

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Gilson Xavier de Azevedo¹

Ester Coelho da Silva²

Gislene Martins Batista³

AZEVEDO, G. X. de; SILVA, E. C. da; BATISTA, G. M. Formação de professores dentro de uma abordagem pedagógica. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umarama, v. 14, n. 1, p. 115-151, jan./jun. 2014.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma investigação bibliográfica que abordasse dimensões pedagógicas essenciais do processo histórico de formação de professores no Brasil. Dentro da abordagem aqui feita, o artigo considera o perfil histórico, social, legal, a conceitualização do que seja educar e questões no entorno do paradigma da complexidade. O método utilizado para tal foi a pesquisa bibliográfica utilizando-se dos seguintes autores: Aranha (2004); Maria Isabel da Cunha (1992); Antônio Carlos Gil (2002); Luiz Carlos Menezes (2001); Edgar Morin (2000); Pimenta (2000); Paulo Freire (2000); Perrenoud (2002) e Derveval Saviani (2003). O artigo é uma contribuição, sobretudo, àqueles que desejam situar-se dentro desse panorama nacional da formação de educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pedagogia; Formação de professores; Legislação.

¹(Orientador da pesquisa) Doutorando em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Ex-Coordenador do curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis (2011-12). (gilsoneduc@yahoo.com.br).

²Mestranda em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Graduada em Pedagogia pela UEG. Professora concursada P1 no Município de Quirinópolis-GO. e educadora da rede particular (estercoelho20@hotmail.com).

³Graduada em Pedagogia pela UEG Quirinópolis. Especialista em educação no ensino fundamental e educadora da rede particular nesse município (gisllene25@hotmail.com).

THE FORMATION OF TEACHERS WITHIN A PEDAGOGICAL APPROACH

ABSTRACT: The aim of this research was to develop a bibliographical study that could understand better the essential pedagogical dimensions of the historical process of the formation of professors in Brazil. Within of the approach made here, the article considers the historical, social, legal profile, the conceptualization of what is to educate and questions about the paradigm of the complexity. This study was based at the following authors: Aranha (2004); Maria Isabel da Cunha(1992); Antônio Carlos Gil (2002); Luiz Carlos Menezes (2001); Edgar Morin (2000); Pimenta (2000); Paulo Freire (2000); Perrenoud (2002) and Dermeval Saviani (2003). So it is a contribution over all to the researchers that shall be within this national panorama of the formation of educators.

KEYWORDS: Education. Pedagogy. Formation of professors. Legislation.

FORMACIÓN DE PROFESORES DENTRO DE UN ABORDAJE PEDAGÓGICO

RESUMEN: El objetivo de esta investigación ha sido desarrollar una pesquisa bibliográfica que enfocase dimensiones pedagógicas esenciales del proceso histórico de formación de profesores en Brasil. Dentro del enfoque aquí hecho, el artículo considera el perfil histórico, social, legal, la conceputación del qué sea educar y cuestiones en el entorno del paradigma de la complejidad. El método utilizado para ello ha sido la pesquisa bibliográfica, utilizándose de los siguientes autores: Aranha (2004); Maria Isabel da Cunha (1992); Antonio Carlos Gil (2002); Luiz Carlos Menezes (2001); Edgar Morin (2000); Pimenta (2000); Paulo Freire (2000); Perrenoud (2002) y Dermeval Saviani (2003). El estudio es una contribución, sobretudo, a aquellos que desean ubicarse dentro de ese panorama nacional de la formación de educadores.

PALABRAS CLAVE: Educación. Pedagogía. Formación de profesores. Legislación.

INTRODUÇÃO

A formação do pedagogo no Brasil remonta uma história de necessidades que por si só revela lutas e contrastes entre o aprender e o ensinar, além de muitos conflitos e por vezes, descaminhos históricos; esse processo tem início em meio a um conjunto de fatores econômicos e sociais meados do século XIX, advindos do período do descobrimento. De forma genérica, a educação no Brasil, pode ser dita sem muitos riscos de se incidir em erros, como elitista, até por volta de 1980, tendo em vista que o processo de democratização do ensino só ganha algum significado nesse período conforme será exposto. No entanto, a educação desde a Europa, ou antes, ainda na Grécia clássica, notam-se constantes ressignificações das formas de ser do educador e hoje do profissional da educação em o seu posicionamento e reconhecimento na era moderna.

O pedagogo que na Grécia clássica era representado pelo escravo ou uma espécie de babá que conduzia a criança ao ginásio (saber), jardim ou pórtico para ali ter suas lições, quando não era este a lhe ensinar. De outro modo o pedagogo também já foi “interpretado” pela ama seca, a governanta, a vizinha, a avó, a tia, o tutor, o mestre de disciplina e em nossos dias assumiu a postura de um profissional que precisa ser formado para só então se dizer pedagogo.

Nesta perspectiva, Saviani (2003, s. p.) entende que a ação da escola no processo educacional moderno decorreu da predominância da cultura letrada em detrimento da cultura oral, bem como da cultura elitista sobre a cultura popular e da cultura religiosa sobre a pagã. O ensino das letras tornou-se então fundamental e o ensino profissional passou a ser requisitado para que o ensinamento formal passasse à competência do professor.

Por sua vez, a família já não podia, e hoje sobremaneira conseguiria atender a essa tarefa, qual seja, transmitir os conhecimentos e as habilidades já desenvolvidas pelo gênero humano. Necessitava para isso de um processo formal e sistemático, neste caso a educação escolar que deve ser essencialmente institucionalizado como se verá a seguir. Nesse contexto:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar

fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com conseqüências decisivas para a formação profissional (LIBANELO, s/d, APUD PIMENTA, 2006, p. 230).

Nesse sentido, uma ação que surge como luxo aristocrático na Grécia, passa a uma das condições mais essenciais da sustentação da razão comunicativa e reflexividade dialética, percorrendo aí 2500 anos de história, da qual, se buscará expor a seguir apenas um breve recorte sobre o período desta, em sua consolidação enquanto formal no Brasil a partir do final do século XVIII.

HISTORICIDADE E HISTORIOGRAFIA DO TEMA

Embora não seja simples diferenciar e falar sobre história da formação de professores em consonância à história da educação no Brasil, basicamente os períodos discutidos atualmente no meio acadêmico por autores como Lima (1969); Pilletti (1996) e Romanelli (1991) sobre a história da educação e concomitantemente história da formação de professores estão compreendidos de acordo com BELLO (2001, s. p.) em: educação indígena que vai da origem indígena no país até a chegada dos jesuítas ao país e que compreende a educação do índio pelo índio num primeiro momento e depois, daqueles pelos padres da Companhia de Jesus; esses assumem tanto a formação catequisadora indígena, quanto a formação escrava. Por sua vez, os demais períodos estão dispostos como (Ibidem): o período jesuíta (1549 - 1759), pombalino (1760 - 1808), joanino (1808 - 1821), imperial (1822 - 1888), da primeira (1889 - 1929) e segunda república (1930 - 1936), do Estado Novo (1937 - 1945), da Nova República (1946 - 1963), período militar (1964 - 1985) e finalmente da abertura política (1986 - 2003).

