



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

EL TRABAJO EN CONFLICTO. Dinámicas y expresiones en el contexto actual

BUENOS AIRES, 2, 3 Y 4 DE AGOSTO DE 2017

Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme; Esther Levy y Natalia Herger

**A RELAÇÃO DICOTÔMICA ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O
SEU FAZER PEDAGÓGICO LABORAL**

Autor/es: Cleidimar Rosalino Pereira

E – mails: cleiderosalino@hotmail.com

Autor/es: Sérgio Rodrigues de Souza

E – mails: sergiorodrigues52@hotmail.com

**Pertenencia institucional: Doutorando pela Universidad de Ciencias Pedagógicas
“Enrique José Varona” - La Habana (CU)**

RESUMO

O presente artigo traz como problemática ‘a relação dicotômica entre a formação do professor e o seu fazer pedagógico laboral’ tendo como objeto de estudo o profissional que atua no magistério superior e sua formação inicial, que, ao ver-se imerso na sala de aula. Sua relevância científica está em poder fazer uma abordagem técnica profunda da necessidade de mudanças nos processos de formação de professores. Sua relevância social aplica-se ao quesito de que toda sociedade está, de forma direta ou indireta, envolvida em processos de formação docente porque estes irão responder pela formação das crianças de todos os níveis sociais. Trata-se de uma pesquisa de tese doutoral, em andamento, sobre formação de professores, onde busca analisar inquietudes relacionadas ao tema, uma vez que no cotidiano escolar é possível perceber nos alunos certas ansiedades e frustrações diante do processo de aprendizagem, assim como também, uma ansiedade por parte dos professores em tentar ajudar aos alunos a vencerem essas interferências. Essa ansiedade, de ambas as partes, acaba por tornar o processo de aprender e ensinar numa experiência frustrante, onde aluno e professor travam um embate ou até mesmo um bloqueio para novos saberes e fazeres, novos olhares para outras possibilidades no aprendizado, resultando em má qualidade no ensino. A rotina das salas de aula e do trabalho do professor conduz-nos ao



questionamento relacionado ao desempenho dos profissionais da educação: quais os impactos da falta de qualidade na formação inicial do professor, e que ações podem ser adotadas para evitar suas interferências sobre a aprendizagem desses alunos? É comum ouvir dos professores queixas relacionadas à sua formação inicial e a falta de aperfeiçoamento de seus conhecimentos para a prática rotineira de seu trabalho. Assim, busca-se aqui uma retomada das questões voltadas para a formação desses profissionais e as alternativas buscadas para melhor desempenho em sua práxis laboral.

Palavras-chaves: Formação pedagógica; Práxis docente laboral; Processos de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é um dos problemas estruturais da educação superior brasileira e inúmeras mudanças ocorreram na educação. Em 2001, o Governo Federal Brasileiro apresentou ao Sistema de Ensino o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de nº 10.172/2001, que se baseia na proposta de implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos e nele inseriu as crianças de seis anos de idade, tendo como objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001).

Dentro da proposta do PNE a prioridade é a consonância para a universalização da educação do atendimento na faixa etária de quatro a dezessete anos, além de ter como base o planejamento e as diretrizes voltadas para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade.

O cenário atual com relação ao PNE traz novas perspectivas de alcance, conforme o novo documento, onde apresenta como metas e estratégias no período de 2011 a 2020 estabelecendo que:

Com base em um amplo diagnóstico da educação nacional, as expectativas da sociedade vocalizadas em conferências como a Conferência Nacional da Educação (CONAE),



ocorrida em 2010, e nos encontros e contribuições diversas que foram recebidas durante o longo processo de discussão e elaboração da proposta, o Ministério da Educação Brasileira norteou a elaboração da proposta do novo PNE onde se fundou nas seguintes premissas:

- a) Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional;
- b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional;
- c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino;
- d) Gratuidade de ensino para estudantes em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação em estabelecimentos públicos oficiais;
- e) Gestão democrática da educação e controle social da educação;
- f) Respeito e entendimento as diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais;
- g) Excelência na formação e valorização dos profissionais da educação;
- h) Financiamento público das instituições de ensino (BRASIL, 2011, *s.p.*).

Nesta proposta, foram fixadas vinte metas (um número bem mais reduzido), que permitirá a sociedade ter clareza das reivindicações a serem opostas ao Poder Público. Dentre elas, destacam-se algumas metas, como:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.



Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de



conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Com a definição das metas para 2020, o Governo brasileiro levou em conta as principais demandas da sociedade, os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação, bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

A educação é um serviço que os órgãos públicos prestam aos cidadãos e esse processo envolve alguns elementos que são essenciais: a instituição de ensino, o docente, a equipe pedagógica e o gestor. Para alcançar os resultados esperados, como são propostos nas metas, e entregar à sociedade um cidadão com capacidade crítica, autonomia, conhecimento, princípios e valores, é preciso investir na formação do professor, especialmente os que atuam nas escolas da rede pública, que é onde se encontram maiores problemas relacionados à sua formação e a sua práxis.

