

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DO PARFOR**

Solange Vera Nunes De L D Agua, Maria Eliza Brefere Arnoni, Raul Aragao Martins, Tabata
Julia Soares Martins

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A formação de professores da Educação Básica enseja novas perspectivas, que, com o passar dos anos e a partir das mudanças políticas ocorridas no país, vêm delineando novos rumos. A exemplo desta nova forma foi instituído, em 2009, o decreto n.º 6.755, que explicita a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Tais encaminhamentos têm como escopo promover a formação inicial e continuada, agora mediante novas configurações. A presente pesquisa foi realizada com alunos-professores que participam do PARFOR presencial, na UNESP/IBILCE, na formação em Pedagogia, e já atuam na educação básica, tendo, como objetivo, discutir quais as concepções e expectativas que esses profissionais trazem ao iniciar essa formação, levando em consideração práticas desenvolvidas em suas respectivas instituições escolares. Além da fundamentação teórica do trabalho de autores como que discutem tanto a formação inicial como a formação continuada. Para a consecução da pesquisa, foi elaborado um questionário qualitativo e quantitativo com a finalidade de traçar o perfil desse profissional. Participaram da pesquisa treze alunos, que atuam na rede pública de ensino dos municípios próximos a São José do Rio Preto/SP. A partir das respostas emitidas, foi realizada uma reorganização por meio do método de categorização, segundo Bardin (1977), perfazendo uma classificação e agregação do material. Os dados indicam, entre outros aspectos; elevada expectativa que os alunos creditam ao processo formativo proveniente da Universidade, e a busca de qualificação para atuarem com mais segurança na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Palavras Chaves: Educação, Formação Continuada, Profissionalização.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PARFOR

Solange Vera Nunes de Lima D'Água; Tabata Julia Soares Martins; Maria Eliza Brefere Arnoni; Raul Aragão Martins. Instituto de Biológicas, Letras e Ciências Exatas, UNESP.

O crescimento econômico e social trouxe mudanças significativas às estruturas sociais como um todo. Nesse sentido, a escola, um dos aparelhos ideológicos do Estado, foi impactada, recebendo reflexos de forma direta e intensa.

As questões relacionadas à formação de professores tem ocupado espaço nas políticas públicas do Brasil. Primeiramente, tais questões foram influenciadas pelas políticas neoliberais, contando com o incentivo do Banco Mundial. A partir dos anos 90, iniciou-se no país processos de formação planejados por esses organismos e que tinham como objetivo a padronização e a uniformização de comportamentos.

Para esse intento, partia-se da premissa de que multiplicadores é que deveriam, mediante um suposto processo formativo, reproduzir em escala os conhecimentos e práticas adquiridas a partir de cursos e formações profissionais da educação. Tais pressupostos refletiam ideais neoliberais e atendiam às práticas de descentralização e redução de gastos por parte do governo.

Durante parte da história da educação, a formação de professores se dava mediante a formação no 2.º grau, os famosos cursos de magistério, que habilitavam os futuros professores a lecionar na educação infantil e no ensino fundamental (1.º ciclo). Esses estudos garantiam a profissionalização docente sem, contudo, propiciar a esses profissionais a ascensão futura às demais instâncias da educação.

Para essa promoção, seria necessário ingressar no ensino superior. Tal configuração formativa na educação acabava por ratificar e refletir a própria organização da escola, de forma que cabia aos administradores, como eram denominados, pensar, refletir e organizar a educação, e aos docentes, simplesmente, executar o que havia sido decidido por esse grupo.

Muitos professores iniciavam seu trabalho nas salas de aulas sem ter, em alguns casos, a dimensão da organização da escola e dos projetos educativos, minimizando ou anulando sua participação junto aos demais profissionais. O distanciamento e a fragmentação do trabalho concorriam para o deflacionamento da figura do professor, que quase nada professava. Alguns, ao assumir suas respectivas turmas, resumiam o espaço da escola à sala de aula.

