

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA BRASILEIRA, PROBLEMAS E SOLUÇÕES POSSÍVEIS**

*Marcia Cristina de Souza*

### **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é, principalmente, fazer uma retrospectiva sobre os pontos mais importantes que marcaram toda a trajetória da formação docente no Brasil para, a partir desses conhecimentos, estabelecer paralelos com a real situação da formação inicial e continuada do professor em todos os níveis educacionais brasileiros. Este estudo visa atentar para a responsabilidade que o docente precisa desenvolver, conquistando, assim, sua autonomia, e, também, contribuir para a formação do indivíduo com consciência social e ambiental. A formação docente deveria deixar de ser dominada pela simples transmissão de conteúdos sistematizados, para uma nova concepção voltada à formação do futuro cidadão integrante e transformador da atual sociedade com fins democráticos garantindo assim também uma harmonia com o ambiente natural em que vive e faz parte.

**Palavras-chave:** Formação docente, professor-reflexivo, autonomia.

### **INTRODUÇÃO**

Para entender a atual condição do docente é necessário que se faça uma reflexão sobre alguns acontecimentos que marcaram toda a trajetória brasileira no que diz respeito à formação de professores.

A partir da realidade é possível delinear caminhos que possam melhorar o desempenho docente, por isso é necessário que se entenda tudo que já foi percorrido. Situar-se no tempo para saber onde e como pretende-se chegar, é essencial para poder desenvolver um trabalho consciente e com objetivos pré-estabelecidos em prol de uma formação adequada que atenda a atual demanda da sociedade com características próprias.

Estudos realizados por Vieira e Gomide demonstram que “a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou.” (2008, p. 36)

Antes mesmo de refletirmos sobre os acontecimentos que marcaram toda a trajetória da formação docente no Brasil, devemos ter em mente um marco que certamente foi o principal dentre muitos, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) – LDB -. Esse foi o segundo momento em que a Educação Brasileira pode ser discutida em âmbito nacional, visto que a primeira vez aconteceu em 1961 (LDB 4024/61). Apesar da nova lei estar voltada para a regulamentação do sistema educacional brasileiro de maneira geral, alguns pontos importantes como a delimitação dos recursos que deverão ser destinados à educação por parte da Nação, o estabelecimento da obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, a educação infantil tornando-se obrigatoriamente integrante da educação básica, dentre outros, fizeram com que questões relacionadas à formação docente viessem à tona. Segundo Tanure, os debates sobre a formação de professores vinham acontecendo intensamente desde meados dos anos 80 e intensificaram-se com a aprovação da nova LDB:

... que, superando a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior -, elevou a formação de professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4). Assim, num momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discute o locus de formação de professores (Universidades versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto e os saberes que estão implicados nessa formação, são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor. (TANURE, 2000, p. 61)

Dando continuidade à nova LDB em 1998, o Ministério da Educação e Desporto achou "por bem elaborar uma série de documentos orientativos sobre a prática pedagógica, [...] os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidos como RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais)" (CONTEÚDO ESCOLA, 2004). Definitivamente esses documentos, os PCNs, vêm nortear a escola rumo a sua atual função que é formar para a vida :

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de abordar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 1998)

Para Vieira e Gomide "a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir aos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas

pelas reformas educacionais.” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 35) Porém, o professor sozinho não consegue realizar tais objetivos, precisa de todo um contexto que proporcione condições adequadas para desempenhar seu trabalho, necessita de um trabalho conjunto facilitador fora da sala de aula que o ampare.

Nesse momento todos os envolvidos em instituições educativas, ou seja, toda a educação básica até o ensino superior e os profissionais docentes devem atentar para a necessidade urgente de adequação diante das demandas sociais, pois estamos em pleno século XXI e ainda adotando concepções educativas do século XIX. Todos os profissionais envolvidos devem livrar-se do modelo de educação em que a transmissão de conhecimento acadêmico seja fundamental e sem levar em conta a diversidade discente. Além do mais deveriam abandonar também a função de preparar para o mercado de trabalho tão-somente. Os sistemas educacionais devem voltar-se para realização de um trabalho mais amplo. Precisam, ainda, refletir sobre a atual função da escola frente a uma sociedade com fins democráticos, na qual seu objetivo principal é preparar futuros cidadãos verdadeiramente conscientes de como funciona uma sociedade democrática plural, participativa, solidária, integradora. (IMBERNÓN, 2000)

## **TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA**

Entender a atual formação docente e, também, o desempenho dos que já atuam nas instituições educativas brasileiras requer segundo Ilha e Krug “buscar subsídios na sua história nos aspectos macro e micro que englobam o contexto educacional, político, social e econômico.” (ILHA; KRUG, 2008, p. 01) A partir da análise de estudos e pesquisas já desenvolvidos sobre como foi tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira, é possível que se formem subsídios para uma melhor compreensão da ação docente ideal. Visto que essa ação docente deverá atender as necessidades da sociedade na qual a instituição educacional está inserida. E analisando os dados históricos da formação docente no Brasil, essa vinculação da escola à sociedade, nem sempre foi respeitada. (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 35)

Cumprido, porém, ressaltar que o presente estudo procurará abordar apenas os momentos principais que marcaram a formação docente no Brasil, pois o objetivo maior é entender o atual perfil do professor e abordar possíveis procedimentos atitudinais em prol da melhoria do seu desempenho frente ao educando.