A qualidade dessa formação é uma questão que gera debates, pesquisas e questionamentos, levando em conta as condições de ensino e das escolas, o que induz identificar os avanços dessa qualidade do ensino. Nessa perspectiva, os reflexos de uma formação sem qualidade causam grandes impactos no processo de ensino do estudante e é urgente que seja avaliada todas essas questões referentes à formação desses



profissionais da educação e melhores condições de trabalho em práxis efetivamente construídas num movimento de *saberes fazeres* cotidianos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No cotidiano escolar é possível perceber nos alunos certas ansiedades e frustrações diante do processo de aprendizagem, assim como também, uma ansiedade por parte dos professores em tentar ajudar aos alunos a vencerem essas interferências. Essa ansiedade, de ambas as partes, acaba por tornar o processo de aprender e ensinar numa experiência ruim, onde aluno e professor travam um embate ou até mesmo um bloqueio para novos saberes e fazeres, novos olhares para outras possibilidades no aprendizado, resultando na falta da qualidade do ensino, decorrente da formação inicial deficitária.

A rotina das salas de aula e do trabalho do professor leva-nos ao questionamento relacionado ao desempenho dos profissionais da educação, onde buscamos evidenciar os impactos da falta de qualidade na formação desse profissional, e as ações adotadas para evitar interferências negativas sobre a aprendizagem desses alunos.

Os docentes da rede pública de ensino do Brasil atravessam uma fase reflexiva acerca das condições de trabalho, qualidade de sua formação e da importância de aperfeiçoamento sistemático e contínuo. Além disso, vivenciam uma quase total desconsideração nas tomadas de decisões e nas consultas sobre a criação de projetos ou alternativas para efeito de aplicação em seus próprios trabalhos.

Romanowsky (2007) avalia que essa desconsideração não se restringe à prática docente, se estende à falta de condições de trabalho, desvalorização social, baixos salários, formação inicial precária e a continuada insuficiente.

O desenvolvimento desta pesquisa parte da hipótese de que o professor necessita de uma formação inicial com qualidade para o exercício de suas atividades, para assim, ter



condições de formar cidadãos que analisem criticamente o espaço social e promovam mudanças necessárias, do que simplesmente, figurar somente como sujeito passivo deste processo. Não se pode desconsiderar que a experiência que se adquire ao longo dos anos no exercício da docência, sirva de parâmetro de avaliação das condições efetivas de trabalho e das necessidades que carecem de atendimento em relação ao aluno, ao professor e à educação de modo geral. O grande problema da educação brasileira não é ensinar o aluno e, sim, ter condições para aplicar o que se aprende ao longo de sua formação e aperfeiçoar o conhecimento adquirido, de modo a contribuir significativamente com a aprendizagem do aluno e com a qualidade do ensino.

A velocidade e quantidade de informações que chegam aos alunos e docentes tornam o aperfeiçoamento e a capacitação profissional, elementos essenciais para a qualidade da educação. Nessa perspectiva, a formação do professor é vista como espaço na escola, e, como conteúdo, a sua prática educativa. E, como destaca Vasconcelos (2003, p.28), não se pode esquecer que “o professor reflexivo investiga a sua sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica”. E, como também já dizia Martí (2010, p.19): “... a educação é um constante ato criativo e seu agente principal, o professor”, tendo como princípio básico da educação, a individualidade como ideia-chave de seu pensamento pedagógico.

A formação do professor é o elemento essencial e importante para o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis da educação e se caracteriza como uma necessidade prioritária para a educação de alunos, por ser o início da caminhada de todo o seu processo de formação social e construção de sua cidadania (IMBERNÓN, 2001).

No ambiente escolar são encontrados uma diversidade de problemas que permeiam a prática pedagógica, envolvendo principalmente a metodologia de ensino, o que dificulta situações de aprendizagem dos alunos. É fato a deficiência do sistema de ensino brasileiro em oferecer ao professor formação de qualidade, condições para o seu desenvolvimento pessoal, formação inicial e qualificação continuada, além da falta de



estratégias de motivação (MARIN, 2002). É preciso buscar possíveis intervenções para o desenvolvimento de um trabalho no âmbito pedagógico para o discente e ao docente, a fim de amenizar a dicotomia que permanece no processo de ensino-aprendizagem.

DEPRECIACIONES E QUESTIONAMENTOS EM TORNO DA FORMAÇÃO MAGISTÉRIO

Para discutir a questão da formação docente dois contextos devem ser analisados: o magistério e sua concepção social e profissional e o curso de pedagogia que substituiu esse modo de formação.

Na perspectiva do Magistério como meio de formação docente, a literatura defende que houve uma deformação do professor. Na linha de pensamento de Arroyo acerca da profissão docente, nos questionamos a deformação do profissional desse profissional do ensino, onde aponta que:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar (ARROYO, 1985, p. 11 *apud* DINIZ, 2007, p. 21).

É possível identificarmos as questões a que estão associadas a profissão docente, ou seja, o fracasso ou sucesso escolar, o que vai depender de como a sociedade, estudiosos, pesquisadores e órgãos oficiais compreendem o exercício da prática docente como sendo profissional ou não. Na década de 1980, Kreutz, de acordo com Diniz (2007, p. 23) buscou desmitificar a concepção do magistério como sacerdócio, afirmando que, esse entendimento “dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais [...] por cobrar uma postura



vocacional, de doação”. Na análise da formação docente, Diniz (2007, p. 23) afirma que “o processo de desvalorização e descaracterização do magistério evidenciado pela progressiva perda salarial e precária situação do trabalho determinou, no final dos anos 1970, o surgimento das primeiras greves na rede pública de ensino”.