Essa condição indicava as próprias relações estabelecidas na educação, nas quais um grupo minoritário determinava e exercia o poder e outro, de maior dimensão, limitava-se a cumprir as decisões.

No que tange ao curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, no ano de 2006, após inúmeros debates e a participação de organizações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Esse documento retratava o quanto princípios, concepções, objetivos e perfis deveriam ser repensados no processo de formação docente. O pensar e o fazer deveriam ser agregados e complementares ao processo educativo. A instituição escolar pôde ser vista em sua totalidade, reconhecendo seu poder de transformação e propondo uma composição de forças de diferentes profissionais.

As diretrizes curriculares nacionais para a Pedagogia ratificaram a importância de uma consistente formação teórico-prática e interdisciplinar, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos e situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (BRASIL, 2005, p.8).

Segundo Gadotti (2001), a gestão educacional na perspectiva democrática reorienta a prática e sustenta as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Gestores e professores são profissionais que se completam, o que exige o exercício de uma prática dialógica construída no cotidiano por meio de relações interpessoais, na qual todos os partícipes desempenham um papel e assumem compromissos com seus pares.

A proposta de “Organização da Educação Nacional”, presente na Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), congrega na composição da educação escolar dois Níveis Escolares: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (Art. 21). É relevante observar a presença dos adjetivos *básico* e *superior* para diferenciar os níveis da educação nacional.

Esses níveis escolares, fundamentais no processo de formação de professores, são distintos e desenvolvidos por diferentes instituições: a Universidade e a Escola Básica, representando as partes que compõem a educação nacional, como um todo.

A ação de congregar os níveis escolares decorre do movimento de tensão entre eles, o qual permite que ambos mantenham suas singularidades e, simultaneamente, gerem a particularidade da educação escolar. É de fundamental importância a compreensão desta composição da educação escolar, pois qualquer “elemento” desse todo traz um traço comum de sua gênese. E, mais, quando se pretende transformar esse “elemento”, é necessário alterar as relações que se articulam na sua composição.

Pautando-se nestas asserções, uma proposição de formação de professores constitui-se num “elemento” desse todo, em cuja composição articulam-se os níveis escolares. Nesta perspectiva, quando se pretende promover a superação das atividades educativas rotineiramente estabelecidas no processo educacional de ambas as instituições, é necessário investigar seu processo gerador para, então, planejar ações educativas capazes de intervir no desenvolvimento da Escola Pública.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013¹ alerta que, apesar do avanço, a variável da Educação ainda é o componente do índice que mais serve de *entrave* para que as cidades se desenvolvam, indicando que a formação profissional do professor não se faz de forma efetiva. Considerando o contexto histórico oriundo dos planos econômico, social, cultural e político, dentre outros, entende-se que este processo de formação continuada, como “elemento” da educação nacional, sofre influência da sociedade que a organizou, mas também o influencia.

Diante deste complexo dinâmico, é apresentando nesta reflexão uma proposição de formação continuada, com o intuito de colaborar com a discussão da área, via possibilidade de articulação entre a educação básica e a educação superior na conquista da melhoria da educação nacional, valorizando os seres sociais nela envolvidos, em especial, aluno e professor.

É sabido que a superação das atividades educativas envolve fundamentalmente o conhecimento produzido na Educação Superior, a intencionalidade dos professores das universidades em trabalhar junto à formação inicial e continuada de professores, bem como dos professores da escola básica em investir na sua atuação profissional. Tais ações/iniciativas/fatores certamente contribuem para qualificar o processo da educação nacional. Neste aspecto, o conhecimento é o recurso que possibilita ao professor em formação depreender e analisar as causas históricas que determinam a situação educacional em questão e, a partir desta análise, planejar ações que possam intervir na realidade analisada. A ação conjunta dos níveis escolares, por um mesmo propósito, potencializa transformações em ambos os níveis.

