

## FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ATUALIDADE

*Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos*  
Universidade do Estado da Bahia

*Andréia Cristina Freitas Barreto*  
Universidade do Estado da Bahia

*Marcolino Sampaio dos Santos*  
Universidade do Estado da Bahia

*Solange Balisa Costa*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** A formação docente no Brasil vem passando por inúmeras transformações, num cenário claramente marcado por permanências neoliberais, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, bem como a dissociabilidade entre formação específica e docente. Assim, o objetivo da pesquisa é analisar o processo formativo do professor na atualidade e o distanciamento entre a formação profissional acadêmica e o campo de trabalho (ação pedagógica). A questão principal da investigação: Os procedimentos metodológicos docentes têm atendido aos desafios da prática pedagógica na atualidade? Essa questão é relevante, pois, atualmente, o percurso formativo educador tem sido palco de intensos debates e reflexões diante dos diferentes contextos em que se investiga e problematiza. Metodologicamente o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, e teve como sustentação as mudanças desse tempo e em especial a legislação da Educação Brasileira, materializada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei: 4024/61, 5692/71 e 9394/94 e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica. O aporte teórico foi com base nos seguintes estudiosos: Apple (2006); Giroux (1987 1992,1997); Gatti (2000 2002); Soares (2006); Foucault (1998 2009); Sacristán (1999,2000); Saviani (2009); Tardif (2000); entre outros. Os resultados demonstram que a formação inicial não tem conseguido atender as demandas do novo tempo, pois os currículos dos cursos de licenciaturas não têm cumprido sua finalidade, apesar da ampliação da carga horária em relação à formação pedagógica.

**Palavras chave:** Formação docente.Licenciaturas. Prática Pedagógica.

### Introdução

Diante das transformações ocorridas no campo educacional provocadas pela globalização da economia e a reestruturação produtiva do capital, faz-se necessário refletir sobre a função do professor na atualidade, a qual constantemente tem se deparado com a dificuldade de combinar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana.

Neste contexto, há vários desafios, dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, além das transformações de diversos campos da sociedade: econômico,

político, cultural e social, também por meio da tecnologia, as informações são disseminadas com extrema rapidez e em grandes proporções envolvendo termos como realidade virtual, ciberespaço, hipermídia, bem como a extensão dessa linguagem a várias esferas da vida cotidiana. Em vários aspectos, esses desafios e transformações, que também incluem valores e condutas, têm ocasionado a desvalorização do profissional da educação pela sociedade.

Assim, a formação de professores na atualidade tem se constituído como um tema crucial dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Dessa forma, é preciso oferecer uma formação inicial consistente, que no momento atual não apresenta grandes transformações, bem como proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada.

É importante destacar que a formação inicial docente encontra-se, atualmente, relacionada, com o desenvolvimento pessoal e profissional e também com os conhecimentos e saberes dos professores. Autores como Nóvoa (1995) e Tardif (2002) contribuem teoricamente com conceitos referentes à formação inicial e continuada e com os elementos que apontam a escola como espaço de construção e formação de professores para a melhoria da prática pedagógica.

No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente (TARDIF, 2000), que inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo.

Desta forma, o tema proposto tem a finalidade de proporcionar reflexões sobre os desafios da profissão docente na contemporaneidade, bem como possíveis contribuições para o processo de formação dos educadores. Assim, o objetivo da pesquisa pauta-se em analisar o processo de formação do professor na atualidade e o distanciamento entre a formação profissional acadêmica e o campo de trabalho (ação pedagógica). Metodologicamente o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental com análise da legislação, bem como do aporte teórico dos seguintes estudiosos: Apple (2006); Giroux (1987 1992,1997); Gatti (2000 2002); Soares (2006); (Foucault (1998 2009); Sacristán (1999 2000); Saviani (2009); Tardif (2000); entre outros. A pesquisa está dividida em quatro partes: Na primeira parte apresenta-se o percurso

metodológico, a segunda, o contexto da formação de professores no Brasil e os referenciais legais; na terceira, o currículo dos cursos de licenciaturas e a formação inicial dos professores, na última parte uma análise dos desafios da prática pedagógica dos professores frente ao contexto atual.

## **Percurso metodológico**

Na busca pelo alcance dos objetivos, esta investigação se fundamenta na abordagem qualitativa que “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ, 2002, p. 05). Utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a documental.