A sociedade tem por hábito rotular as profissões e/ou os profissionais. Na perspectiva da formação docente via Magistério, estudos de Haguette nos anos 1990, segundo Diniz (2007) aborda outra vertente da questão, isto é, a identidade do professor, e, questiona essa identidade nos fazendo analisar se “trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão?”. O que deprecia a formação docente quando damos ênfase à formação como um ‘bico’ que segundo Diniz (2007, p. 24), implica em “consequências para a qualidade do ensino nas escolas [...], pois do professor que exerce seu trabalho como bico não se pode exigir competência, assiduidade e dedicação”.

Há sempre relações conflitantes e contraditórias quando a discussão é a formação do professor, mas distinguir o professor ora como profissional, ora como proletariado é um fato constante no exercício docente. É preciso trilhar um caminho importante na educação que possibilite ao profissional obter respaldo para a sua metodologia, prática e técnicas de ensino, ou seja, a formação inicial que ocorre por meio do curso de Pedagogia.

PEDAGOGIA: MUDANDO A VISÃO SOBRE O LABOR PROFISSIONAL DOCENTE

Dados históricos acerca da educação brasileira mostram que o curso de pedagogia no Brasil teve seu início em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com o Decreto-Lei nº 1.190/39, tendo sob sua responsabilidade somente a formação do “Bacharel em Pedagogia”, ficando para o curso de Didática a função de formar como “licenciado” o Bacharel em Pedagogia. Há muitas contradições no perfil histórico da educação nacional, contradições associadas ao que dispõe os dispositivos legais e a realidade do ambiente escolar.



De acordo com Tanuri (2000) foram nos anos de 1930 que teve início o processo de substituição da Escola Normal por Institutos de Educação cuja proposta principal estava voltada para a formação do professor do curso primário que tinha como disciplinas tradicionais ‘fundamentos’ e ‘metodologias de ensino, além de possibilitar o acesso a cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.

Com tantas adversidades e um percurso histórico instável em função de um currículo que não propunha o mínimo para a identificação deste profissional, houve muita tensão originada por sua formação ora técnica (bacharel), ora generalista, que separava o conteúdo do método (SAVIANI, 2008).

Por conta de ideias exteriores e peculiaridades que guiavam a organização do pensamento educacional Brasileiro, esta problemática é aumentada pela falta de interesse e descaso para com a educação por parte dos nossos governantes, resultando na desvalorização deste profissional da área educacional. Sendo assim, o curso de pedagogia oferecido anteriormente destacava a sua função generalista e ao mesmo tempo sem identificação por parte dos outros cursos, como destaca Saviani (2008, p.51) ao enfatizar,

[...] que o pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas, os profissionais e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

Então, dentro dessa nova estrutura, o tecnicismo e a formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado capitalista são as características que marcam a



educação no período que vai de 1960 a 1964, uma época que conforme descreve Brzezinski (2006, p.58) buscou dinamizar a economia brasileira e, assim, teve como principal marca ser “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicado aos investimentos em educação, alicerçados no ideário tecnicista”. O capitalismo mudou o rumo da história, mexeu com a educação e a transformou em uma de suas principais estratégias quando definiu que seu objetivo é a formação para o mercado de trabalho. Com instituições de ensino centradas no modelo tradicional, currículos que não atendem as necessidades de alunos e professores, a qualidade da educação e da formação inicial não ocupa espaço na ordem de prioridade.

Em 1962, se deu a unificação dos cursos “técnico em educação” (Bacharel), e, o professor das disciplinas pedagógicas (Licenciado), passou a ter formação plena no curso de Pedagogia, numa proposta de quatro anos, ou seja, três anos para a formação do Bacharel, mais um ano de curso de Didática para formar-se o licenciado. Neste período o curso de pedagogia passou por várias mudanças em sua estrutura. Em 1961 o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 e o Conselho Federal de Educação viu-se obrigado a decretar “currículos mínimos” para vários cursos, dentre eles o curso de Pedagogia. Até o ano de 1965, os licenciados através da Portaria MEC nº. 478/54, tinham o direito de dar aulas para o primário e de algumas disciplinas do ensino médio, como é o caso da Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática, apenas no primeiro ano. Entre os anos de 1966-1968, a Portaria MEC n. 341/65, ampliou a licença para lecionar nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais. Foi então que em 1969, o Parecer Conselho Federal Educação n. 251/62 de autoria do professor Valnir Chagas, outra vez normatizou o curso, dando os primeiros passos para a formação superior do professor primário e a formação de “técnico em educação” deveria ser após os estudos da graduação. Sabendo-se que a formação no curso secundário é futura, pois era considerada uma realidade longínqua para época.



Segundo a proposta de Reformulação do curso de pedagogia, apresentada no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, em 1967, favorecida anteriormente pela indefinição do currículo que os frustrava, promulgando esta lástima na afirmação, onde diz que o curso de pedagogia,

[...] restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo “enciclopédico”; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967, p.159).