Não obstante a completa e complexa lista de períodos, a presente pesquisa bibliográfica não tem por fim, assumir um caráter histórico, de modo que o que será neste tópico ora apresentado, ora discutido estará situado no contexto da importância do mesmo para a questão da formação de professores.

A história da formação de professores de forma sistematizada no Brasil, data, dos tempos do Brasil colônia, quando em 1808, a família real

portuguesa instalou-se no país por conta dos conflitos entre esta e Napoleão Bonaparte. Mas o que antecede esse período é nada menos que 210 anos da já citada ação jesuíta. De acordo com Bello (2001, s. p.): “Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos [também conhecidos como a *Ratio Studiorum*] Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum*”. De acordo com Luzuriaga (2001, p. 85):

O *Ratio Studiorum* é um plano de estudos introduzido no Brasil Colonial pelos jesuítas que ao longo de quase duzentos e cinquenta anos serviu como modelo de ensino pedagógico. Iniciado principalmente na Europa tinha suas instruções direcionadas aos mestres e alunos com extrema disciplina e rigor em aplicações das normas [...]. Os colégios se dividem em geral em duas partes; uma de estudos inferiores [propedêutico], equivalente à educação secundária, outra de superiores, de caráter teológico e universitário.

Todavia, não é possível falar de uma política sistematizada de ensino nesse período, ou mesmo no limiar do século XIX, a não ser, fazendo-se referência às chamadas **aulas régias**⁴ do tempo do Marquês de Pombal que trouxe a necessidade de se fundar escolas, sobretudo as superiores. De acordo com Aranha:

No ensino elementar, a situação ainda é mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta composta, sobretudo por escravos (2004, p. 155).

Até o início do século XIX não é possível então falar de uma formação de professores, mas apenas da existência desses servindo ao

⁴Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras (PILLETTI, 1996, p. 33).

sistema monárquico, religioso e político da época. Com a chegada da família real surge a necessidade de se criar escolas para atender às exigências do contexto citado, o que poderia ser chamado de uma pedagogia abraileirada; tem-se como agravante o fato de que os cursos de formação de professores nesse período são de difícil acesso.

A sociedade nesse período era essencialmente agrária, com pouco interesse pela formação intelectual, só a partir de 1835 são fundadas as primeiras escolas normais para aprimorar a formação de professores. Segundo Aranha (2006, p. 155):

Geralmente são oferecidas apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular.

Notam-se tentativas de construção de novos rumos para a educação, com idéias européias trazidas por alguns intelectuais e projetos de Lei ou com a criação de escolas, com uma atuação irregular e quase nunca com resultados satisfatórios. Devido às situações contraditórias, resultantes da lenta passagem de uma sociedade rural-agrícola para urbano-comercial, pois a tradição agrária sustentada por forças conservadoras resistem às idéias liberais implantadas na Europa.

Nesse processo, deve-se ressaltar o fim da educação religiosa como centro da formação nacional, imposta pelos Jesuítas, expulsos em 1757 pelo mando do Marquês de Pombal que inicia no mesmo período, uma campanha antiromana. No momento da expulsão segundo Bello (2001, s. p.) os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sendo eles, 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. , além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. De acordo com Niskier:

Após ter expulsado os jesuítas de Portugal, obrigou-os também a sair do Brasil em 1760. Pombal proibiu a discriminação aos índios e elaborou uma lei favorecendo o casamento entre eles e portugueses. Finalmente, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração

das missões. A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (2001, p. 34).

A força dessas medidas incidiu, sobretudo, na introdução do iluminismo no pensamento burguês do país, mas apenas com a chegada de D. João VI que surgem também as determinações das primeiras medidas para com a educação, decisões essas que não privilegiarão a formação docente. Segundo Azevedo (apud ARANHA, 2006, p. 153): “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada [...]”.

Outro fator preponderante para o descaso com a formação de professores é o precário sistema de tributação, pois ainda não é destinado recurso algum para este fim. Aranha (Ibdem) relembra que os professores que atuam neste período não têm uma formação adequada. Ainda segundo Aranha (2006, p. 154) os professores são improvisados e incompetentes, mas tal afirmação mostra-se complexa, ser vista como questão fechada.

Ainda no período pombalino, destaca-se escolas de interesse ideologizador público.

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o “subsídio literário” para manutenção do ensino primário e médio. Criado em 1772 era uma taxação, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal (PILLETTI, 1996, p. 36).

Somente com a vinda de D. João para o Brasil em 1808, é que são criadas as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico destinados às elites ou nobreza brasileira. Os madeireiros do pau Brasil nesta época apenas tinham o ínfimo conhecimento de que existia uma civilização e uma cultura educacional. Nesse ínterim, nada pode ser dito ainda com relação à priorização da formação de professores no país.

De outro modo, a preocupação com a docência na terra de santa cruz, só surgirá com a vinda D. Pedro I e a proclamação da Independência do Brasil; desta feita, lembra Pilletti (Idem, p. 43) em 1824, O Imperador outorga a primeira Constituição brasileira em cujo Art. 179 exige: “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. De acordo com Bello (Ibidem):

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas. Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói.

Com a incumbência de se tornar colégio modelo, foi instituído no antigo prédio do Seminário São Joaquim (RJ), o Colégio Pedro II que pouco recebeu deste imperador, assim como a educação nacional e a formação docente.

O período da Primeira República no país iniciado por marechal Deodoro em 1889, foi marcado lembra Bello (Ibidem) por diversas reformas educacionais, ora no campo da gestão, ora da regência de sala de aula.

[...] foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

No advento da Segunda República, o Brasil viveu um dos momentos de maior modificação política de sua história educacional. Essa época de fervor ideológico foi substancialmente rica na diversidade de

projetos qualificados para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos, não faltou à preparação de uma política educacional para o país. De acordo com Luziriaga (2001, p. 67):

[somente] em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como **Reforma Francisco Campos**. Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (grifo das autoras).

Nas diversas discussões sobre desse período aparecem os liberais ou chamados intelectuais que divulgavam os anseios da edificação de um país em alicerces urbanos industriais democráticos e que, no plano educacional, defendiam as questões gerais da Pedagogia Nova⁵. De outro lado Oliveira (1965, p. 77) nota que a ação tradicionalista e conservadora (do ponto de vista moral) católica que na constituinte de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica para fazer valer os interesses Católicos na Carta Magna Brasileira. O governo geralmente pendia para um desses grupos existindo ainda a Aliança Nacional Libertadora.