Segundo estudos realizados por Silva :

O sistema de ensino tal como existe hoje é em grande parte produto de forças históricas, econômicas e sociais que nem sempre operaram de modo consciente. De alguma maneira, o sistema de ensino é este porque é isto que a sociedade em seu conjunto exige. Desde a fase colonial, a escola foi usada para impor e preservar a cultura transplantada e a educação servia como instrumento de reforço das desigualdades.[...] Em síntese, em um país de base

agrícola a educação não era coconsiderada como fator necessário. Para os trabalhadores da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. (SILVA, 2006, p. 01)

Pesquisas realizadas por Theobaldo também relatam que:

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, houve um grande hiato, de quase meio século, caracterizado pela desorganização e decadência do ensino colonial. Só havia aulas isoladas de matérias fragmentadas e dispersas em raros colégios religiosos [...] O ensino, tradicional, se transferiu das mãos dos jesuítas para os padres seculares, frades, franciscanos e carmelitas (a porção mais letrada da sociedade colonial). (THEOBALDO, 2008, p. 30-35)

A princípio não existia nenhuma preocupação com a formação inicial dos que iriam exercer a docência. No período Jesuítico, como a necessidade da Colônia estava voltada para a civilização e colonização dos que aqui estavam, ficava a cargo dos sacerdotes a função de educar, embora não tivessem formação inicial para isso, mas não há de se negar que foram eles que trouxeram os métodos pedagógicos, além de costumes, moral e a religiosidade européia. (BELLO, 2001, p. 01) Logo após os jesuítas, a situação ainda continuou pois os que se dispunham a essa função não possuíam “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido” (CARDOSO, *apud* VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 38). [...] “Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam ‘proprietários’ vitalícios de suas aulas régias.” (BELLO, 2001, p. 04) Para Francisco e Nacarato, a “função docente teve o seu início de forma não especializada, era uma ocupação secundária de leigos e religiosos das mais diversas origens; pode-se dizer que esta profissão teve sua origem com os religiosos. ” (FRANCISCO; NACARATO, 2008, p. 02) Porém, antes mesmo que se criassem instituições para a formação de professores, já havia a preocupação em selecioná-los, pois a 20 de março de 1760, foi realizado em Recife o primeiro concurso para professores públicos no Brasil (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 38). Mas foi após a independência do Brasil, mais precisamente com a promulgação da primeira Constituição Brasileira em 23 de março de 1824, através do artigo 179 que dizia que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” e diante da cogitação da organização da instrução popular, que surgiram as questões relacionadas ao preparo de professores:

A “lei áurea” da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestrás[...] Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica. (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 39)

Com a promulgação do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, diante da necessidade de se organizar sistemas nacionais de ensino para atender grande número de escolas com o mesmo padrão, também surgiu a necessidade de formar professores em grande escala para atender às essas escolas e “o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar professores secundários.” (SAVIANI, 2006, p. 01) E assim foram estabelecidas, pelas províncias, as primeiras escolas normais brasileiras de acordo com modelos europeus, “mais especificamente o francês, resultante de uma tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia.” (TANURE, 2000, p. 63) Saviani relata através de seus estudos que a “província do Rio de Janeiro sai à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira escola normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, [...]” (SAVIANI, 2006, p.03) Conquanto às escolas normais não atenderam as expectativas, pois continuavam a desenvolver seus trabalhos voltados para as mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras, isto é, continuavam a acreditar “[...] que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática.” (SAVIANI, 2006, p. 04). E assim se deu em todas as províncias, as escolas normais foram marcadas por incertezas e atribulações, além de dispendiosas, eram ineficientes no que se diz respeito à formação educacional e não eram atrativas, pois era muito insignificante o número de formandos. Mesmo diante desse quadro as escolas normais arrastaram-se permanecendo ao longo do século XIX. A do Rio de Janeiro, a primeira a ser criada, foi logo suprida após 4 anos de funcionamento, substituindo-a pelos professores adjuntos:

Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais. Mas o caminho não prosperou. (SAVIANI, 2006 , p. 04)

Somente com a implantação da República em 1889, as províncias transformadas em estados federados, é que as escolas normais passaram por uma ampla reforma em seus padrões de organização e funcionamento. Na época o estado de São Paulo, como era um dos estados mais progressivos, destacou-se através de suas reformas nos anos iniciais do novo regime “com o Decreto n.27 de 12 de março de 1890, cujo terceiro considerando estipulava: “sem professores bem preparados praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz ” (*apud* SAVIANI, 2005, p. 02) Para Saviani, esse é o primeiro momento decisivo na trajetória da formação docente no Brasil, pois serviu como modelo para todo o país.