Considerando a citação acima, observa-se que o campo profissional do técnico em educação não está determinado, apesar da Secretaria de Educação ter ofertado alguns cargos ao qual o pedagogo poderia vincular-se, pois não havia uma função exclusiva para o Bacharel em Pedagogia e o licenciado disputava o mercado de trabalho com formandos de áreas diversas, já que se consentia o direito de lecionar a qualquer pessoa com nível superior independentemente de sua área de atuação.

De acordo com Silva (1999, p.79), é a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, mas foi a partir de 1969 que teve continuidade a formação docente do pedagogo, entretanto, a proposta ainda fazia prevalecer a função de habilitar o pedagogo como orientador educacional, administrador, supervisor escolar, inspetor e etc. Trocou-se a licenciatura pelas habilitações.

Levando em conta a fragilidade do curso de pedagogia, algumas mudanças foram necessárias. O Parecer CFE nº. 252/69 agrupado à Resolução CFE nº 2/69 estabeleceu conteúdos básicos e duração mínima na organização do mesmo que durou mais de 30 anos. Neste contexto é importante destacar que, segundo Saviani (2003, p. 13), a essência do trabalho educativo está no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente,



em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Outro fator importante em relação a formação do docente em pedagogia é o currículo, que é a base para a formação do profissional em educação, seja qual for sua habilitação deve conter as disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática (SAVIANI, 2003). Sem esquecer as disciplinas específicas de cada habilitação para a completa formação deste especialista em educação. Além de todas as modificações descritas em nível superior, as especializações relacionadas, poderiam ser adquiridas na pós-graduação. Pedagogos são formados em universidades. É o início da formação de professor, que requer algo além de mais do que a dedicação pessoal exige, entendendo a partir da fala de Nóvoa (1997, p. 28) que,

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Em meio a todo este panorama, existe um ponto em comum em relação ao graduado em pedagogia: será um profissional habilitado primeiramente como professor do ensino normal, com uma ressalva, ou seja, o curso de curta duração não poderá habilitar como professor de ensino normal, já que a aquisição de conhecimento é inferior ao da licenciatura plena (NÓVOA, 1997).

Formar pessoas para o exercício da docência, este é o foco da formação profissional do educador, cuja finalidade constituiu um conjunto de práticas “institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores e os programas de educação de



professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem o papel do intelectual [...]” (GIROUX, 1997, p. 198).

A formação superior do pedagogo é fracionada devido as habilitações que prendem este profissional a diversas funções educacionais dentro ou fora do âmbito escolar, o que coloca a função de educador em segundo plano. O que se percebe é que a formação do professor, desde o seu começo, é um processo turbulento, questionável e, até mesmo incoerente, pois em um momento é generalista a ponto de não ter identidade e em outro é tecnicista, dividindo sua função em várias, tornando-se um mero especialista (GIROUX, 1997). Após sua formação, na maioria dos casos, o docente é classificado hora como sendo educador, em outros momentos, apenas um especialista em educação. Hipólito ainda afirma, segundo Diniz (2007, p. 25) que nos dias atuais a identidade do professor é a de um “profissional assalariado, participante de sindicatos fortes, com pouca **qualificação** e pouco controle sobre seu trabalho.” (Grifo nosso)

O fato de ser professor já abrange virtudes mais exigentes do que apenas dar aula, é preciso acabar com a tática de encurtamento, abreviação, banalização porque formar é um fenômeno que acarreta certa plenitude, considerando que ser professor é estabelecer uma relação de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Daí a importância de conhecermos como isso ocorre e quais suas principais características.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A aprendizagem é possível em qualquer lugar. Nesse sentido, em se tratando da sociedade do conhecimento, Teixeira Filho (2000, p.71) destaca que este processo, se caracteriza através de “uma série de atividades que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento [...] e interage com as estratégias de negócios, além do ambiente externo”.