Muito embora não se entendessem bem, como afirma Niskier (1989, p. 71) possuíam uma orientação comum que era o fim das oligarquias. intelectuais que deram início a maior parte das reformas educacionais estaduais dos anos 20, e que por isso passaram a ser conhecidos como profissionais da educação.

Nos anos 20 também, um novo movimento ganha força: o otimis-

⁵Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos" (Cf. : BELLO, 2001, s. p.)

O Decreto 19. 850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934).

O Decreto 19. 851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.

O Decreto 19. 852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

O Decreto 19. 890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário.

O Decreto 20. 158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

O Decreto 21. 241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

mo pedagógico. Essa época foi marcada por acontecimentos históricos importantes, os quais influenciaram a cultura e os costumes locais. Vive-se a criação da Escola Nova que chega da E.U.A. , “encaixando como uma luva” no otimismo pedagógico positivista. Esse Otimismo teve como veículo divulgador, a sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estatais levadas adiante pelos jovens intelectuais (Ghiraldelli Jr. , 2003, p. 53).

Nos anos 30, cheios de ideias acabaram por divulgar o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova⁶” (1932), onde sugeriam bases pedagógicas revigoradas e a reformulação da política educacional. Segundo Niskier:

Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos” (1989, p. 77).

Esse clima de mudanças na área da educação dos anos 30 não foi conservado. O regime constitucional criado neste período não durou muito. Em 1937, com a desculpa de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação, os debates educacionais foram abafados pelas autoridades governamentais, novo reordenamento jurídico foi estabelecido, novos projetos foram traçados pelo Estado ditatorial, com isso houve um redirecionamento sobre a discussão da pedagogia e a política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi engavetado e controlado pela sociedade política.

De modo genérico, a revolução de 30 gerou uma atualização na sociedade política permitindo o crescimento de setores sociais margina-

⁶Os pioneiros da educação, representados por Fernando de Azevedo, reivindicavam segundo Bello (2001, s. p.): a educação, uma função essencialmente pública; a questão da escola única; a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; a unidade e autonomia da função educacional e a descentralização.

lizados do poder, mas na área da educação, as atitudes do governo marcham sob as mesmas ideologias táticas de sua política trabalhista. Logo nos primeiros momentos após os episódios que encerraram a Primeira República, desenvolveu-se um empenho governamental no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional esquematizado nos anos 20.

No Brasil, o ensino superior e os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam à instalação da universidade, que só ocorreu em 1931. Os primeiros cursos de nível superior surgiram a partir de 1812, após a vinda da família real para o Brasil. No início da terceira década do século XX, com a mudança de governo, muitas reestruturações ocorreram também na educação. Em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabeleceu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país.

O Curso de formação de professores (Normal) é regulamentado pelo Decreto 1190/39, quando também foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia e Letras. O curso tinha duração de três anos respondia apenas pela formação de Bacharelado, enquanto que o curso de didática com duração de um ano assumia a formação do licenciado, nessa dicotomia já se percebe a separação entre teoria e prática no processo formativo. Situam nesse período, alguns Decretos Lei como tentativas de se normatizar a formação (Niskier, 1989, p. 84):

- Decreto-lei n. 4. 073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4. 048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n. 4. 244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n. 6. 141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.
- Decreto-lei n. 8. 529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-lei 8. 530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou

- o ensino normal;
- Decreto-lei n. 8. 621 e 8. 622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- Decreto-lei n. 9. 613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Mas, apenas na década de 60 a pedagogia enquanto formação de professores para a educação infantil passa por uma reestruturação e definições das especializações inerentes ao seu ensino, com a promulgação da primeira LDB, Lei 4024/1961, com a função de profissionalizar o curso de formação de professores.

Todavia, somente a partir de 1962, com o Parecer do CFE nº 251/1962 que estabelece um currículo mínimo e a sua duração; nesse, a formação para educadores passa a assumir a formação tanto técnica quanto do professor de disciplinas pedagógicas. Vale citar que:

Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram “comunizantes e subversivas” (BELLO, 2001, s. p.).

Não obstante à sua criação pelo Decreto 1190/39, a **Escola Normal do Brasil** somente ganha regulamentação nacional Pela Lei Leônicio de Carvalho (Decreto nº 7. 247) com ares de renovação educacional estabelecendo normas para o ensino primário, secundário e superior (ARANHA, 1996, p. 156).

Em seu início, as escolas normais estavam atreladas à fundação dos Liceus, responsáveis pela educação elitista do País, tendo como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Urzedo (2007, p. 27) recorda que as escolas normais são criadas como uma espécie de gargalo da formação, dada a promulgação da Circular nº 4. 465/1881 promovida pelo ministro dos negócios império.

De um modo geral, desde o início da nossa colonização até a metade

do século XX, só uns poucos privilegiados podiam freqüentar a escola secundária, marcada, acentuadamente, pelo **caráter elitista** que caracterizou todo o processo educacional brasileiro. Nesse período, a escola cumpria o papel para a qual fora determinado, a de transmitir os saberes e conhecimento produzidos pelas gerações anteriores. É neste contexto que volto meu olhar para estudar as alunas da Escola Normal de Pernambuco, refletindo quais foram os motivos que levaram essas mulheres a buscar, num ambiente extra familiar, uma formação intelectual, oposta ao pensamento vigente da época, em que para a mulher, estava reservado o papel de mãe e de dona de casa. **As Normalistas** [termo utilizado, para as moças que estudavam nas Escolas Normais, referente ao curso pedagógico] fizeram um balanço positivo da qualidade do ensino, no entanto são categóricas ao enfatizar a rigidez e a exigência da disciplina e do fardamento, que são características próprias da essência da estrutura escolar desse período (Grifos nossos, FIGUEIRÔA, 2010, p. 14).

Em Goiás, Urzedo (Ibidem) cita que fora instituído o ensino normal em 1982 pela Resolução 676. Palacin e Moraes (1991, p. 73) complementam que até 1978 não houve escola de qualquer tipo, o que chamam de “verdadeiro atentado ao século das luzes”. Urzedo (Idem, p. 104-107) recorda que no município de Quirinópolis, a educação é instituída com a vinda de professores particulares com aulas residenciais para grupos multiseriados (terminologia não empregada na época) e só em 1930 instituída como oficial, mas somente em 1950 é inaugurada a primeira Escola Normal.

Retomando a linha do tempo da pedagogia no Brasil, Pilletti (1996, p. 81) lembra que o Parecer de nº 251/1969 do CFE, é o primeiro que trata do curso de pedagogia de forma mais elaborada, propondo uma formação do profissional que teria uma base comum e outra diversificada. O referido Parecer se torna um marco para a estruturação da pedagogia no país, direcionando sua atuação e lhe conferindo o diploma de licenciado, nesse mesmo período o pedagogo passa a ser visto como um estudioso da teoria e das metodologias e fundamentos da educação. Passa a ser projetado sob novas funções como o docente para o ensino especial e o docente para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

O golpe de 1964 cerceou ainda mais o inexistente espaço pedagógico alargando as perseguições, torturas e prisões de educadores.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confronto com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que “estudantes tem que estudar” e “não podem fazer baderna”. Esta era a prática do Regime (BELLO, 2001, s. p.).