Nesse sentido, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96 –, a formação de professores da educação básica oportunizou novas perspectivas que, com o passar dos anos, bem como a partir das mudanças políticas ocorridas no

país, vem paulatinamente delineando novos rumos aos processos formativos de profissionais da educação.

As políticas públicas de educação devem fazer parte de um planejamento de Estado, oportunizando a discussão entre diferentes atores do campo social e permitindo abertura para a construção de convergências e de divergências que culminem em processos dialógicos na busca de construções que sejam expressivas aos processos educacionais em pauta.

Todo esse movimento em torno das articulações de uma política nacional que demonstrasse os anseios da categoria de profissionais da educação pautou-se a partir de uma expectativa histórica de organização coletiva, que creditava à educação, ao magistério, o reconhecimento dessa área como um campo de conhecimento, de estudo e de pesquisas, buscando a integração dos diferentes níveis de ensino, até mesmo a pós-graduação e a formação continuada. (AGUIAR, 2006).

Nessa perspectiva, a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia passou a abranger integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Deste modo, a docência tem seu sentido ampliado. Não se trata apenas de ministrar aulas, mas de atuar no trabalho pedagógico em ambientes formais e não formais, como uma forma de demarcar espaços de atuação de profissionais da educação. Ainda segundo o parecer, “[...] a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia” (p. 7).

A exemplo desta nova configuração, em 2009 foi instituído o decreto n.º 6.755, no qual se explicita a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR); tais encaminhamentos tiveram como escopo promover a formação inicial e continuada, agora mediante novas configurações.

A Universidade Estadual Paulista – UNESP –, no ano de 2011, iniciou, em cinco de suas unidades, a adesão a esse programa tendo como premissa oferecer processos de formação continuada a professores da rede pública que atuavam na Educação Básica, mais especificamente, no ensino fundamental, e que ainda não haviam realizado sua formação no curso de pedagogia.

Autores como Tardif & Lessard (2011), ao discutir e analisar a profissão docente, afirmam que, socialmente, este ofício é ainda visto como secundário e periférico em relação ao trabalho material produtivo. Aliado a essa ideia, o tempo de aprender não

tem valor por si mesmo, pois prepara para a vida, mas não para uma produção imediata. Aspectos como esses deflacionam ainda mais o fazer docente, destituindo-o de valores agregados necessários para as transformações das sociedades atuais e desconsiderando processos formativos culturais próprios do conhecimento universal acumulado.

A docência pode ser entendida como um fazer interativo com o outro. As pessoas são a matéria-prima do trabalho, portanto essa relação é mediada pela linguagem, pela complexidade, instabilidade e desafios constantes.

A linguagem se constitui a partir da construção da experiência e da subjetividade, estrutura modos de vida de grupos específicos, relaciona-se com o poder, a tecnologia e a ideologia produzindo conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas, concorrendo, assim, para diferentes significados, práticas e leitura do mundo; podendo privilegiar, como também silenciar pessoas e deslegitimar certas práticas e valores de determinados grupos. (GIROUX, 1997).

A linguagem enquanto construção humana faz referência a um campo simbólico singular; trata-se de uma construção sócio-histórico-cultural datada.

Creditando significados a essa construção social que se faz e se dá a partir de relações interpessoais, optamos por realizar uma pesquisa junto aos alunos-professores do PARFOR presencial da UNESP, tendo como objetivo discutir os motivos e expectativas que esses profissionais traziam ao iniciar essa formação, levando em consideração a prática desenvolvida em suas respectivas instituições.

É importante registrar que esse curso vem acontecendo há cerca de três anos e é realizado em cinco câmpus da UNESP. O lócus da pesquisa descrita neste trabalho tangenciam os câmpus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente e São José do Rio Preto.

A questão geradora da pesquisa foi a seguinte: “O que o motivou a fazer o PARFOR? E quais são suas expectativas com este curso?”.