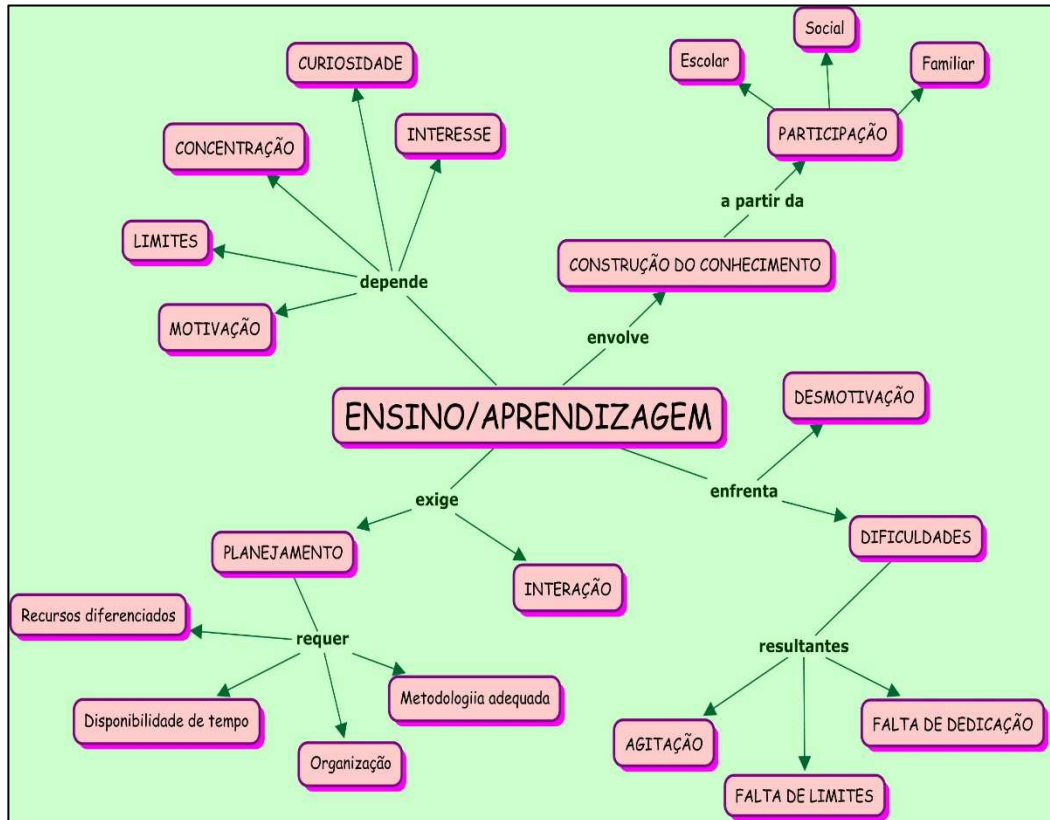


Para destacar a importância do professor e mostrar que este profissional é o elo central do processo educativo é preciso fazer algumas considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem destacados por Boff; Cardoso; Schwanck; Hendler (2009) que levaram à construção de um mapa conceitual do processo de ensino-aprendizagem que envolve os seguintes aspectos:

- São requisitos necessários ao processo de ensino-aprendizagem: a interação e o planejamento que requer recursos diferenciados, disponibilidade de tempo, organização e metodologia satisfatória.
- Enfrenta percalços ao longo de sua trajetória, tais como: desmotivação (do aluno, do professor, da família) e dificuldades de diferentes naturezas que resultam da agitação, da falta de limites e da falta de dedicação;
- Depende: de motivação, limites, concentração, curiosidade e interesse;
- Envolver: a construção do conhecimento que tem início com a participação da escola, da sociedade e, principalmente da família.

Esses elementos reunidos possibilitaram que Boff; Cardoso; Schwanck; Hendler (2009), construíssem um mapa conceitual do processo de ensino-aprendizagem como mostra a Figura 1.

Figura 1: Mapa conceitual do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Disponível em: <http://ensinoeaprendizagem.pbworks.com/w/pagel>.

A educação é fundamental ao desenvolvimento, todavia quando isolada de outros interventores não é capaz de assegurar um crescimento com equidade. Essa questão é discutida por Vasconcelos (2003, p.51) ao afirmar que o “[...] trabalho docente poderia ser em muito enriquecido se, periodicamente, os professores em qualquer nível, pudessem se dedicar a refletir e escrever sobre o exercício de suas funções”.

MUDANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AMPLIAÇÃO DO ENSINO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), n. 9394/96 em seu no art. 23 estimula a criatividade e defende a flexibilidade da organização da educação básica e expressa que dentro da proposta do Ensino Fundamental:



A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, *s.p.*).

Em 2006, buscando ampliar o acesso à educação e proporcionar qualidade ao ensino, o Ministério da Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) lançou a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que foi dividido em séries iniciais (do 1º ao 5º ano) e séries finais (do 6º ao 9º ano).

Além de buscar a qualificação do ensino, a proposta de ampliação do ensino fundamental de nove anos visou, principalmente, promover a organização do trabalho pedagógico na perspectiva do coletivo para esse nível educacional e analisar a formação do professor que atende a esses alunos (MEC, 2006).

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico, o MEC (2006, p. 22) recomenda que “as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série”.

Para evitar que a nova estrutura pedagógica do trabalho de ensinar conceba o ano educacional acrescido ao Ensino Fundamental como uma nova série, o MEC (2006, p. 23) orienta que as instituições de ensino estabeleçam em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estratégias que sejam capazes de possibilitar maior “flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e discontinuidades que contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola”.

A qualidade do ensino depende da qualidade da formação do professor. Nesse contexto, promover mudanças centradas neste foco, pode significar a abertura de canais e caminhos que criam oportunidades e abre espaços para o docente aperfeiçoar a sua formação (MEC, 2006).

Essa proposta de Veiga (2002), base das colocações do MEC (2006) pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: Exercício da profissão docente



Fonte: Veiga (2002 *apud* MEC, 2006).

Desta forma, ao analisar a formação do professor do ensino fundamental, o MEC (2006) levantou os seguintes questionamentos: quem são esses professores, quais os conhecimentos necessários ao exercício profissional e que tipo de formação se exige desse educador? O MEC buscou as respostas nos estudos de Veiga (2002, p. 85) que faz a seguinte análise sobre o Projeto Político Pedagógico:

O projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e



continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado.