Sob a direção de Caetano Campos, convocado pelo então presidente do estado de São Paulo, Prudente de Moraes, foi convidado para reorganizar o ensino público paulista.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. (SAVIANI, 2006 , p.)

Tanure também destaca as principais idéias paulistas da referida reforma, através de suas pesquisas refere-se "a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e ginásios "marco importantíssimo na trajetória histórica da formação docente no Brasil, embora não tenha se instalado" ela permaneceu na legislação até 1920, como que a registrar os ambiciosos propósitos de seus idealizadores. " (TANURE, 2000, p. 69)

Depois de 1930, como que dando continuidade ao movimento de renovação da década anterior, unidos "à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgam-se as ideias da escola renovada." (TANURE, 2000, p. 72) A partir desse movimento renovador foi surgindo uma necessidade de organização do sistema de ensino por todo país, e como essa organização demandava uma nova postura didática dos educadores e em consequência disso uma formação específica voltada para a formação do professor, porém sem as deficiências anteriores. (SAVIANI, 2005, p. 04) Emergem assim várias questões relacionadas a Educação dentre eles o problema da formação de professores.

Um segundo momento decisivo na trajetória histórica da formação docente, para Saviani:

[...] a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, defini-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento defini-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instruídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. (SAVIANI, 2005, p.01)

As escolas normais ficaram com os encargos do ensino primário e as licenciaturas com a incumbência de formar professores para o nível secundário e também para atuar nas Escolas Normais.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2006, p. 07)

Ambos, os cursos normais e os de licenciatura e pedagogia, mesmo voltados para a formação profissional de acordo com seus currículos pedagógico-didático, não conseguiram se desprender dos modelos dos conteúdos culturais-cognitivos tão criticados anteriormente. Nos cursos normais predominavam as disciplinas de cultura geral e todas as relacionadas à educação baseada nas reformas anteriores. No curso de Pedagogia, onde os conteúdos pedagógicos-didáticos deveriam impregnar todo o processo de formação inicial docente, reduziram-se a conteúdos de pequena importância, passando a serem interpretado também como os demais, isto é, “interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.” (SAVIANI, 2006, p. 08)

Para Saviani (2005) um terceiro momento decisivo aconteceu com a reforma do ensino instituída em 1971 com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, modificando os ensinos primários para primeiro grau e os ensinos médios para segundo grau. Desaparecendo as Escolas Normais e sendo instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.” (SAVIANI, 2006, p. 08) A Lei n. 5.692 é uma segunda reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), que não trouxe mudanças significativas para o ensino normal. Em entrevista à RET-SUS (2008) Francisco Cordão, consultor educacional, faz uma explanação sobre as duas LDBs que já foram promulgadas no Brasil:

A nossa primeira LDB nasceu sob inspiração da Constituição Democrática de 1946. Como um todo, teve vida efêmera. Inspirada na Constituição outorgada de 1968, sofreu uma primeira reforma em relação à educação superior, com a Lei nº5.540/68. A seguir, uma segunda reforma em 1971, em relação ao então ensino de primeiro e de segundo graus, com a Lei nº5.692/71. Essa segunda reforma, em 1982, com a Lei nº 7.044/82, segundo constatação irônica do Prof Luiz Antonio Cunha, foi objeto de uma “reforma da reforma”. Assim, no momento da promulgação da nossa Constituição Cidadã, no ano de 1988, tínhamos uma LDB toda remendada, onde o viés centralizador prevalecera sobre os ideais democráticos da descentralização. A nossa segunda LDB nasceu inspirada nos ideais democráticos da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de Outubro de 1988. A lei finalmente aprovada, oito anos após a apresentação do primeiro projeto de lei pelo Deputado Octávio Elísio, pode não ter contemplado todas as aspirações dos educadores brasileiros, mas representa um inegável avanço em relação ao conjunto legal então vigente. O primeiro avanço refere-se à retomada do processo de descentralização iniciado pela nossa primeira LDB. Mais que retomada do processo, a atual LDB radicalizou esse processo de descentralização, nos níveis da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Que “terão liberdade de organização” dos respectivos sistemas de ensino, “em regime de colaboração”, conforme determina o Artigo 211 da Constituição Federal do Brasil. Mas não parou aí. Radicalizou em relação à Escola e seus Docentes, no âmbito dos respectivos projetos pedagógicos das escolas e dos planos de trabalho dos

docentes, expressões máximas da autonomia da instituição educacional no desempenho de sua tarefa de “zelar pela aprendizagem dos alunos”. (RET-SUS, 2008)