As categorias levantadas ocorreram embasadas teoricamente no que Bardin (1977) denomina a frequência com que as palavras apareceram e a presença de certas características do conteúdo. Nessa perspectiva, é possível uma maior propensão à descoberta do conteúdo a partir da análise dos significados, bem como das temáticas mediante o agrupamento de conteúdos similares, possibilitando inferir o que está subentendido nas entrelinhas do discurso dos pesquisados. Em um primeiro momento do trabalho, foi feita uma pré-análise dos dados, o que, segundo Bardin (1977), é o ponto de partida. Após o procedimento de análise do material por completo, foi feita uma organização dos dados e das informações e do trabalho a ser analisado.

Os dados foram colhidos sem a intervenção dos pesquisadores, de forma a possibilitar aos pesquisados uma maior liberdade de respostas. Ao término da recolha de todas as entrevistas, as respostas foram lidas e os dados organizados, observando sua frequência, repetição e significados. Mediante essa organização, foram realizados os registros das ocorrências, dando surgimento às categorias que propiciaram a compreensão dos dados. Após detectar o objeto de investigação, considera-se que “a seleção de regras de contagem (enumeração), referente à classificação e agregação” que, segundo Bardin (1977), “funciona por desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Ao selecionar as categorias tentamos buscar as semelhanças.

Na primeira análise apareceram as seguintes categorias: aquisição de conhecimentos; plano de carreira; fazer faculdade; aperfeiçoamento; oportunidade; necessidade; melhorar desempenho; cargos de gestão; pós-graduação. A partir dessas categorias foi feita uma nova categorização, reagrupando-as em outros três novos grupos, sendo eles: C1 – Necessidade formativa (aquisição de conhecimentos; aperfeiçoamento e melhorar desempenho); C2 – Progressão funcional (plano de carreira, cargos de gestão e pós-graduação) e C3 – Acesso ao Ensino Superior (fazer faculdade, oportunidade e necessidade).

Para facilitar a visualização da aplicação dessas categorias, utilizou-se o recurso de gráficos, e também foi utilizada uma tabela para indicar a frequência e percentagem, pelo software SPSS².