Atuar junto a alunos da educação básica, conforme determina a LDB (1996) em seu art. 61, parágrafo único, é preciso que a formação do professor atenda os objetivos do nível educacional e as características de desenvolvimento do aluno cujo alicerce articula teoria e a prática. O art. 62 complementa esse propósito expressando que, para atuar nessa modalidade de ensino é necessário ter titulação específica nessa área de ensino (LDB, 1996).

O caminho está aberto, basta que as instituições de ensino, principalmente as da rede pública, comecem a trilhá-lo juntamente com os professores, pois uma vez que há formação, certamente há técnicas e métodos de ensino.

MÉTODOS DE ENSINO

Não existe uma fórmula que deva ser obedecida para ensinar, existem métodos melhores. Nesse sentido, Duarte (2005), explicita que o melhor método é aquele capaz de garantir a aprendizagem de todos os alunos. Contudo, reconhece-se que a ideia do “novo método” traz em si os anteriores, mesmo sendo para refutá-los.

Quando se fala em métodos de ensino somos remetidos à identificar a escola tradicional como tudo o que exista de negativo na educação escolar. Nesse contexto, Duarte (2005, p. 208) destaca que são identificadas as “formas clássicas do ensino e do trabalho escolar” com a escola tradicional. O resultado só poderia ser, portanto, a rejeição pura e simples de tudo aquilo que é clássico em educação escolar. Compreender a influência dos métodos de ensino e de aprendizagem consiste na necessidade de contextualizá-los na organização da sociedade em cada situação histórica. Porém, como destaca Leite *et*



al. (2000, p. 51) ter em mente que a escola é o espaço onde “[...] estratégias são desenvolvidas e fazem os atos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social”.

Paradoxalmente, a cada nova proposta de teoria do conhecimento defendia-se a substituição radical das ideias sobre métodos de ensino e de aprendizagem até então conhecidas e essa correlação pode ser observada nas transformações que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem.

As discussões que se estabelecem entre a escola tradicional e as chamadas pós-modernas consistem na necessidade em optar por uma ou por outra dessas duas correntes pedagógicas. Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs acento na formação moral, isto é, o cidadão do estado burguês, a visão moderna (escolanovista) pôs acento na formação do indivíduo independente, membro ajustado à sociedade burguesa (SILVA, 2002).

Saviani (2003) nos propõe uma escola a serviço da classe dominada que possa servir de instrumento a seu próprio serviço e, assim, pensar a escola, na perspectiva do autor, traz inúmeros desafios, visto que historicamente ela serviu à minoria privilegiada. Ter escolarização significou quase sempre um distintivo de classe (GHIRALDELLI JR., 2000).

Há um fator que não pode ser negado e/ou ignorado: nos últimos anos, a educação brasileira tem buscado, sistematicamente, discutir com a sociedade, profissionais, estudiosos e pesquisadores meios que possibilitem o encontro de soluções e/ou alternativas aplicáveis à questão da formação dos professores, em destaque profissionais da educação básica.

OFÍCIO DE MESTRE – UM DOS ELOS CENTRAIS DO PROCESSO EDUCATIVO



Ser um profissional da educação não é uma profissão, um ofício fácil. Cada profissional é único e aplica suas próprias práticas de ensino ao transmitir o conhecimento aos alunos. É um ofício diário que sem a criatividade e habilidade do professor pode cair em uma rotina desmotivadora na aprendizagem. Neste sentido, pergunta-se: qual a extensão da palavra ofício? Em seus estudos, Arroyo (2000, p. 18) explica que “o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado profissional [...] Os mestres de ofício carregavam o orgulho e a inquietação de uma identidade respeitada socialmente”.

O fato de o professor ter de realizar seu trabalho num tempo determinado, mas de forma diversificada entre a diversidade de alunos, e de acordo com as exigências e necessidades educacionais de cada grupo, ou de cada aluno em particular, exige-lhe esforços redobrados. No entanto, Arroyo (2000, p. 18) argumenta que há um fator essencial nesse processo: “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações”.

Há muito mais na profissão docente. Uma pessoa não é capaz de realizar-se sozinha. O indivíduo se constrói na partilha, na doação, no diálogo e esta ação os mantém no caminho da harmonia e do entusiasmo. Nessa perspectiva, Arroyo (2000, p. 19) afirma que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as) /educandos (as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa”.

Com tantas formas diferenciadas de conceber a profissão docente, as colocações de Arroyo (2000) são bem interessantes quando seus questionamentos colocam como centro das discussões a seguinte problemática: ser mestre é um ofício descartável? Ao que responde com ênfase:

A categoria de profissionais da educação é atacada de vários lados: do lado das gestões tecnocratas, ‘modernizantes’, que consideram a educação centrada no



seu ofício qualificado como um lastro de tempos pré-industriais e jogaram a escola a uma comunidade difusa, amorfa. Mas tem o lado das gestões progressistas, que abrem tanto a responsabilidade social e comunitária do trato da educação escolar que, se não dispensam, ao menos descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais (ARROYO, 2000, p. 20).