As expectativas depositadas na nova LDB com relação à questão da formação de professores não resultaram em mudanças significativas, mesmo estabelecendo que a formação de professores deverá acontecer em nível superior, a lei admite ainda uma formação em nível médio, nos cursos normais. Diante disso pode supor-se ainda que tais cursos deverão continuar existindo por muito tempo, com isso “ teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.” (TANURE, 2000, p. 85) Saviani atenta para a mesma questão, pois “os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.” (SAVIANI, 2006, p. 09) Segundo, o mesmo autor (2005, p. 10) “perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil”:

[...] poderíamos ter um novo momento decisivo representado pela elevação da formação de professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior. No entanto, a ambiguidade e as falhas formais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impediram que isso viesse a acontecer. (SAVIANI, 2005, p.01)

Embora no campo da formação inicial docente grande parte das medidas implantadas na nova LDB ainda estejam inadequadas e inacabadas, pode-se considerar um avanço, considerando a questão da autonomia deliberada às instituições educativas com relação aos projetos pedagógicos e aos planos de trabalhos docentes. Enquanto os IES (Instituto de Ensino Superior) não são organizados de forma adequada para formações docentes que atendam as demandas da sociedade atual visto que é “necessário haver uma reconstrução nos projetos de tais cursos [destinados à formação docente], de forma que estes se efetivem na prática cotidiana” (ILHA; KRUG, 2008, p. 03), as instituições educativas da educação básica deverão oportunizar juntos aos seus docentes momentos de reflexão em busca de aprimoramento e adequação do trabalho desenvolvido às necessidades educacionais dos educandos, através de formação continuada e permanente do docente.

## **O DOCENTE E A PROFISSÃO DOCENTE**

Segundo Francisco e Nacarato “discutir a gênese da profissão docente implica discutir a própria gênese da escola”. (FRANCISCO; NACARATO, 2008, p. 01)



A história da educação brasileira vem sendo marcada por rupturas, de acordo com interesses não educacionais e sob influências de outros países com relação à modelos de educação por eles desenvolvidos e “até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, [...]” (BELLO, 2001, p. 02) e conseqüentemente o mesmo vem acontecendo com a profissão docente. Ilha e Krug atentam para a necessidade em se construir uma educação com identidade própria, mencionando Pereira:

A importância do professor em seu processo de formação é conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global. (PEREIRA, *apud* ILHA; KRUG, 2008, p. 02)

O docente deve desenvolver seu trabalho de acordo com a demanda da sociedade à qual a instituição educativa está vinculada “não adianta implantar um método de ensino nos moldes Europeu em uma favela, por exemplo. A realidade dessa comunidade é outra.” (EIXO-5,2009) Os PCNs garantem a liberdade de trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com o contexto social da região, e assim podendo estar atrelados às situações cotidianas locais.“ A contextualização permite dar significados ao conhecimento escolar em conteúdos trabalhados interdisciplinarmente, incentivando o raciocínio e a capacidade de construção e elaboração de novos conceitos e novos conhecimentos. ” (SCHWARTZ, 2006 , p. 01)

Vieira e Gomide entendem que “refletir sobre a trajetória da nossa escola é requisito básico para que se possa chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas à implantação de um novo projeto social.” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 47) É necessário que se lance um novo olhar sobre a atual função da escola que é a de valorizar a importância do indivíduo e de sua inserção social:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2000, p. 12)

Hoje o trabalho docente deverá mudar seu enfoque e adequar-se à atual necessidade que é a preparação de seu educando para a complexidade do que é ser cidadão, incentivando futuras manifestações democráticas, sociais, solidárias, igualitárias, interculturais e ambientais. Independentemente do nível sócio-econômico cultural de que os educandos fazem parte, eles devem receber iguais oportunidades para aprimoramento e desenvolvimento intelectual. As transformações rápidas e radicais das estruturas científicas, sociais e educativas servem de apoio e sentido ao trabalho das instituições do sistema educativo para assim atender essa complexidade. Tanto a instituição educativa, quanto a profissão docente desenvolvem-se em um contexto

marcado pelas transformações sociais no que diz respeito ao conhecimento científico e aos produtos gerados por esse conhecimento, às formas de organização de convivência das novas gerações, e, também, num contexto em que a educação já não é considerada apenas patrimônio docente mas de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe. Todas essas mudanças requerem uma nova maneira de ver a instituição educativa, novas funções do professor, uma nova cultura profissional, com maior participação social do docente. Assim sendo, a profissão docente também deve evoluir no sentido de atender e acompanhar sempre essa necessidade. Para isso, os envolvidos devem entender que é a educação que deve adequar-se à situação e está em constante transformação. Tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente do docente. (IMBERNÓN, 2000, p. 07-15)