No primeiro momento, optou-se por uma revisão bibliográfica que privilegia a discussão sobre os conhecimentos que servem de base para a prática pedagógica do educador. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para a coleta de dados, utilizou-se da análise documental, que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Ressaltamos que pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, assim, buscamos utilizá-la com enfoque mais crítico.

Na análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscou-se conhecer como a formação docente foi apresentada nesses documentos, ao longo da história. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do professor da Educação Básica a análise foi realizada a partir das categorias saberes, com a qual procurou analisar os saberes que permeiam a formação docente e contribui para a prática pedagógica na atualidade.

## **O contexto da formação dos professores no Brasil e os referenciais legais**

No Brasil a questão do preparo de professores manifesta-se de forma clara após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Assim, ao longo da história da educação a questão da formação de professores é permeada por vários dilemas, pois como pensar uma política pública, em específico, direcionada à formação de professores

que possa dialogar ancorada na diversidade de sujeitos e de lugares, com diferentes e variadas demandas concretas existentes na realidade social e cultural brasileira?.

Dessa forma, de acordo com Saviani (2009, p. 144), a preocupação explícita com a formação de professores no país surgiu em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, estando colocada “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.”. Ainda segundo Saviani (2009), tal preocupação se materializa com institucionalização da formação de professores no Brasil, ora em estabelecimentos de nível secundário, ora de nível superior: escolas normais modelares (1890-1932); institutos de educação (1932-1939); cursos de Pedagogia e de licenciatura em concomitância com escolas normais (1939-1971); escolas para habilitação específica de Magistério (1971-1996); institutos superiores de educação e escolas normais superiores (1996-2006).

Vale ressaltar que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 prevaleceu no país como regulamentação sistemática até a Lei n. 5.692, de 1971, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente, permanecendo a escola normal como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries).

É importante salientar que após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei n. 5.692, de 1971, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Uma vez que essa lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, unindo o primário ao antigo ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino.

Neste cenário, também outra legislação foi sancionada, a Lei n. 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior. Conhecida como Lei da Reforma Universitária manteve e complementou a instituição das Faculdades de Educação, cujos princípios e normas de organização foram fixados em 1966 e complementados em 1967. A reforma universitária também propôs a extinção de unidades acadêmicas por meio da departamentalização e a unificação de algumas ciências, como fora o caso da História e da Geografia, cursos cujos departamentos foram fundidos, e demonstraram sinais do que aconteceria com estas disciplinas no currículo de ensino do 1<sup>a</sup> grau (Estudos Sociais). Salienta-se que essa Lei veio a legitimar as licenciaturas curtas ou polivalentes, no caso da História e da Geografia, a licenciatura em Estudos Sociais. Assim, 5540/68, apresentou um caráter extremamente

técnico no que diz respeito as suas ações na transformação do modelo da educação superior no país.

Nesta conjuntura, na busca do aprimoramento "técnico" do professor, da sua eficiência e produtividade, em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a Lei 5692/71, que prevê a formação do professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que antecipa, pelo aproveitamento de estudos, adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. Neste período se verifica a fragmentação do curso de Pedagogia que poderia formar professores para lecionar com Habilitação Específica de Magistério (HEM), além de atuar como especialistas da educação que compreendiam os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e os inspetores de ensino, bem como a criação das licenciaturas curtas de três anos, e as plenas de quatro anos.

A Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), atual LDB, ao trazer diretrizes e propostas para a formação de docentes, aponta que o educador deverá ter o curso superior para atuar na educação básica. Dessa forma, o tema “Formação de Professores para a Educação Básica” tem causado enormes discussões, quer no âmbito do Conselho Nacional de Educação, como fora dele. No nível Federal, tanto neste Colegiado como no Ministério da Educação, foram produzidos documentos e atos normativos, tais como: Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio; Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

No Título VI - “Dos profissionais da Educação”- a LDB (Lei 9.394/96) define os fundamentos, delimita os níveis e o locus da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do magistério. É óbvio que o conteúdo veiculado neste Título representa a idealização da formação para os docentes de qualquer nação. Em que pesem as discrepâncias observadas empiricamente no dia a dia do professor brasileiro, é salutar que a legislação já inclua itens discutidos continuamente por associações de professores.

Assim, a LDB 9394/96, em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

**I** - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

**II** - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

**III** - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

**IV** - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

**V** - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

**Parágrafo único.** A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

**I** - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

**II** - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

**III** - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

É preciso evidenciar a clareza perseguida pela Lei, ao declarar um princípio aparentemente óbvio: que a formação dos profissionais da educação, portanto, dos professores, deve atender também aos objetivos da educação básica.