Figura 1 – Percentagem da categoria Motivo por Unidade

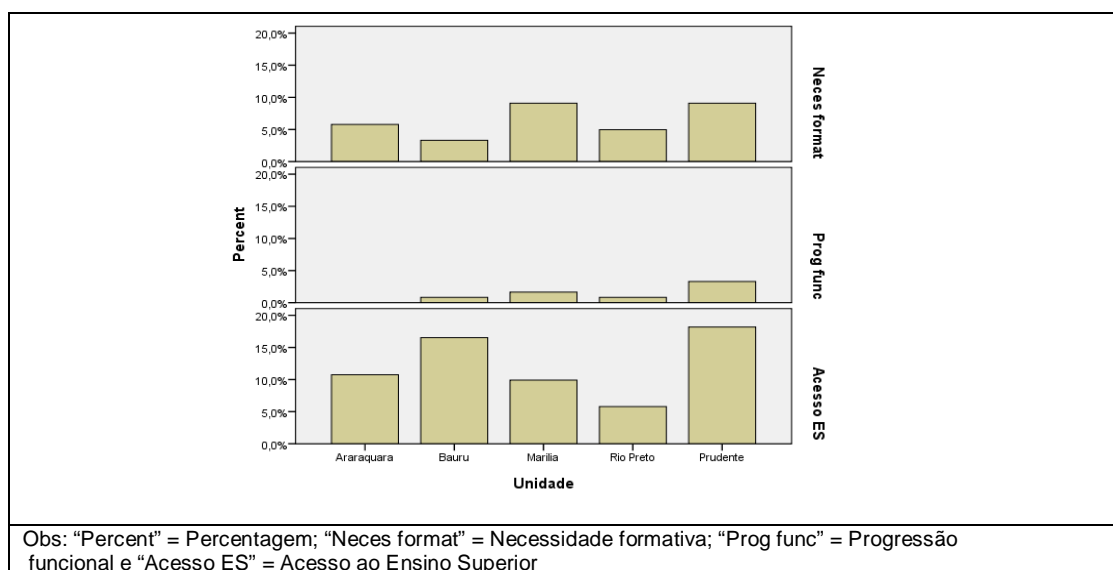
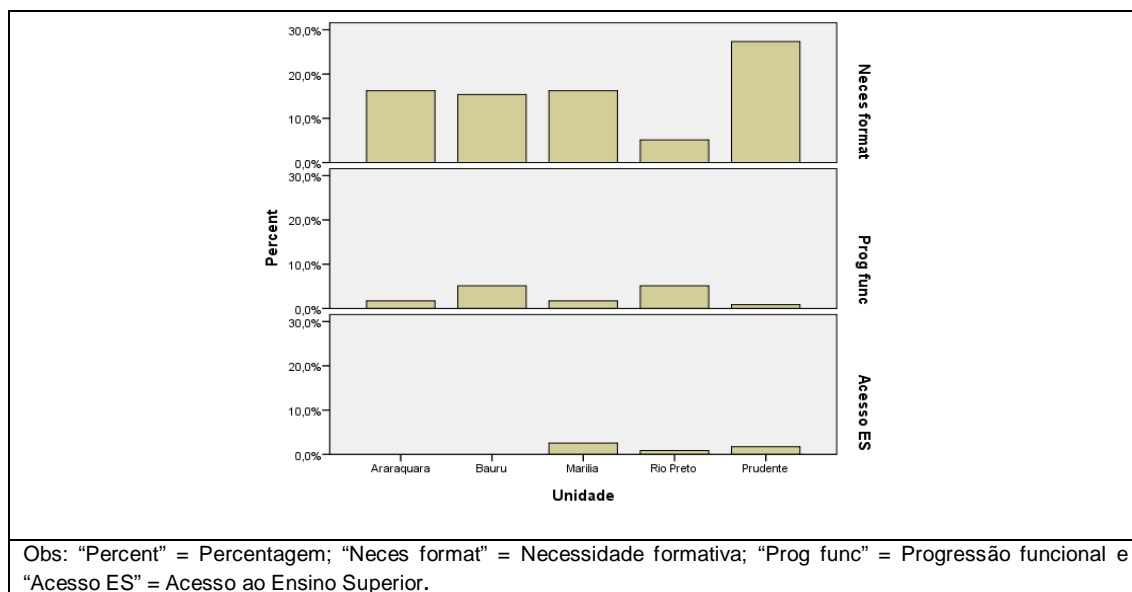


Figura 2 – Percentagem da categoria Expectativa por Unidade



Mediante análise do corpus de pesquisa dos câmpus de Araraquara, Baruru, Marília, São José do Rio Preto e Presidente Prudente, verificamos que, quando os alunos foram questionados a respeito dos motivos, é percebida uma demanda maior na categoria Acesso ao Ensino Superior. Como explicitado no gráfico, o câmpus de Presidente Prudente apresenta 20%, seguido por Bauru, com 15%, Araraquara, com 10%, Marília, com 9%, e São José do Rio Preto, com 6%.

Perante esses dados, credita-se que os alunos viram no curso de licenciatura PARFOR uma oportunidade para retomar os estudos e a possibilidade de realizarem um curso de nível superior. Outro aspecto que merece destaque é que a possibilidade de ingressar na universidade pública e gratuita, no caso a UNESP, é outro fator que se torna uma oportunidade importante, já que estamos falando de professores de escolas públicas e que ainda não tiveram oportunidade de ingresso nesse nível de ensino.