No final da década de 70, quando a sociedade brasileira inicia sua retomada democrática o curso de Pedagogia foi marcado por duras críticas, rejeições e entra num processo de reconfiguração. Segundo Araújo:

Começam a surgir críticas referentes ao caráter didático-metodológico e organizacional dos processos educativos. [...] A principal crítica girava em torno das questões relativas ao lugar dos especialistas no trabalho da escola levando-se em consideração a fragmentação, a hierarquia, a expropriação do saber do professor e a divisão entre concepção e a execução (2006, p. 3).

Somente na década de 1990 com a criação da LDBEN 9394/96, o curso de Pedagogia se configura em um novo tempo com debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso. Com a Resolução nº 1/2006 têm se a docência como base para a formação do Pedagogo, distinguindo docência para educação infantil, docência para series iniciais do ensino fundamental, agregando-se ainda à formação do professor, atuação na formação pedagógica do docente, gestão educacional e outras áreas.

Por sua vez, o curso de Magistério da rede pública estadual de ensino, nível médio, formador de professores, foi totalmente reformulado em 1990 com o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia e a inclusão dos Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização, Português, Ciências, Matemática, História e Geografia, Arte e Educação Física; mas vale lembrar que foi na Reforma 5. 692/1971 que a profissão docente passou a ser concebida a partir da contribuição das teorias críticas, sendo que em 1995, a matriz curricular foi novamente reestruturada, e passou a oferecer também a habilitação em Educação Infantil, obtendo a denominação de Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o portal da Educação do Estado de Santa Catarina (2007), apenas com a Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 é que são Instituídas Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Docentes da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, sendo finalmente respalda a continuidade deste curso de formação de professores.

Os Deputados Octávio Elisio e Jorge Hage em 1988 e 1991 respectivamente enviam propostas de reforma educacional à Câmara e em 1996 é a vez do Senador Darcy Ribeiro fazê-lo.

Partindo da reflexão de que um dos grandes desafios para as instituições formadoras de profissionais, a formação do professor uma vez que essa deve voltar-se à integração prática-reflexiva, com ações desenvolvidas no sentido de atender às necessidades levantadas a partir da prática do professor. De acordo com Paiva (2003), a questão da formação para o exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema recorrente nas duas últimas décadas, quando das discussões sobre formação de professores, e torna-se reflexão sobre a prática em Paulo Freire (2000).

A influência na formação do professor assume um papel ressignificado, uma vez que esse tem a função de educar visando o exercício da cidadania. Entretanto a formação do professor no Brasil tem sofrido mudanças ao longo dos tempos para que haja essa interação, com a subjetividade e a importância da prática curricular.

A criação dos sistemas nacionais de avaliação soma-se a outros itens que constituem o PNE, Plano Nacional de Educação, cujas metas propiciam um momento em que a sociedade brasileira discute a educação e sua necessidade nos campos públicos, privado, técnico, corporativos, EAD e industrial. Todavia, apenas dois itens deste passam pela melhoria de condições e formação do educador, que são o 17 e o 18, dentro dos seguintes parâmetros:

Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (MEC, 2011).

Em Goiás apenas em 2011, é lançado um plano educacional de peso, chamado Pacto pela Educação:

Lançado em conjunto por Marconi e Thiago Peixoto, o Pacto Pela Educação é financiado pelo Movimento Brasil Competitivo, entidade composta por empresas privadas que financiam projetos governamentais e particulares sobre modelos de gestão. O projeto apresenta as diretrizes e metas do governo para a reforma educacional. A reforma se baseia em cinco pilares e se subdivide em 25 metas a serem atingidas.

De mesmo modo, o Pacto pela educação, promove em relação à formação de professores, apenas garantia do Piso Nacional e oferta de cursos na área. De acordo com os dados mostrados pelo site do Deputado Arnaldo Jardim (s. d.):

O número de docentes que se formam nas universidades cai a cada ano. De 2005 a 2009, o total de graduados nos cursos de pedagogia e normal superior, que formam educadores para o ensino fundamental, caiu de 103 mil para 52 mil, segundo Censo da Educação Superior (MEC). Nesse período, o contingente de pessoas que terminaram cursos de licenciatura também diminuiu de 77 mil para 64 mil. Atualmente, existem 200 mil vagas disponíveis em pedagogia em todo o País.

Mas, todo esse efetivo de vagas, não tem atraído muitos candidatos ao cargo de pedagogo.

Segundo pesquisa divulgada em 2010 pela Fundação Carlos Chagas: apenas 2% dos estudantes brasileiros pretendem seguir o magistério - opção que os outros 98% já descartaram. No levantamento, baseado numa amostra de 1500 alunos de ensino médio em escolas públicas e particulares de todo o país, o curso de pedagogia patina na 36ª colocação, entre as sessenta carreiras que hoje mais exercem fascínio sobre os jovens. Pouco disputado, o curso de pedagogia significa, para a imensa maioria dos estudantes, a única porta de entrada possível para o ensino superior - e não uma carreira de que realmente gostam (VEJA, 06/02/2010).

Longe de querer aqui apresentar o exposto como resultado historiográfico há que se questionar se houve um momento nesses pouco mais

de 200 anos de história da educação no país, um matiz de valorização da formação, do educador pedagogo e da profissão professor. Ao contrário, o que se mostrou de forma breve, ressalta decisões políticas, de cunho representativo e não efetivador de uma educação de excelência. Todavia, existem alguns aspectos desse processo de formação que merecem destaque a seguir.

ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO FORMATIVO NO NOVO SÉCULO

O conceito de formação de professores no Brasil, como o visto, remonta o período imperial e uma história de interesses políticos mais que os educacionais. Mesmo no Brasil, em cujo processo moderno da educação não tendo mais que 110 anos, as noções de educação variaram bastante. Atualmente no país, a formação de professores se dá em instituições públicas, privadas e EAD, notando-se nesses seguimentos, enfoques discursivos abrangendo questões sociais, culturais, econômicas e pedagógico-didáticas. Nesse viés, Schön (1983, s. p.) propõe que a formação do futuro educador inclua a reflexão a partir de situações reais. De outro modo:

Trata-se de formar um profissional prático-reflexivo que, ao se defrontar com situações de indisciplina e incerteza, recorre ao seu cabedal e à investigação como meio para decidir e intervir praticamente em tais situações e que, portanto, faz emergir novas concepções para a prática (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

De acordo com Cunha (2000, p. 23) a formação do professor deve passar pelo exercício da autoavaliação de descobrir e analisar sua prática. Neste sentido, é preciso que a formação se dê em uma competência técnica e compromissada com uma política educacional séria.