No que diz respeito aos referenciais curriculares para a formação de professores, estes foram, após intenso processo de discussão, finalmente, aprovados em 08/05/2001 – através do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e que posteriormente foi transformado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. O processo de discussão que ocorreu desde a sua instalação, expressa os conflitos presentes no campo da formação de professores e que em certos aspectos colide com as orientações que vêm sendo difundidas no âmbito dos movimentos sociais organizados.

Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 2, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Note-se que essas diretrizes acrescentam o termo “formação continuada”, além da formação inicial, com o propósito de assegurar uma educação nacional, unificando políticas (com vistas à instituição do Sistema Nacional de Educação), ao articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Portanto, a necessidade da formação de professores no Brasil tem se tornado cada vez mais evidente, uma vez que existe um grande número de professores da educação básica sem graduação, ou mesmo sem a formação didático-pedagógica, pois ainda existem bacharéis atuando na educação básica.

### **O currículo dos cursos de licenciatura e a formação inicial do professor**

A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura tem sido uma questão complexa na área da educação. É notório que o principal intuito e desafio de um curso de licenciatura é proporcionar uma formação que prepare o futuro docente para o exercício da docência em sala de aula.

Nesta perspectiva, é fundamental que o curso forneça não só os saberes teóricos e metodológicos, mas que juntamente com saberes didáticos, haja uma dialética entres esses dois campos, que prepare o futuro professor a estarhabilitado a ensinar, proporcionando aos seus alunos condições para o processo de aprendizagem. Logo, um curso de formação deve não só formar profissionais em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma formação sólida e teórica que possibilite enfrentar os desafios e contradições que surgem em sua práxis.

Entretanto, os cursos de licenciaturas têm demonstrando fragilidade, pois têm apresentado sem foco, currículos distantes das necessidades e ensino precário mostrando a urgência de repensar a preparação para a docência no país. Gatti (2002) salienta que frente às propostas curriculares dos cursos de formação inicial, há um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares e um escasso conhecimento pedagógico, destacando que desde os anos 80 do século passado por meio de várias investigações, “há falta de preparo pedagógico desses professores da educação básica. No entanto, os esquemas formativos nas instituições de ensino superior, pouco mudou em um século” (GATTI, 2002, p. 130).

É interessante ressaltar que existem na literatura variadas explicações sobre o significado de currículo incluindo desde aquelas que procuram entendê-lo a partir da sua função social como ponte entre a sociedade e a escola, passando pelas explicações que o concebem como um projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes experiências e conteúdos, chegando até as formulações que o entendem como a expressão formal e material desse projeto pedagógico que deve apresentar determinado formato, conteúdo e orientações sequenciais (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Apple (2006), é preciso conceber o currículo, que cada vez mais ganha destaque no debate educacional, como um campo de lutas, tensões, contradições e poder. O currículo dos cursos de licenciatura, como resultado de um campo de lutas, ganhou destaque nacional em todos os âmbitos da educação. Ainda segundo, Apple (2006), a relação entre currículo e poder é essencial. Aquilo que está expresso em um currículo oficial reflete a escolha por quais saberes foram contemplados e devem ser ensinados naquela sociedade. Reflete qual cidadão pretende-se formar, para qual sociedade, revelando qual função social espera-se da escola.

No que diz respeito à compreensão de currículo entendemos como um modo de subjetivação, sendo a maneira pela qual os indivíduos “se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores”. (FOUCAULT, 1984, p.26). Desta forma, “a constituição do eudocente que se forja através do currículo, pode ser percebido como um trabalho de aprendizagem, de memorização, de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos e através de um controle regular da conduta”. (FOUCAULT, 1984, p.28).

Ainda, de acordo com Foucault (2009) é preciso desconfiar das concepções que estruturam o conhecimento contemporâneo, pois não existe saber desvinculado do poder, já que para o Estado, a educação não é um fim em si, e sim um mecanismo de política. Daí a preocupação com os resultados. Ao intitular o currículo como artefato de disciplinarização das práticas escolares, Veiga-Neto (2008), com base em Foucault (1998), nos deixa pistas de como este artefato ao longo dos anos se tornou um aparato de controle e produção de subjetividade. O currículo é uma peça chave para (re) produção de poder. Sendo assim, as teorias tradicionais ao se titularem neutras, e ao aceitarem passivamente o *status quo* vigente, constitui-se numa ferramenta de manutenção do poder. Dessa forma, Silva (2015, p. 32) afirma que: “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar”; por isso, o objetivo dos grupos revolucionários que criticavam as teorias tradicionais era de libertação intelectual e social, que permitiria maior autonomia dos estudantes e futuros trabalhadores.