As universidades, principalmente as licenciaturas, desempenham importantíssimo papel na evolução desse processo educativo, porém é fundamental que se realizem reflexões sobre o perfil que se pretende formar e os saberes que compõem o conhecimento profissional desse docente. Um primeiro aspecto é ressaltado por Carvalho e Gil-Pérez, que lembram que “os saberes que compõem o conhecimento profissional dos professores estão relacionados de tal maneira que não se pode pensá-los isoladamente” (*apud* LORENCINI, 2009), então todos “os conhecimentos teóricos (disciplinar, psicológico, pedagógico e didático) estariam integrados com a preparação prática do professor”. (FURIÓ; GIL-PÉREZ, *apud* LORENCINI, 2009)

Ao analisar os cursos de formação inicial é possível perceber determinadas características, apontadas por McDermott que demonstram as deficiências constatadas atualmente entre os docentes:

- a) Possuem um currículo com amplos conteúdos e um tempo escasso para desenvolvê-los, que impede uma profundidade dos conceitos abordados;
- b) Adotam aulas expositivas que reforçam a passividade e a recepção de conhecimentos dos futuros professores;
- c) Seguem uma padronização na resolução de problemas que não favorece a criatividade e o espírito crítico daqueles futuros professores que terão depois que possibilitar o estímulo de tais qualidades junto aos alunos;
- d) Utilizam-se de materiais sofisticados nas aulas práticas aos quais o futuro professor provavelmente não terá acesso nos laboratórios das escolas, ao lado de um encaminhamento metodológico da atividade científica direcionado para verificar conhecimentos acabados do tipo “receita de bolo”, que não conduz com a atividade científica (MCDERMOTT, *apud* LORENCINI JR, 2009)

Diante dessa constatação, é possível perceber que a integração dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento profissional do docente ainda não acontece adequadamente:

[...] nos formamos professores na universidade, porém ao ingressarmos no mundo do trabalho sofremos uma deformação, já

que todo o contexto não contribui nem dá condições de desenvolvimento profissional. (ILHA; KRUG, 2008, p. 01)

Na tentativa de sanar essa deficiência, os professores, através de formação permanente, atualmente chamada de formação continuada deverão buscar soluções para melhoria da sua ação pedagógica através de sua própria prática. Para Carvalho e Gil-Pérez a “necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial [...]” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993, p. 77)

Andreolla relata que um caminho encontrado para enfrentar todas essas negatividades vivenciadas por ela e por outros, enquanto professores atuantes, surgiu a partir da participação no Gespe (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação). “ [...] no qual procuramos desenvolver um processo coletivo de reflexão da própria prática, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica nas escolas.” (ANDREOLLA, 2005, p. 19)

Para Dickel (1996) os professores “produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumidas como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.” (*apud* GERALDI *et al.* 1998, p. 41)

Segundo Andreolla, Stenhouse (1991) já defendia a participação dos professores nas pesquisas educativas, pois ninguém melhor do que eles para pesquisarem e produzirem conhecimentos, a partir de seu trabalho, visto que são eles os encarregados pelas aulas. (*apud* ANDREOLLA, 2005, p. 24). Elliot (1990) “destaca que os professores se encontram em posição privilegiada na pesquisa educacional em relação aos pesquisadores externos [...] em melhor posição para interpretá-los e explicá-los [dados]”. (*apud* ANDREOLLA, 2005, p. 26) Zeichner (1992) destaca também a importância de não se descartar as pesquisas realizadas pelos pesquisadores acadêmicos, propondo uma aproximação com o professor-pesquisador “ [...] por meio de uma *pesquisa colaborativa*, na qual prevaleça um mútuo respeito ao conhecimento que cada um produz. ” (*apud* ANDREOLLA, 2005, p. 27) Pesquisas realizadas por Colombo demonstram que:

Os estudos de Tardif (1991), Schon (1992), Fiorentini (2002) têm mostrado que é através de um processo reflexivo e investigativo, mediado por aportes teóricos, que o professor se forma e se constitui profissional, sendo esse um processo sempre inacabado. (COLOMBO, 2006, p. 41)

A atuação de um professor-reflexivo “revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação”. (ALARCÃO, 2003, p. 51) Imbernón, ao analisar a atuação do professor nesse contexto profissional observa que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se

transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.[...] A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ai tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional [...], as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2000, p. 15)

Segundo a concepção de Stenhouse (1987) “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas, mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. (*apud* IMBERNÓN, 2000, p. 49). Para Alarcão (2003) também, “o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2003, p. 79). Segundo Abdala “isso implicaria outro requisito: o de se instituir na escola as condições e os modos de transformá-la em lugar de aprendizagem da profissão.” (ABDALA, 2006, p. 09) Alarcão diz também que a escola “[...] tem de ser organizada de modo a criar condições de refletividade individuais e colectivas” (ALARCÃO, 2003, p. 76).