O cenário da educação brasileira apresenta muitos problemas e inúmeras mudanças em relação aos profissionais e, principalmente, da sua formação e práticas de ensino. Um dos fatores que marcam o ofício de ser mestre na sociedade brasileira é a perda do *status* dos profissionais que anos atrás eram reconhecidos socialmente pelo seu papel e valor na educação (ARROYO, 2000). Na sociedade contemporânea, o professor tem de se mostrar flexível às mudanças e a partir delas buscar romper paradigmas ultrapassados da educação. O professor atual tem como principal preocupação a quantidade de trabalho (turnos para exercer a sua profissão) do que em melhor qualidade em ser docente. Nessa perspectiva, Brom, Aguiar (2010, p. 22) levantam uma questão importante relacionada ao exercício da prática docente que consideram:

[...] uma atividade de alta complexidade, com múltiplas e fontes que formam a sua competência [...] o professor aprende ensinando, refletindo, experimentando, interagindo com pares, influências sociais, com as políticas públicas, com a própria instituição da escola e seus cursos formais.

Hoje, os professores estão mais propensos a serem classificados proletariados devido às grandes perdas salariais e péssimas condições de trabalho, o que causa sentimento de perda e impotência, indispensáveis ao bom desempenho profissional. Tamanhos são os problemas, benefícios e vantagens de educar, mas há encantamento na profissão, que a torna uma das lindas e mais difíceis de ser praticada.



MITO OU FICÇÃO?

É notório que a escola contemporânea passa por um turbilhão de problemas relacionados a espaço, infraestrutura, demanda por vagas em vários níveis de escolaridade, formação do professor. Essas questões refletem negativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nem por isso, o professor perde a sua qualidade de mestre. Esses problemas são tão relevantes e impactantes na qualidade do conhecimento adquirido, que nos leva a pensar, se a educação é mito ou ficção. É o professor que ensina ou é o aluno que aprende? Para estabelecer a diferença desses contextos, nos atemos aos estudos de Brom; Aguiar (2010, p. 15-17) que apresenta algumas concepções acerca dessa dicotomia:

- Locke e filósofos empiristas: “o aluno é uma folha de papel em branco, a ser preenchida pelo professor, ou seja, a educação valoriza a relação professor-conteúdo” (p.15) que implica em um modelo de educação criticado por Paulo Freire, a educação bancária. Nesse entendimento, somente o professor detém o conhecimento, e o aluno é o recipiente no qual o conhecimento é depositado sem questionamentos;
- Dewey (pragmatismo): chama a “atenção para a capacidade de pensar dos alunos e defendia uma educação centrada na experimentação, na estreita conexão entre teoria e prática” (p.16), o aluno começa a ser apontado com o sujeito da educação;
- Montessori: com foco na “individualidade, atividade e liberdade, defendia a educação para a vida e que a vontade de aprender é inerente ao ser humano” (p.16). Com essa proposta o aluno praticamente se tornou responsável por sua aprendizagem;
- Freinet: com seus estudos defendeu a educação popular, dando destaque ao trabalho e atribuindo ao professor a responsabilidade de “colaborar com o êxito dos alunos, pois não enxergava valor didático no erro” (p.16-17);



- Piaget, Vygotsky e Freire (corrente interacionista): com sua proposta de uma nova pedagogia, “promove o resgate do educando, o reconhecimento de sua autonomia intelectual, caracterizam a escola como aberta, democrática e humana” (p.17).

O aluno, na teoria piagetiana, continua sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem e contrapõe a ideia de imposição do conhecimento ao aluno, “defende que o conhecimento não ocorre de fora para dentro e não tem caráter exógeno” (p.17).

- Construtivismo (Piaget, Vygotsky, Freire): contrapõe o modelo tradicional de ensino devido suas características prepotentes, autoritária e serviçal “em relação aos interesses alheios ao educando” (p.17).

O conhecimento tem duas características únicas: a de estar em todos os lugares e a de poder ser assimilado por qualquer pessoa. No entanto, há um aspecto essencial: não há ensinar sem aprender. Ao educar, a visão que o professor tem do processo de ensino-aprendizagem precisa ser analisada, pois, enquanto profissional, deve entender que o conhecimento vai além dos conteúdos trabalhados em sala de aula (BROM; AGUIAR, 2010).

PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÃO ENTRE ENSINAR E APRENDER

“Dar aula não é nada simples. Talvez seja a atividade mais sofisticada que a espécie humana já concebeu”, disse Fernando Haddad, Ministro da Educação do Brasil. Na avaliação de Cury (2003, p.17) “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

É preciso estar atento a um detalhe quanto ao exercício da profissão, como destaca Brom; Aguiar (2010, p. 21) “ensinar e aprender são inseparáveis. Um professor do velho figurino da docência verbalista, unilateral e prepotente é um professor que perde a capacidade de ensinar porque não está aberto a aprender”. O papel do docente é



essencial no desempenho dos esforços para atingirmos uma educação de qualidade para todos os alunos, Brom; Aguiar (2010, p.233) reforçam esse entendimento ao afirmar que “as fontes de aprendizagens são diversificadas e se fazem presentes ao longo de toda a vida. Professor aprende com outros professores, pela interação diária e troca de ideias [...]”.