Destarte, a formação inicial do professor nas licenciaturas ainda é marcada por um modelo de currículo com forte predominância dos conteúdos específicos em detrimento aos da área pedagógica. Segundo Pereira (1999), ele tem sido a base para a “racionalidade técnica” que tem-se mostrado inadequada às demandas da realidade da prática profissional

docente atual. Além da ênfase da teoria, essa concepção acredita que basta o conhecimento específico a quem vai ensinar.

Ainda, para o autor esse modelo não foi superado, principalmente pela departamentalização existente nas instituições de Ensino Superior, em que as disciplinas/áreas não “conversam” entre si. Entretanto, já é possível perceber iniciativas concretas de construir itinerários formativos para cursos de licenciatura que buscam articular os conhecimentos teóricos com a prática, tendo esta última como eixo da preparação do futuro professor.

Diante do contexto de complexidade da formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015) surgem com a premissa de solucionar o divórcio entre as necessidades atuais da escola de educação básica e a formação promovida nos âmbitos do ensino superior (FREITAS, 2007) propondo uma formação com bases articuladas e que partem de núcleos de estudos comuns pertencentes à base comum curricular, respeitando a base diversificada, essencial às especificidades da formação docente.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

Para uma melhor compreensão acerca de como vem ocorrendo a organização dos currículos no campo da formação de professores há necessidade de entender as contradições existentes nesse processo, em que as relações de poder, as lutas dos grupos em diferentes posições, definem a configuração dos currículos. Assim é que é igualmente importante identificar as correlações de forças que determinaram maior ênfase em dada forma de conhecimento em detrimento de outra, bem como a atuação dos atores sociais (LOPES, 1998:58).

Para Giroux (1992) a formação de professores, nesse sentido, deve estar estruturada de modo que os alunos-professores possam “aprender a formular questões sobre os princípios

subjacentes aos diferentes métodos pedagógicos, às temáticas de investigação e às teorias educativas” a partir da análise dos contextos imediatos e mais amplos onde se inserem. Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Acreditamos que a incorporação das diretrizes oficiais ao currículo dos cursos de formação não se dá de forma automática. Há uma disputa político-ideológica em curso, na qual diferentes concepções têm procurado obter a hegemonia na área. Há uma tensão constante entre o discurso oficial e a produção crítica expressa em diferentes textos, a partir do conjunto de condições objetivas que se materializam nas produções locais sobre o assunto, ou seja, na definição curricular das diferentes instituições de formação do professor para Ensino Fundamental e Médio.

### **Os desafios da prática pedagógica no contexto atual**

O educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação.

A prática é conceituada por Sacristán (1999, p. 73) como a cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, é ao mesmo tempo fonte das ações e nutre-se delas: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. Assim, a prática proporciona as ações e também recebe interferências destas, sendo a prática institucionalizada com o habitus autônomo em sua função de ensinar.

Giroux (1987) defende a tese de que o professor é um intelectual crítico-transformador e deve educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade. É importante frisar que a sociedade atual sofre as consequências advindas do avanço científico e tecnológico, assim estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, uma formação e o desenvolvimento de uma atitude e comportamento também flexível, crítico e comprometido. Dessa maneira a postura crítica, esperada do futuro profissional, será

alcançada por uma formação baseada no diálogo e na atividade prática, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas sociais, políticos, econômicos e, conseqüentemente, educacionais.

Diante do contexto, fica perceptível que a prática pedagógica do educador deve garantir ao educando uma visão totalizadora e crítica da realidade sócio-cultural brasileira, construindo e reconstruindo saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real. Assim, o papel do educador ou da educadora crítica não é omitir-se ao apresentar a sua “leitura de mundo”, mas sim o de mostrar que existem outras leituras possíveis, diferentes e, às vezes, antagônicas a sua, sendo o mediado entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído, ou seja, deve conceber estratégias de ensino que visam ensinar a aprender, bem como persistir no empenho de auxiliar os alunos a pensarem de forma crítica é aprender novamente a aprender como ensinar, onde através da troca de experiências se cria um espaço de formação mútua, e cada educador desempenha simultaneamente, o papel de formador e de formando e o aluno interioriza um conjunto de valores favoráveis à aquisição de cidadania.