A segunda categoria que se destaca na presente pesquisa é a Necessidade Formativa. Presidente Prudente, Marília e Araraquara apresentam índices entre 10 e 5%, enquanto São José do Rio Preto e Bauru, índices entre 5 e 4%. Fica evidenciado nessa categoria motivos importantes que os alunos do PARFOR apontam ao buscarem o curso de Pedagogia. Isto posto, observa-se o quanto a necessidade formativa está implicada diretamente ao ingresso desses alunos no ensino superior. Podemos inferir o quanto a formação continuada apresenta-se como uma necessidade permanente dos professores que estão atuando nas escolas públicas, afinal, mesmo sendo garantido por lei processos de formação em serviço, sabemos que ainda são incipientes e escassas tais iniciativas.

A última categoria que também teve destaque foi a Progressão Funcional, que aparece em três dos cinco câmpus. Observa-se que os professores, a partir de uma vivência profissional na unidade escolar, almejam a constituição de uma carreira na educação, buscando conhecimentos, habilidades e competências por meio de processos formativos que sustentem a carreira profissional. Essa busca está ligada ao plano de carreira no magistério à ascensão a cargos de gestão, tanto nas unidades escolares, como, em alguns casos, nos sistemas de ensino, e na continuidade de estudos na Pós-graduação, que pode garantir, em última instância, aumento salarial.

Os motivos, nesta pesquisa, indicam que a oportunidade do ingresso na universidade, a busca pelo aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, a necessidade formativa desses profissionais são fatores importantes para a realização do curso.

Do mesmo modo, as expectativas com o curso são positivas, pois a maioria dos alunos creditam que, ao final do curso, superarão suas práticas atuais, tendo assim um melhor desempenho na realização de seus trabalhos, como aponta o gráfico na categoria “Necessidade formativa” em todos os câmpus.

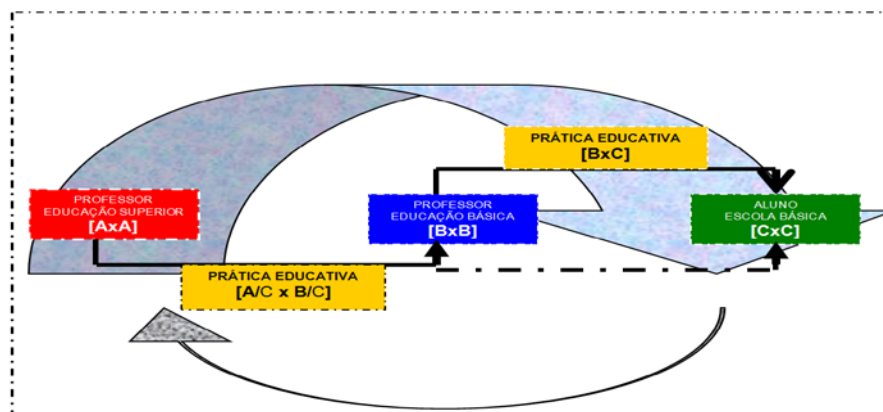
Tais resultados, retirados da presente análise, sublinham a importância da formação continuada para professores que atuam na escola pública.

Segundo Arnoni (2007), neste processo de formação continuada do professor centrado na relação Universidade e Escola Básica, o professor de Educação Superior **[A]**, professor de Educação Básica **[B]** e aluno de Escola Básica **[C]** identificam-se como sujeitos desta formação.

Para a autora, considerando as singularidades destes três sujeitos, entende-se a particularidade de cada grupo **[AxA]**, **[BxB]** e **[CxC]**, as quais são geradas nas relações sociais e dialéticas que os sujeitos estabelecem entre si, na dependência dos múltiplos fatores que determinam as relações numa sociedade de classes sociais diferenciadas pelo poder econômico. Neste processo de formação dos professores, as relações intergrupais se entrecruzam, tornando diferenciadas as práticas educativas, como mostra a figura 4.

A composição da Prática Educativa é fundamental nesta proposição de formação do professor. Para Arnoni (2007), a Prática Educativa é o conceito filosófico da atividade teórico-prática do homem e, na educação escolar, é o momento que o professor desenvolve o conceito com o aluno, ou seja, é a objetivação da intencionalidade previamente idealizada para uma atividade educativa, pelo professor. E, segundo a autora, mesmo correndo o risco de congelar o movimento do real, o fundamento teórico que embasa esta proposição metodológica, o diagrama expressa as práticas educativas e as relações que estabelecem entre si, caracterizando a natureza da formação.