Como educadores, acreditamos que algo deve ser feito para que o ensino possa assumir realmente a função a que se propõe e o seu início deve acontecer pela qualificação do magistério, embora não seja o único foco, mas será um passo importante para que haja transformação do panorama brasileiro atual. De acordo com Diniz (2007, p. 47) “parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido”, pois é um trabalho que tem como objetivo transformar e amparar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os professores contemporâneos vivenciam momentos delicados no campo profissional, levando em conta que a rotina de ensinar é cheia de desafios, insatisfações, inseguranças, dificuldades, estímulos, desvalorização salarial e profissional.

O professor tem como objeto de trabalho o ser humano e isso traz consequências para sua prática docente. A sensibilidade e o discernimento são fortes características no trabalho uma vez que ele deve distinguir seus alunos na sua individualidade e respeitar o modo de ser, agir e falar de cada um para que o relacionamento seja harmonioso e a aprendizagem efetiva e mais significativa. Tardif (2002, p. 7) defende em seus estudos que a prática docente, independente de principiante ou carregada de experiência, em seu processo de construção deve ser “continuamente reelaborada e transformada dentro do contexto de atuação, já que é entrelaçar dos constructos teóricos, práticos e da experiência subjetiva de cada sujeito que se constrói o professor”. Nessa perspectiva, ser professor no atual contexto da educação, levando em conta que a base da política educacional brasileira ainda está presa a velhas raízes e modelos de ensino, não é tarefa fácil.



SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Um dos principais aspectos da profissão docente a ser considerado é que a Instituição de Ensino deve estar atenta à formação didática do seu corpo docente, pois é necessária uma capacitação constante, ao contrário de esperar que todos busquem os meios para se atualizar, porque pode acontecer de o professor não considerar importante manter-se atualizado (TARDIF, 2002). Para melhor entendimento do que significa ser professor na sociedade contemporânea brasileira faz-se necessário lembrar alguns aspectos importantes. Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96 e da proposta do Programa Nacional de Educação (PNE) os professores não possuíam formação adequada, recebiam remuneração muito baixa e trabalhavam em condições muito precárias, muitos não possuíam o ‘segundo grau’ completo sendo considerados professores leigos.

Após a LDB algumas melhorias foram implantadas, mas ainda assim, não atendem as necessidades dos profissionais docentes. O conhecimento não é um fator estático, seu processo avança e deve acompanhar as mudanças sociais levando em conta as diferentes áreas do saber e sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Assim, Silva (2002, p. 132) defende que a estrutura do desenvolvimento profissional não “tem como base apenas o domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também os domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico”.

Na sociedade educacional contemporânea muito se fala na qualidade da educação. Para essa conquista é preciso que o professor tenha qualidade em sua aprendizagem profissional, em sua formação. Day (2001) apresenta alguns fatores que contribuem com a qualidade da aprendizagem profissional na educação, como a história de vida, fase da carreira, influências externas, aprendizagem profissional da cultura da escola, influências: administração central, entidades, meios de comunicação, qualidade de aprendizagem, valores, referências, práticas de ensino e qualidade das atividades de aprendizagem profissional o que leva a eficácia da aprendizagem.



Sem dúvida a formação de professores é um dos fatores mais importantes para uma educação de qualidade. Day (2001, p. 21) relata que em relação aos professores as transformações “ocorridas nos últimos 25 anos desafiaram a autonomia profissional e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior”.

Analisando a questão do profissionalismo docente, Day (2001, p. 21) argumenta que tradicionalmente os profissionais apresentam distinções em relação a outros grupos, pois possuem: conhecimento base especializado (cultura técnica); compromisso em satisfazer as necessidades dos clientes (ética de serviço); forte identidade coletiva (compromisso profissional); controle colegial em oposição ao controle burocrático (autonomia profissional). Um profissional não se faz e nem se realiza sozinho. Esse indivíduo se constrói na partilha, na doação, no diálogo. Esse processo é um dos caminhos do desenvolvimento profissional do docente que de acordo com Morais e Medeiros (2007, p. 62) enquanto processo interativo, “inacabado, dependente do indivíduo é admitido dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade”. O conhecimento e o saber que a formação oferece não podem ficar à mercê dos programas e propostas esporádicas e direcionadas pela política nacional de educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo:Cortez. 2004

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei Nº 9.394: Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional (LDB)**. Diário Oficial da União. Brasília, Nº 248, de 23 de dezembro, 1996.



_____. **Lei nº 10.172/2001.** Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acessado em jan. 2014.

_____. **Decreto-Lei nº.1190/1939.** Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em www.senado.gov.br. Último acesso em Nov. 2013.

BOFF, M.A.E.; CARDOSO, R.H.; SCHWANCK, T.M.; HENDLER, V.B. **Mapa conceitual do processo de ensino aprendizagem.** Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em <

BROM, L.G; AGUIAR, T. **Educação, mito e ficção.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ, J.RE. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHIRALDELLI JR., P. **Didática e teorias educacionais.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E; ALMEIDA, I. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

MORAIS, F.; MEDEIROS, T. **Desenvolvimento profissional do Professor.** A chave do problema? Açores: Universidade dos Açores, 2007.

NÓVOA, A.. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3ed. IBPEX: Curitiba, 2007.

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

SILVA, A.M. Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional. In: A. F. Moreira; E. F. Macedo (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002, pp. 119-137.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P.A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, A.M.D.P.; GOMIDE, A.G.V. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. 2007. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em jan. 2014.