[...] Se os métodos de ensino não são estudados no contexto em que serão implementados, os professores podem não saber identificar os aspectos essenciais nem adaptar estratégias instrucionais que lhes forma apresentadas em termos abstratos – à sua matéria específica ou a novas situações (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993, p. 70).

A ação de professores-reflexivos além de possibilitar inovações nas instituições educativas não devem ser propostas sem que se formule um novo conceito de profissionalização do professor, pois participa “ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.” (IMBERNÓN, 2000, p. 20)

[...] Se aceitamos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2000, p. 27)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde a época da colonização as instituições educacionais brasileiras vêm passando por muitas reformas. “A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas.” (VIERA; GOMIDE, 2008, p. 41) Isso se mantém, como afirma Bello: “Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o “status quo” para aqueles que frequentam os bancos escolares.” (BELLO, 2001, p. 02) De acordo com a evolução histórica da educação brasileira a próxima reforma “precisaria implantar um modelo que fosse único, que atenda às necessidades da nossa população e que seja eficaz” (*Id., Ibid.*, 2001, p.12-13)

As transformações constantes do meio social e científico, o direito e o acesso à educação de forma democrática e a necessidade de professores que atendam a essas mudanças, fazem com que se repense sobre uma nova função docente. (IMBERNÓN, 2000, p.112)

Considerando que a função da escola é formar o cidadão integral, capaz de apresentar alternativas para problemas do seu cotidiano, tem que se ter em mente que o cidadão integral vai além do aspecto cognitivo,[...] ao educador cabe a função de propiciar meios para que isto realmente ocorra com seus alunos. Não será ministrando apenas conteúdos conceituais, nem mantendo os alunos passivos em sala de aula, que conseguiremos mediar situações que os levem a ter uma formação completa. (SCHWARTZ, 2006, p. 01)

Estudos sobre a formação inicial do professor e de formação permanente (chamada de formação continuada de professores já atuantes) demonstram que a prática educativa por ser pessoal, num contexto único e especial, pode gerar novas concepções através do exercício durante a ação pedagógica. Clareando assim caminhos para uma redefinição da ação pedagógica, através de questionamentos, recomposição e até de rompimento de concepções educativas. Favorecendo uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, e construindo dessa forma a autonomia profissional do docente. Esses mesmos estudos também demonstram que essa transformação e melhoria na ação pedagógica poderá acontecer devido à possibilidade que o professor tem de produzir esse conhecimento, estabelecido entre a teoria e a prática no próprio contexto profissional. Porém, esse conhecimento prático se dá em diversos momentos: durante toda a sua formação básica, formação profissional e formação no exercício docente, podendo assim questionar ou legitimar tal conhecimento profissional, que é criado pouco a pouco. Diante desse processo, as instituições educacionais deveriam promover metodologias que despertassem em seu interior a continuação dessa produção de conhecimento prático através de exercício reflexivo dos professores sobre a educação necessária no contexto atual da sociedade, e também análises da realidade social através das diferentes experiências concretas, oportunizando mudanças individuais e institucionais. A prática voltada para o contexto social poderá promover verdadeiramente a produção da docência, deixando o

conhecimento imaginário, intuitivo e formal para tornar-se real e explícito, fundamental na geração do conhecimento pedagógico em constante desenvolvimento voltado para atender a educação da humanidade. (IMBERNÓN, 2000, p. 111-114)

Se ele [professor] não tiver convicto de seu futuro papel na escola [...] nenhuma mudança poderá ocorrer. Esse compromisso é assumido quando se vê como construtor do conhecimento sobre o ensino, ele é o construtor das transformações, ele é o professor-pesquisador da sua prática docente. (VIANNA, 1992, p. 64)

Segundo a concepção de Stenhouse, “o ensino de um professor cresce na medida em que seu envolvimento na pesquisa de seu ensino e no desenvolvimento do programa a ser cumprido cresce.” (*apud* VIANNA, 1992, p. 60)

Francisco e Nacarato revelam que, para Shulman (1986):

[...] voltando ao passado, ser professor era uma função social inequívoca e respeitada, o professor era aquele que sabia e compreendia verdadeiramente as coisas, mais que qualquer outro cidadão. Hoje, a profusão da função educativa tornou extremamente ambígua a caracterização docente. Ser professor engloba atividades muito disparees que vão do docente universitário, ao educador da infância, do instrutor de condução ao monitor de tempos livres. Já não se sabe muito bem nos dias de hoje o que é ser professor.” (*apud* FRANCISCO; NACARATO, 2008, p. 04)