Figura 4 – Representação da proposição teórico-metodológica de formação continuada



Arnoni (2007) utiliza linhas para representar as relações pedagógicas entre os seres sociais - [A] [B] [C] - envolvidos no processo, as relações diretas por linhas cheias e as relações indiretas por linhas pontilhadas. Segundo ela, o aspecto fundamental deste processo é considerar o aluno da escola básica como alvo principal e, portanto, ele deve estar presente no desenvolvimento das práticas educativas, porém, de formas diferentes, como indica a linha que relaciona professor da educação superior, professor da educação básica e aluno, cheia no primeiro segmento e pontilhada no segundo.

Este processo de formação, explica a autora, exige que os professores dos dois níveis escolares dialoguem sobre a real situação da educação escolar e, deste estudo e análise, depreendam as necessidades e as possibilidades de intervenção; o fruto deste diálogo fornece, pois, a direção e sentido da formação.

O professor universitário desenvolve a prática educativa com o professor de Educação Básica, linha cheia, tendo em sua intencionalidade a presença do aluno da Escola Básica, linha pontilhada, como indica a prática educativa [A/C x B/C], ou seja, o professor universitário relaciona-se de forma direta com o professor da educação básica e, de forma indireta, contempla o aluno da Escola Básica. Na continuidade do processo, o professor da educação básica desenvolve a prática educativa com o aluno da escola básica [BxC] e, assim, relaciona-se de forma direta com o aluno da escola básica e, de forma indireta, com o professor da educação superior.

O fato de os professores dos dois níveis escolares dialogarem sobre a realidade da escola básica e, a partir do estudo desta, optarem por uma proposta de intervenção nas relações sociais geradoras de tal situação valoriza os sujeitos envolvidos, gerando a necessidade de continuidade do diálogo.

A possibilidade de interação e interlocução entre profissionais e a apresentação da prática vivenciada e discutida no cotidiano escolar oportunizam, de certo modo, a revisão da ação pedagógica e contribuem para desencadear processos reflexivos

tanto no individual como no coletivo, segundo Imbernón (2000): “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão”. (p. 32).

O trabalho em classe, coletivo, com professores que já atuam na sala de aula, permite o acesso a espaços diferenciados, já que, mediante a experiência de ser professor, é possível discutir a prática a partir da realidade e ao mesmo tempo revisar conceitos.

Tardif (2000) afirma ser de fundamental importância considerar o professor não apenas como um profissional que possui técnicas e habilidades para ensinar conteúdos científicos aos alunos, mas sim um ser humano, que possui suas experiências de vida, valores e cultura, considerando-o, em sua subjetividade, um ator de sua prática docente.

Nesse sentido, o conceito de formação fundamenta-se em descobrir, revisar e construir teorias, e os processos formativos tendem a ser mais aprofundados, de forma que a participação dos professores implica em um maior comprometimento com as discussões estabelecidas pelo grupo. “Esse conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.” (IMBERNON, 2000, p. 49).

Ao discutirmos a profissionalização docente daqueles que já estão na escola, é possível observar o quanto a educação e seus atores ainda carecem de uma maior organização em seus processos formativos, compreendendo que a formação inicial e a formação continuada devem e precisam se reencontrar como forma de agregar liames soltos e construir uma teia mais consistente.

Segundo Imbernón (2000), teoria e prática articuladas a partir de experimentação podem promover um novo status do conhecimento pedagógico, oportunizando a construção de novos referenciais, onde todos os profissionais de educação se encontrem com objetivos comuns.

Os professores são sujeitos que constroem sua identidade profissional mediante seu fazer docente, experiências anteriores, valores, princípios, concepções e sua subjetividade. Tais elementos sustentam sua prática e sua ação.