Dentro da reflexão feita, de Queiroz & Carvalho (s. d.) a Pedagogia surgiu historicamente como campo de conhecimento, a partir da necessidade de pensar e sistematizar os estudos acerca do processo educacional. É uma ciência que estuda o processo educacional onde ele ocorra: na família, no trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação e na escola.

Entende-se que para a formação do professor essa ciência é fundamental porque ela vem se responsabilizando, historicamente. Segundo Saviani (2003, p. 31) a pedagogia: “identifica os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, por outro lado, concomitantemente, estudar as formas mais adequadas de atingir esse objetivo”.

Desse modo, entende-se que a formação de professores não é um fim em si mesma, mas um meio de se atingir e sanar necessidades, sejam do licenciando ou da instituição ou de qualquer outro envolvido neste processo, sejam dos pais ou dos filhos. Se a formação depende dos fins, deve-se entender que estes fins são múltiplos. Parte-se de toda realidade do educando, das possibilidades de mercado, das relações sociais que estabelecem. Partindo-se da instituição formadora, o fim desta pode ser o lucro, a empregabilidade de seus professores, seu nome no mercado, além de outros. Para Maron (2004, p. 1):

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo com uma visão ampla das diferentes possibilidades da educação na sociedade contemporânea, capacitando-o como educador-professor a intervir pedagogicamente com um instrumental para desenvolver habilidades e competências de maneira que possa implementar uma prática pedagógica eficaz em qualquer espaço que ele vier a atuar.

Nesse contexto é necessário que o professor em sua atuação compreenda a necessidade do fazer a diferença em sua rotina educadora, visto que o mesmo tem a função de educar para a vida, levantando então o questionamento sobre o que pode ser dito como *educar*.

O QUE É EDUCAR?

A palavra educar deriva da palavra latina *educare*, que significa “revelar o que está dentro”, deixar florescer as habilidades e potencialidades, tornando explícitos os poderes inatos do homem.

Neste sentido fica claro que educar é mais do que ministrar conteúdos, mas sim valorizar as aptidões e capacidades do indivíduo. Para tanto a escola tem um papel fundamental, pois a educação, não pode se restringir a transmissão de conhecimentos de padrões científicos. O edu-

car deve ser catalisador dos potenciais do ser, numa troca entre educador e educando.

Nessa Concepção, a educação busca integrar o ensino como totalidade, estabelecendo uma relação entre os indivíduos que nela atuam, ou seja, ideias compartilhadas, respeito mútuo entre professor aluno

Para Netto (2001, p. 42) o entendimento da complexidade humana é o ponto de partida para que os integrantes do processo educativo não se percam em julgamentos entre o certo e o errado. É notório que se direcionem pelo caminho no qual difere o que serve e o que não serve como fator de desenvolvimento na qualidade da educação.

Diante deste paradigma, educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens a fim de contribuir para a formação humana, intelectual, social, afetiva e empreendedora de todos e de cada um. A sala de aula é um ambiente que deve ser carregado de significado e forma através de diversos processos didáticos, ora adequados, ora aquém do necessário.

Hoje a necessidade de se formar educadores, situa-se nos processos de inclusão social e neste a superação do analfabetismo, além de desenvolvimento do país enquanto um país produtor e exportador de riquezas. De acordo com a matéria a seguir:

O poder público investe cinco vezes mais em aluno do curso superior – são R\$ 15 mil – contra R\$ 3 mil por estudante da educação básica. Os dados são do “Todos pela Educação”, movimento com participação da sociedade civil, de gestores públicos, da iniciativa privada e de especialistas, que fixa metas a serem atingidas até 2022. Pelo levantamento, as crianças do 5º ano do ensino fundamental – a antiga 4ª série – superaram as metas de aprendizado da matemática em 2010, mas não atingiram as de português. Em matemática, 32, 6% aprenderam o que deveriam, quando a meta para 2010 era de 29, 1%. Em português, o índice foi de 34, 2% – contra a meta de 36, 6% (PORTAL DO CONTROLE SOCIAL, 2010).

Segundo Menezes (2001, p. 36) formação de professores é a preparação para o trabalho de uma grande variedade de profissionais, voltados ao apoio, à orientação e à condução do desenvolvimento humano, em diferentes etapas da educação, faixas etárias, áreas do conhecimento, especialidade, tipos e finalidades de escola. Isto cobre espectro de fun-

ções e, portanto, de competências a desenvolver. Ambos os aspectos são essenciais na prática, não só em teoria, na formação de professores de qualquer nível. Por sua vez Libâneo (2002) defende que a pedagogia seja um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, que busca a reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas, ao tempo que é uma diretriz orientadora da ação educativa. Ainda para Libâneo (2002, p. 51):

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

A formação do pedagogo deverá, portanto assegurar um profissional que saiba transmitir, produzir e socializar conhecimentos, além de organizar, planejar, implementar e avaliar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A formação é um tema amplo que pode ser abordado sob diferentes aspectos; dentre estes, a formação defendida e implementada pelo Estado brasileiro, as possíveis deficiências ou como deveria ser essa formação. Para Loureiro a formação pode levar a transformação do indivíduo de forma que cheguem a condições de autônomos e críticos.

Para tanto espera-se que o indivíduo em processo de formação seja um dominador de um saber metodológico, epistemológico, científico, entretanto essa formação no ambiente educador contemporâneo é altamente discutível, uma vez que a sociedade esta em constantes transformações, e essas implicam no que e como formar o indivíduo. Para Perrenoud (2002, p. 37).

[...] o clínico” é aquele que diante de uma situação problemática e com-

plexa utiliza-se de regras que possui e dispõe dos meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar numa intervenção eficaz, colocá-la em prática, avaliar sua eficácia aparente e corrigir o enfoque. Transposta para o fazer do professor, ensinar, na estratégia clínica, significa não a aplicação cega de uma teoria, nem o conformar-se com modelo mas resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incertezas e, muitas vezes de emergência, sem cair num pragmatismo.

Diante deste novo paradigma a formação deve ter como base sólida a vivência, experiência, pois do ponto de vista pedagógico, a soma de parcelas de saberes teóricos embora necessários não seja suficiente para edificar a formação do sujeito. Para tanto, é preciso considerar que não exista uma forma pronta e acabada para a formação e sim meios de como chegar a essa formação.

Nesse sentido, distinta das outras ciências da educação, a pedagogia configura-se como uma ciência da práxis. Ela não se constrói como discurso sobre educação, mas através da prática dos educadores, tomada como referência a construção dos saberes. A Teórica Zeichner (1993, p. 43) identifica quatro modelos de formação de professores na modernidade:

O modelo tradicional, que mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas. A formação centra-se na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os professores de uma formação especializada. Este modelo de formação de professores enfatiza o professor como um especialista numa ou em várias disciplinas.