Boaventura Santos (2009) pode ajudar nessa compreensão ao propor a “pedagogia do conflito” como estratégia de educação para a autonomia. Na mesma linha do pensamento freireano, o autor propõe a permanente historicização dos conteúdos, situando o conhecimento e as relações sociais como produções humanas e fruto de escolhas que foram feitas no passado. De acordo com Santos (2009), a crítica radical na direção de uma racionalidade capaz de superar a facticidade ingênua deve tornar professores e alunos “exímios na pedagogia das ausências”, isto é, ao resgatar a história como construção humana, na ação pedagógica, professores e alunos deveriam fazer um exercício de imaginação sobre o passado e o presente, se outras escolhas fossem feitas.

Por conseguinte, um dos desafios atual da prática do educador é favorecer aos educandos a capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos cotidianos, seja numa perspectiva pessoal seja numa coletiva, mobilizando os saberes da experiência e percebendo os saberes específicos como conhecimentos inacabados que abrangem situações problemáticas que requerem decisões.

## **Considerações Finais**

A formação é um processo contínuo e que nunca estará totalmente concluído. Ao longo da carreira profissional o professor deve aprimorar conhecimentos e competências que constituíram sua formação inicial. Dessa forma, uma formação docente de qualidade na contemporaneidade não pode ser pensada fora de um contexto de políticas educacionais amplas que envolvem também valorização docente, condições de trabalho, carreira e salário dignos, coerentes com a complexidade do trabalho que desenvolve.

Foi possível constatar a importância do exercício da docência para a constituição dos saberes do professor, assim, a formação profissional não pode estar dissociada da análise sobre o papel da prática pedagógica. Logo o fato de que as instituições responsáveis pela formação do professor seja a Universidade ou Faculdade não tem respondido de forma satisfatória as urgências da atualidade no que se refere tanto ao processo formativo quanto às emergências do fazer cotidiano docente. Assim, pode-se confrontar que ao longo dos anos, a prática não tem sido privilegiada nos cursos de formação, especialmente na universidade, que ainda hoje é cativa de modelos teóricos tradicionais, secundarizando a prática e sua reflexão.

Portanto, discutir a formação docente é um assunto que não se esgota no presente texto, visto que, na medida em que as bases legais tanto afirmam e ressaltam a importância das práticas de ensino e da relação teoria e prática na formação docente, percebe-se que isso é uma questão não superada dentro dos cursos de licenciaturas e que por mais que as normatizações da educação brasileira retomem a questão com o intuito de superá-las, estas resistem aos ataques das normatizações e insistem em permanecer no cenário das licenciaturas dos profissionais da educação básica.

## Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T. T. da Silva (Orgs), *Currículo, Cultura e Sociedade* (p. (59-91). São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:  
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

BRASIL. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-ebase-de-1961-lei-4024-61>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010, 7 de abril de 2010, no Conselho Nacional da Educação, em Brasília, 2010. C.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica:** Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002. A.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder.** In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubertz. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

FREITAS, Luis Carlos. “Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”. **Educação e Sociedade.** v.28, n. 100, p. 965-987. Campinas, SP, 2007.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Autores Associados, 1987.

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

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, Autores Associados, nº 7, Jan/Fev/Mar/Abr, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 99.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo:** Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

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

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:**História e teoria. Campinas: Autores Associados,2008 a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma Pedagogia do Conflito.** In FREITAS, A.L. S e MORAES, S.C. Contra o Desperdício da Experiência: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, p 15-40.2009.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008, p. 35-58.

Sobre os autores/as:

***Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos***

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH/DCIE/UESC/BA UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: [jaciarasantanna@yahoo.com.br](mailto:jaciarasantanna@yahoo.com.br)

***Andréia Cristina Freitas Barreto***

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFBA. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual Santa Cruz. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XVIII, Eunápolis, Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Alfabetização Científica–GRUPAC/UESC/BA, com registro no CNPQ. Docente da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: [andreyafreitas@hotmail.com](mailto:andreyafreitas@hotmail.com)

***Marcolino Sampaio dos Santos***

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGENSINO), Universidade do Vale de Taquari-UNIVATES. Docente da UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade GEPEDCECC/ /UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: [marcokerigma3@hotmail.com](mailto:marcokerigma3@hotmail.com)

***Solange Balisa Costa***

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEDCECC/UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: [solbalisa@hotmail.com](mailto:solbalisa@hotmail.com)