As relações e as interações estabelecidas no cotidiano vão sedimentando saberes e fazeres que caracterizem sua prática pedagógica. Desse modo, todas as trocas ocorridas concorrem para o seu fazer docente e permitem que seu conhecimento seja revalidado e repensado em momentos de vivência com seus alunos.

Segundo Tardif (2000), quando estudos e pesquisas das universidades se debruçarem sobre o saber-fazer dos professores de profissão haverá finalmente mudanças qualitativas nos processos de formação docente. Observa-se que, mediante a complexidade do fazer docente, o cenário se constitui de aspectos tácitos, sendo a profissão uma construção social, que implica em múltiplas possibilidades, denota a história pessoal de cada sujeito, seu repertório cultural, acadêmico e finalmente suas escolhas epistemológicas. Tardif & Lessard (2011).

Ao estar com o grupo de alunos-professores, ações são acordadas, mudanças são realizadas, aspectos formais e informais se agregam. Tais características da atividade da docência traduzem em parte a dificuldade formativa desse profissional e, conseqüentemente, o embaraço no processo de profissionalização.

Refletir as ações do cotidiano pode certamente colaborar para um processo de ponderação, saindo do senso comum e tentando desvendar o que está oculto na intenção de ação. Segundo Schön (2007), na tentativa de descrever como é adquirida a prática para uma determinada ação, o sujeito revela suas teorias, ou seja, seus métodos e estratégias.

O ensino na modernidade ultrapassa em muito a instituição escolar, portanto compreender a docência como prática social historicamente construída, e ao mesmo tempo estabelecer relações com uma infinidade de espaços onde essa atividade possa ocorrer, implica, pois,

[...] uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não - escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. (AGUIAR, p.14).

Se por um lado a universidade, nos processos de formação inicial, indica algumas possibilidades formativas, a partir de possibilidades epistemológicas, por outro, a realidade da escola provoca espaços de tensões, coexistindo um campo de força entre os âmbitos teóricos e práticos da profissão. “A docência é, então concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por razões parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 46).

Ainda segundo esses autores, o conjunto de conhecimentos próprios à profissão docente se desvia de fundamentos, procedimentos e atitudes, e inaugura-se a categoria de ‘saber ensinar’, a partir de recursos extraídos da vivência, da experiência pessoal, das histórias escolares ou familiares.

Novas e inéditas possibilidades começam a ganhar força. As trocas realizadas vão configurando a escola como um espaço público que oportuniza a realização de

diferentes fazeres e saberes, legitimando a educação como via de emancipação e conquista da cidadania. Nesse sentido, o programa PARFOR destaca-se como uma possibilidade formativa, sendo constituído pela troca interativa entre a formação inicial, a formação continuada e a universidade.

Notas: ¹ <http://www.atlasbrasil.org.br/2013.>; ² SPSS - Versão 11. Chicago: SPSS Inc. 2003.

Referências:

AGUIAR, M. A. S. et. al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade. São Paulo, v. 26, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Práticas Educativas: uma proposição metodológica de formação continuada, na perspectiva da Mediação Dialética.** IN: GRANVILLE, M.A. (org.) Teorias e Práticas na Formação de professores. Campinas: Papyrus. 2007. p.179-204. ISBN 978 85 308 0832 7.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE/CP n.º 05/2005.** União, Brasília, 13 de maio de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. (Ref.: Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e 3/2006) – **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

FREIRE, W. Tecnologia e Educação. As mídias na prática docente. In: SILVA, M. (org). **Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011. p. XX-XX.

GADOTTI, M. ROMÃO. J. E. **Autonomia da Escola princípios e propostas.** São Paulo: Cortez– Instituto Paulo Freire, 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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).

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In Nóvoa, Antonio. “Os professores e sua Formação”. Portugal (Lisboa):Publicações Dom Quixote, 1995 (2.ª Edição)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.