva participação torna-se condição ímpar para qualificar seu repertório pessoal, profissional e acadêmico. O compromisso com o ser e o fazer docente certamente criará possibilidades para enfrentar as possíveis incursões que se apresentarão durante sua trajetória profissional; este é o desafio: reconhecer as incertezas que permeiam sua prática e ao mesmo tempo reconhecer as possibilidades de mudanças, que envolvem o ser e o estar em um mundo de constantes transformações.

### Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. de A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora.
- CANDAU, V. M. F. (1999). Formação Continuada de professores. In: REALI, M.A. & MIZUKAMI M. da G. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCr.
- CAVALLET, V. J. (1999). *A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI*. Tese de doutorado: São Paulo.
- COSTA, M. C. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- CUNHA, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora.
- DELORS, J. (1999). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Trad. José Carlos Eufrázio. Porto: Portugal.

- FELDMANN, M. G. (1999). Escola Pública: Representações, desafios e Perspectivas. In: ALONSO, M. (org). *O trabalho docente — teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- \_\_\_\_\_. (2003). Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: FAZENDA, I. e SEVERINO, A. J. *Políticas Educacionais: O Ensino Nacional em Questão*. Campinas: Papyrus Editora.
- FUSARI, J. C. (1999). Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JUNIOR, C. A. da (orgs). *Formação do Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v.2. São Paulo: UNESP.
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores — para uma mudança educativa*. Portugal: Porto.
- GOMEZ, A I P. (1998). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Espanha: Morata,1998.
- IMBERNÓN, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (Trad. Silvana C. Leite). 2. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 77).
- LIBÂNEO, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- MASETTO, M. T. (org). (1998). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus Editora.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (2002). *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: Editora EduFSCar.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- NÓVOA, A. (1995). *Vidas de Professor*. Portugal: Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SACRISTÁN, J. G. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- \_\_\_\_\_. (1995). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação dos Professores. In: NOVA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, W. dos. (2002). Revendo a retórica do provão. In: CAPPELLETTI, I. F. *Avaliação de Políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Articulação Universidade Escolas.
- TARDIF, M. L. C.; GAUTHIER, C. (1997). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Portugal: Rés Editora.