Perspectivas apresentadas por Tardiff definem o que é ser professor e no que consiste a sua prática:

[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. [...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIFF, 2002, p. 237)

Se essas duas questões forem levadas a sério e, também respeitadas totalmente, para Tardiff, teremos uma nova concepção de ensino. Mas para isso, algumas mudanças nas concepções e nas práticas docentes com relação às pesquisas universitárias em ciências da educação, à formação inicial do futuro profissional docente e à organização do ensino no ambiente escolar deverão acontecer. Com relação às pesquisas universitárias, o mesmo autor propõe mudanças radicais:

[...] que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento.[...] a produção dos saberes sobre o ensino não pode mais ser o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionamentos práticos e a outras lógicas de

ação. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática [...] considerem que os professores de profissão não são cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até co-pesquisadores.[...] por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagem susceptível de uma certa objetivação.[...] Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. (TARDIFF, 2002, p. 238-240)

O autor acima citado também supõe certas mudanças com relação à formação de professores:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou qualquer outro lugar.[...] os professores de profissão sejam considerados de fato e de direito, formadores dos futuros professores [...] os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. (TARDIFF, 2002, p. 240-241)

Outra questão da formação inicial de professores, que Tardiff também aborda, diz respeito à formação para o ensino. As disciplinas que fazem parte do currículo, muitas vezes não possuem ligação entre elas, e os alunos apenas assistem aulas e vez ou outra vão fazer estágios. Quando começam a trabalhar sozinhos, percebem que a maioria do que estudaram não têm ligação com a prática cotidiana. O autor diz que não é preciso abandonar as disciplinas do programa:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informação procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. (TARDIFF, 2002, p. 242)

Após suas viagens por vários países da Europa e também das Américas, Tardiff pode observar a situação da profissão docente nesses países. De acordo com suas reflexões pessoais e suas pesquisas, ele reconhece que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do

conhecimento quando forem tratados verdadeiramente como atores, e não apenas como reprodutores de técnicas ou executores de reformas não defendidas por eles. Para serem realmente sujeitos do conhecimento, deverão ter poder de organização e desenvolvimento de seu próprio trabalho, “com tempo e espaço para que possam agir como autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.” (TARDIFF, 2002, p. 243) O mesmo autor pode observar também em suas viagens, muitas divisões entre os profissionais docentes, geradoras de lutas pelo poder em busca de prestígios, muitas exclusões e ignorâncias, fazendo com que hajam muitas desavenças entre eles próprios:

[...] os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores primários; os professores primários e os professores secundários criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino.(TARDIFF, 2002, p. 244)

Tardiff expõe firmemente sua defesa em prol de instituições específicas para a formação de docentes:

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor meu ofício comum.(TARDIFF, 2002, p. 244)

No Paraná, à época em que se discutia a LDB, Gouveia expôs a ideia de uma Escola Superior do Magistério num texto seu. Uma instituição, onde quem desejasse ser um profissional docente, receberia a formação completa de acordo com a disciplina pretendida, da educação infantil até o ensino superior. Por exemplo, o formando em matemática receberia toda a formação relativa a essa disciplina, tanto com relação aos conhecimentos teóricos do conteúdo da disciplina e aos conhecimentos pedagógicos, ambos associados paralelamente aos conhecimentos práticos desde uma didática pré-escolar até a formação terminal a ser estabelecida. E assim se daria com todas as outras disciplinas necessárias para formar profissionais docentes, havendo a permanente convivência entre todas as áreas do conhecimento, caracterizando-se como um lugar da profissão acima de tudo, independente de outro interesse, como ele diz existir nas licenciaturas.

Esta especificidade do local da formação não precisa continuar restrita como um nicho de especialistas. É nesse cenário que a formação do professor



deverá “adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social.” (IMBERNÓN, 2000, p. 113)

Diante desse contexto atual, em que a formação inicial e continuada se desenvolvem atualmente, como se tornará possível as instituições educativas brasileiras desenvolverem seus trabalhos em prol da sociedade democrática em conformidade com os objetivos da ciência, visto que é responsabilidade dos cientistas a sustentabilidade ambiental e o bem estar social, e à educação a responsabilidade para com o desenvolvimento completo do indivíduo social?

Em palestra proferida por Lacey (2009), o filósofo da ciência, como é chamado, foram levantadas várias questões juntos aos pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, referentes à sustentabilidade ambiental e ao bem estar social; a relação entre os conhecimentos científicos produzidos e a vida cotidiana das pessoas; sobre a responsabilidade dos cientistas trabalhar em prol de uma sociedade democrática; sobre como a ciência vem servindo aos interesses do capital sem preocupações com o bem estar humano, onde vivenciam a aplicação simplesmente como uma consequência do conhecimento. À educação cabe então, formar adequadamente esse indivíduo com essa devida consciência social e ambiental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 128)

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

ANDREOLLA, Neuza. *Interações discursivas e elaboração de conhecimentos*. UPF/ Editora da Universidade de Passo Fundo – RS, 2005. 191 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a história de rupturas*. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*; revisão técnica da autora: [Sandra Valenzuela]. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26)

CONTEÚDO ESCOLA: O portal do educador. Orientação pedagógica – Introdução. 22/06/2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/71/66/>> Acesso: 29/06/2009.