Por oposição ao modelo tradicional, a autora acima cita o movimento de orientação social, que se baseia nos trabalhos de Dewey e apresenta, com relação ao conhecimento, uma visão construtivista e orientada para a resolução de problemas.

O terceiro modelo, o movimento de orientação acadêmica, semelhante ao primeiro, diferencia-se pela inserção da prática. Concebe o professor como um sujeito com domínio dos conteúdos, cuja tarefa durante a formação consiste em praticar as disciplinas acadêmicas em sala de aula.

O quarto modelo, o movimento da reforma personalista, concebe que a formação de professores deve ser 'um processo de libertação de

sua personalidade que o ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar de ser’.

Por sua vez, Schön (1983, p. 48) propõe que a formação do futuro profissional inclua a reflexão a partir de situações práticas reais.

Formar um profissional prático-reflexivo que, ao se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações e que, portanto, faz emergir novas concepções para a prática. O Schön (1983, p. 53) ainda propõe três conceitos sobre o tema:

1. Conhecimento na ação - é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana - saber fazer;

2. Reflexão na ação - é a possibilidade de aprendizagem significativa; não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também - se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em “diálogo aberto com a situação prática”;

3. Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - se constitui na análise que realiza o ser humano “a posteriori” da própria ação. A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente/continuada que constitui a formação profissional.

Os itens apresentados adentram em uma questão pensada inicialmente no Brasil por J. C. Libâneo enquanto a reflexividade na formação de professores. Para o autor (LIBÂNEO, 2002, p. 76), seja na formação inicial ou continuada, a prática docente somente terá algum sentido se for ao mesmo tempo prática e reflexiva. Nesse caso, o foco está na: “[...] capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p. 19). Ainda de acordo com Zeichner (Ibidem):

[os educadores] perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula”, julgo que este é o raciocínio problematizador, ou se quisermos reflexivo [...]. Mas também neste estudo os professores americanos revelam algumas limitações organizacionais e institucionais para a prática reflexiva “falta de tempo, alunos a mais, cumprir o curriculum, etc (perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.

A ação pedagógica reflexiva, não sendo uma idéia nova, pois surgirá no viés relações com Marx e ligações certas com Gramsci, que

entendem a ação humana como criadora da história e transformadora de realidades sociais.

Para Gómez (1995, p. 106 apud TRAVESSIAS MEMORIAS DE PROFESSORES, 2010),

[...] quando o professor reflete converte-se num investigador de sala de aula: afastando a racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma rotina externa, nem das prescrições impostas do exterior da administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.

Por fim, a formação crítico reflexiva percorre segundo Libâneo (2002, p. 81), três momentos invariavelmente: “a) razão comunicativa e reflexividade dialética – construindo o contexto teórico; b) educação para o mundo do trabalho do futuro – formar para ser dirigente e c) formação do profissional reflexivo-transformativo - dialética entre exterioridade e interioridade”.

Todavia, o paradigma da reflexão, enquanto prática investigativa do docente assume nesta investigação, desafios que nem sempre se mostram simples. Edgar Morin (1990. p. 310), chamará isso de Paradigma da complexidade. Os conceitos trabalhados acima remetem às questões do âmbito da complexidade do processo científico da formação docente.

QUESTÕES SOBRE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Partir das reflexões inicialmente propostas por Morin (1990) e Ardoino (1990), a questão da cientificidade da investigação, passa por um crivo de percepção bem mais amplo que em décadas anteriores.

Mas subsiste ainda a questão: o professor reflexivo consegue estabelecer uma relação científica de investigação de sua prática, ou ele apenas é afetado por aquela? Para Morin (1990, p. 239-248): “É tão impossível conhecer as partes sem o todo, como conhecer o todo sem as

partes [...] A investigação deve naturalmente fazer apelo à sua especificidade”.

A questão que se propõe analisar aqui é qual o tipo de formação que deva ser adotada para o processo de formação do educador e nesse caso, do pedagogo? Se for levada em consideração a questão do indivíduo formado dentro de uma ideologia reflexiva, serão abandonados conforme analisar Zeichner (1983, p. 3) uma formação que apenas capacita e treina os indivíduos.

Para Behrens (2007, p. 442) O preparo docente, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. O docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas. Para Garcia (1999, p. 33):

[...] refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.

A crítica a este modelo é tanto inevitável quanto crescente ao longo do processo de abertura de mercado e globalização da informação, tanto que Zabalza (2004, p. 40) distingue dois modelos conceituais de formação:

Formar = modelar. Partindo dessa definição, a formação busca ‘dar forma’ aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo [...] Formar = conformar. Esse segundo desvio do sentido original é, se possível, ainda mais grave. Nesse caso, a intenção é fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado. Logo, o processo de homogeneização, as condições de mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam a pessoa a ter que se ‘conformar’.

Por sua vez, Vera Candau (1997, p. 52) critica e rejeita a concepção clássica de reciclagem, que significa “refazer o ciclo”. Essa visão implica em voltar à universidade para refazer sua formação. Nem sempre, os professores encontram propostas que propiciem a transformação de

sua ação docente, porque esta mudança envolve um processo contínuo, preferencialmente, no locus da escola.

Ao que aparenta, na modernidade busca como paradigma, algo não tão linear como propôs Newton e Descartes; ou seja, busca-se uma proposta tanto humanista quanto relacional da verdade; ou ainda uma verdade que seja tanto subjetiva, quanto de validade universal, se é que isto seja possível, mas ao que parece, na modernidade parece ser.

A prática pedagógica em todas às áreas de conhecimento tem sido desafiada pela necessidade de buscar o paradigma da complexidade na tentativa de superar a visão dualista e reducionista que ainda perdura na prática pedagógica de muitos professores que atuam nas universidades. A nova visão propõe a rearticulação entre as partes, o que provoca a necessidade de re-ligação entre espírito e corpo, homem e mundo, ciência e fé, sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, entre outras dualidades (MORIN, 2000).

Desse modo, Garcia (1999, p. 25 apud BEHRENS, 2007, p. 447) distingue quatro fases no aprender a ser professor. A primeira fase designada como pré-treino acontece no período da escolarização básica e se caracteriza como o momento em que o aluno aprende a ser professor. Neste período de sua formação, toma como exemplo a prática de seus próprios professores. A segunda é denominada como fase de formação inicial corresponde às situações formais de capacitação docente, como as graduações que envolvem as licenciaturas. A terceira é a fase de iniciação, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os professores aprendem com a sua própria prática. A quarta é denominada como fase de formação permanente. Ela corresponde à formação durante o decorrer de toda a vida dos professores.

A LEGALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LDB 9394/96

As análises dos motivos e propostas de melhoria da situação da Educação brasileira têm sido levadas à discussão em inúmeros eventos ao longo das últimas décadas. O aperfeiçoamento e a sua demanda em relação à grande expansão dos setores comerciais trazem consigo, a ne-

cessidade de um ser aprendente, como cita Paulo Freire (2002, p. 86):

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Nesse sentido, é possível que parte dessa busca seja fruto do entendimento ainda obscuro a respeito da responsabilidade de sempre querer melhorar no que faz. Diante de tal desejo de melhoria as demandas sociais e também a legislação modificam-se ao longo dos tempos em sua estrutura e, relação formação profissional para a docência e o ensino, dada as constantes mudanças, necessidades educativas e demandas sociais, mas ao mesmo tempo gozar do amparo legal da Constituição Federal do país.

Dessa forma, a Constituição de 1988 nos parágrafos. 205, 206, 208 do capítulo III garante que a educação é direito de todos e dever do Estado. De acordo com o texto, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- 1- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- 2- liberdade de aprender, ensinar;
- 3- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- 4- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- 5- valorização do profissional de ensino;
- 6- gestão democrática do ensino público;
- 7- garantia de padrão de qualidade.

De mesmo modo, a LDB 9394 de 1996 traz em seus parágrafos 61 e 67 do capítulo V, que a formação do profissional da educação; tem como função atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando além de garantir a valorização deste profissional, assegurando-lhe, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento continuado, condições adequadas de trabalho. De acordo com Furtado (1998, p. 130):

Os educadores de professores devem atuar na formação de docentes no sentido de conscientizar os futuros professores para que suas aulas sejam mais próximas da realidade de seus alunos, mas como cobrar uma postura crítica com relação à educação escolar, ao ensino e às questões sociais que impregnam sem que eles tenham vivenciado experiências nestas áreas?

Entretanto, a formação do professor deve ser voltada para atender-se às diversas realidades do que hoje no Brasil é chamado de educação. Tais demandas exigem o desenvolvimento de diversas competências a serem desenvolvidas durante esse processo.

Apenas no artigo 61, da LDB, é que a responsabilidade do Estado torna-se clara em relação ao aspecto formativo:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O currículo para a formação de professores passou e passa ainda por diversas modificações. Após a promulgação da LDB, um “novo” paradigma educacional foi criado estabelecendo assim, novas competências. Para Dias & Lopes (2003, p. 1163): “Entre as finalidades na organização das competências, encontramos a de que suas subdivisões e sua consequente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente”.

Tais considerações apenas ampliam o leque de questões no entorno da formação de educadores, conforme será abordado adiante.

QUESTÕES NO ENTORNO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A constituição de 88, o Art. 205, prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. Diante do exposto faz

se necessário, uma avaliação dos cursos preparatórios do professor, visando elevar a qualidade nesses cursos.

Uma vez que a formação do professor esta ligada ao desenvolvimento da sociedade, sendo estes responsáveis pela propagação da reflexão e o respeito à subjetividade do indivíduo. Para tanto a formação do professor deve ser voltada para a práxis, pelo menos é o que Gadotti (1995, p. 89) entende que:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar condições objetivas para que uma educação realmente democráticas seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias.

Um trabalho desse nível requer do educador, boa formação, ser pesquisador e entender a missão da função que escolhera. Para Piconez:

O futuro professor pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa da sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (1994, p. 27).

Outra questão a ser pensada é a dos currículos de formação, que dispõe-se a seguir.

O CURRÍCULO E OS EIXOS FORMATIVOS DOS CURSOS

A formação do professor deve ser substanciada nas competências científicas, competências técnicas e políticas. A tridimensionalidade deve consolidar se em: Competência consistência da aplicação do método científico; Criatividade participação ativa, superando a aprendizagem mecânica: Criticidade é a qualidade superadora da aceitação dos dogmatismo, das verdades absolutas, e dos conteúdos prontos e acabados.

Nesse contexto percebe-se que o currículo precisa formar pedagogos, aptos a as essas competências. Para Candau e Lelis (2001, p. 60), o currículo precisa ser marcado por uma visão associativa aonde há uma

justaposição entre teoria e prática. Nesta perspectiva, a teoria e a prática são pólos separados, mas não opostos, uma vez que a prática é a aplicação da teoria. Todavia, na visão dicotômica, há ainda a visão associativa, na qual a teoria e a prática são consideradas pólos justapostos, separados, mas não opostos, sendo a prática a aplicação da teoria, com o primado desta última sobre aquela.

Montenegro (et all, p. 3) ao discutir “os planos de ensino do curso de pedagogia e a relação entre a teoria e a prática”, observam que muitos educadores não tendo uma visão dicotômica do ensino, o que se considera bom, pois estariam abertos à relação da práxis, mantém uma visão unitária, aliando ambas:

A compreensão do conhecimento como um processo subjetivo-objetivo, trazendo o significado de que não só o objeto atua sobre o sujeito, mas igualmente de que o sujeito, também determinado socialmente, atua sobre o objeto em termos teórico-práticos. Marx introduz a problemática da práxis no processo de produção do conhecimento (NORONHA, apud CASTANHO; CASTANHO, 2000, p. 247).

Nesse aspecto, a pesquisa citada destaca como elementos norteadores da visão unitária: a relação entre a teoria e a prática; o trabalho concreto em sala de aula; o processo investigativo e a interdisciplinaridade como fator de manifestação da práxis educativa. Tal prerrogativa não sendo menos complexas que as expostas em tópicos anteriores, diversificam o olhar sobre os problemas ligados à formação inicial e continuada de professores e neste escopo, de pedagogos.

PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES

A literatura consultada apresenta alguns dos problemas enfrentados pelos professores recém-formados e que já atuam na área da educação; dentre os antevistos, aponta-se o professor como um profissional mal remunerado, a condição de trabalho não é favorável, tendo que exercer o ofício em instituição com estrutura física deficiente, falta de investimento na formação continuada, não há uma articulação no sistema de ensino. Segundo Paini (et all, 2011, s. p.):

[...] torna-se inegável a perplexidade e, ao mesmo tempo, a desarticulação dos sistemas de ensino, sobretudo pela falta de responsabilidade do Estado na continuidade de políticas educacionais: a cada troca de governo, as diretrizes educacionais são mudadas. Isto faz com que a formação do educador seja reconhecida como área cada vez menos atracente [...].

Numerosos países vêm ampliando políticas e ações enérgicas na área educacional cuidando, sobretudo dos professores, que são principais responsáveis na divulgação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Estes países trabalham no sentido de formar, professores em todos os níveis e de propiciar a estes profissionais carreiras sólidas e salários adequados. Em contrapartida, o Brasil tem feito muito pouco para cuidar da qualidade da formação e a carreira dos docentes, atitude esta que sendo tomada reverteria esse quadro dramático.

Nesse sentido, o mais preocupante é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos procurada com camadas importantes dos jovens de Ensino Médio, devido às condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e do prestígio social. Os pesquisadores que tem tratado da questão, sentem-se fazendo um trabalho em vão. Segundo Gatti (1996, p. 8): “[...] quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e a carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral [...]”. Por sua vez Mello (2000, s. p.) completa:

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura “não sabem” ou “não têm vocação” para preparar professores de crianças pequenas.

A formação de professores é uma grande preocupação para as po-

líticas educacionais, pois são percebidas carências na área educacional e como objeto fundamental deste quadro de falhas está os chefes públicos, em diferentes níveis, estes por sua vez não têm apreciado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer desenvolvido. É mínima a consciência política em relação à influência social dos professores na contribuição do crescimento de um país. Ainda segundo Gatti (1996, p. 7):

[...] como componente fundamental deste quadro de carências, até aqui, os administradores públicos, em diferentes níveis não tem contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores [...].

Além de passar por grandes problemas durante sua formação, percebe-se que os educadores se deparam com opiniões confusas da sociedade, pois são vistos com falta de credibilidade, devido a sua formação deficiente são considerados profissionais imperceptíveis; por outro lado, são incumbidos de grande responsabilidade que os considera meio essencial para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural da sociedade.

Dentro do exposto, os autores Páini et all (2004, p. 3-4), relacionam a partir de suas pesquisa, uma lista de dez problemas ligados aos processos formativos:

- a) polêmica sobre o papel da educação no cenário nacional (em função das mudanças no âmbito social, pela força da comunicação e da informação, bem como as alterações na organização do trabalho e nas formas de relações sociais, levando o educador a se questionar: educar quem e para quê?);
- b) ausência de uma política estatal de valorização social, em função da precariedade de planos de carreira, da falta de condições dignas de trabalho e dos baixos salários;
- c) desintegração intra e interinstitucional nos programas de formação de educadores;
- d) desarticulação entre ensino superior, fundamental e médio;
- e) desprestígio dos cursos de licenciatura, considerados menos relevantes ou secundários, fato que implica na degradação da profissão docente, principalmente por seu baixo status social;
- f) escassez de verbas e/ou má destinação de verbas para

programas de formação de educadores; g) desqualificação dos cursos de formação profissional de docente, apontada pela complexa estrutura curricular, pela desintegração interdisciplinar, pela desarticulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método de ensino, pela predominância da dimensão técnica em detrimento da humana e política; h) falta de um projeto político-pedagógico; i) ausência de pesquisa e mau uso dela; j) falha na implementação, na organização e no acompanhamento dos programas de educação continuada.

Dentro dos problemas levantados, apenas um não está relacionado com o que se propõe no novo PDE ou Plano de Desenvolvimento da Educação implantado no ano de publicação do estudo citado, mas que até o presente, pouco sutil de efeito em termos de efeito no País. Para não ser pontual aqui, observa-se o decréscimo de procura pelas licenciaturas, sobretudo na unidade formativa que sedia este estudo. De acordo com notícia vinculada pelo G1:

A nova lei que regulamenta o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de número 12.202, não deve estimular os jovens a buscar a profissão de professor, na opinião de especialistas. [...] O Brasil tem déficit de professores com formação adequada, especificamente na educação básica. “Atrair para a profissão de professor pede outras estratégias e com urgência. Uma delas é oferecer bom salário, além de garantir que a escola terá tolerância zero com a indisciplina dos alunos, para melhorar as condições de trabalho”, avalia Ana Cristina Canetti, diretora da: Consultores Associados de Educação (Cade) (22/01/2010).

De outro modo, os problemas aqui considerados são também problemas que decorrem de situações problema, que podem ser ditas sistêmicas dentro do quadro nacional da educação. Desse modo, pensar um sistema nacional articulado de formação e ensino deva ser dito como uma urgência que o novo PNE 2011-2021 deverá proporcionar ao país.

CONCLUSÃO

O presente capítulo trouxe à discussão, alguns dos principais aspectos da formação de professores no Brasil, onde três deles chamam a

atenção do ponto de vista da análise historiográfica da criação do curso de pedagogia no país. O primeiro é a criação da Escola Normal, depois o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, uma espécie de expurgo do método Paulo Freire e por fim a formação (mais democratizada e democratizadora do ensino) dos cursos de magistério. Pode-se grosso modo dizer que estes são os três grandes momentos da pedagogia no país enquanto prerrogativa de governo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de pedagogia (1939-2006). In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Porto Alegre, a. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 12 out. 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI

No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2001.

CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHO, Sergio; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papirus, 2000.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **“Quem fomos nós”? resgatando a memória das normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco na década de 1950. Eixo Temático 2 - Educação e Memória EPEPE**, 2010. Disponível em: <http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_2/quem_%20fomos_nos.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOVO Fies é ineficaz para atrair jovem à carreira de docente, dizem especialistas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1454009-5604,00-NOVO+FIES+E+INEFICAZ+PARA+ATRAIR+JOVEM+A+CARREIRA+DE+DOCENTE+DIZEM+ESPECIAL.html>>. Acesso em: 09 out. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São

Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, 1996. n. 98.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363 p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 19. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2001.

MARON, N. M. W. **Reestruturação produtiva, escolarização fabril e inserção do pedagogo na fábrica: estudos de caso na região de Curitiba.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 10, em./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 01 Feb. 2007.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETTO, Jose Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PACTO pela educação. Disponível em: <<http://www.arnaldojardim>>.

com.br/site/opiniaio-do-deputado/index.php?id=62.>. Acesso em: 10 out. 2011.

PÁINI, Leonor Dias; GRECO, Eliana Alves, AMBLAND, Viviane Maria Lauer Bressan. **A formação de professores no brasil: problemas e perspectivas**. RECE, v. 3, n. 2, 2004.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Feedback em ambientes virtuais. In: PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Santana. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: UCG, 1991.

PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Santana. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1991.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PILLETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Garrido Selma. **Didática e formação de professores, percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 2. ed. São Paulo, 2000.

GOVERNO Federal Gasta mais no Ensino Superior do que na Educação Básica. 3 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.radiowanted.com.br/teste/?p=3681>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRAVESSIAS memórias de professores. Disponível em: <<http://travessiasmemoriasdeprofessores.blogspot.com/2010/09/professor-pesquisador-e-reflexivo-um.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

URZEDO, Maria da Felicidade Alves Urzedo. **A história da formação docente em Quirinópolis, Goiás**: a Escola Normal Regional Municipal Coronel Quirino (1954-1961). Goiânia: KELPS, 2007.

MAGISTÉRIO: prestígio zero **Veja**, 06 fev. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/magisterio-prestigio-zero>>. Acesso em: 07 jul. 20 11.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 22/07/2013

Aprovado em: 14/07/2014