DICKEL, Adriana. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professores municipais de periferia: um projeto em construção*. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (Dissertação de Mestrado em Metodologia de Ensino) 1996.

EIXO 5 – Formação de Lideranças. Macaé, Rio de Janeiro. 17/03/2009. Disponível em: <[http://eixo5.blogspot.com/2009\\_03\\_01\\_archeve.html](http://eixo5.blogspot.com/2009_03_01_archeve.html)> Acesso: 03/08/2009.

FRANCISCO, Paulo R.; NACARATO, Adair M. A (des)profissionalização do professor de matemática: análise de quatro casos. In: *Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*, 2008, Rio Claro. Educação Matemática: possibilidades de interlocução. Rio Claro: UNESP, 2008. P.1-12. Disponível em: <[http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/143-1-A-t1\\_francisco.pdf](http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/143-1-A-t1_francisco.pdf)> Acesso em: 04 jul. 2009.

FURIÓ, C.; GILPÉREZ, D. “La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y programa teóricamente fundamentados”. *Enseñanza de la Ciencias* 7 (3), 257-65, 1989 *apud* CARVALHO, A. M. P. de. e GIL-PÉREZ, D. *A formação de professores de ciências*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GOUVEIA, Antônio. A formação amadora e a profissionalização dos professores. *Ensaio docentes*. Núcleo de estudos da sociedade contemporânea – NESC. Disponível em: <<http://www.pluridata.net/endo/formaprof.htm>> . Acesso em: 31 jul. 2009

ILHA, Franciele R. da S.; KRUG, Hugo N. Entendendo a “Formação de professores: pesquisas, representações e poder”, 02/12/2008. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educação/entendendoaformação.asp> Acesso em : 22 fev. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

LACEY, Hugh. Ciências e democracia. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. 18 jun. 2009

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 26 abr.2009.

LORENCINI JR, Álvaro. *O professor de ciências e suas necessidades educativas*. MEC/EM. Londrina, 2009.

McDERMOTT, L. C. A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for special science courses for teachers. *American Journal of Physics*, 58(8), p. 734-742, 1990 *apud* LORENCINI JR, A O Professor e as perguntas na construção do discurso reflexivo em sala de aula. Dissertação de doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2000.

RET-SUS, *Rede de Escolas Técnicas do Sul*. Entrevista: Francisco Cordão, consultor educacional. nº 12, maio/junho 2008. Disponível em : <<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PaginaAvulsa&Num=2585>> Acesso em: 25 jul.2009.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: VII Congresso Ibero Americano de História da Educação Latino-Americana, 2005, Quito. *Anais do VII CIHELA*, 2005.v. CD-Rom.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.v. CD-Rom.

SCHWARTZ, Rosana Aparecida. Planejamento escolar e PCNs. Guarapuava. 2006. Disponível em : <[http://www.pr.senai.br/portaleducacional/uploadAddress/Planejamento\\_escolar\\_e\\_PCNs.pdf](http://www.pr.senai.br/portaleducacional/uploadAddress/Planejamento_escolar_e_PCNs.pdf)> Acesso em: 04 ago. 2009.

SILVA, Márcia Regina. Considerações sobre a história da educação brasileira. 03 mai. 2006. Disponível em:<<http://pt.shvoong.com/social-sciences/educationa/211715-considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o/>> Acesso em: 01 jun. 2009

SILVA, Rose Neubauer *et al.* *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

TANURE, Leonor M., História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*: mai/jun/jul/ago 2000 nº14. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbe/rbedigital/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURE.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbe/rbedigital/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURE.pdf) > Acesso em: 15 jun. 2009

TARDIFF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 7ª edição, 2006.

THEOBALDO, Carlos Eduardo Pereira. A contribuição Jesuítica na implantação do português do Brasil. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*. v.87, p. 30-35, 2008. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm#\\_ftnref5](http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm#_ftnref5)> Acesso em: 09/07/2009.

VIANNA, Deise Miranda. Uma disciplina integradora: instrumentação para o ensino. *Perspectiva*, 17, 1992, pp. 59-66. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewPDFInterstitial/9149/8487>>. Acesso em: 22 de fev. 2009.

VIEIRA, Alboni Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. *Congresso Brasileiro de História da Educação CBHE*, 2008. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf) > Acesso em: 17 jun. 2009.