

ARTIGOS

O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade

Magda Chamon¹**RESUMO**

O presente artigo visa a discutir as pesquisas que se dedicam à análise das questões relativas à formação docente nas últimas décadas. Os estudos sobre os professores e sua formação ganharam centralidade à medida que se tornaram um campo de investigação teórica e empírica sobre as questões intraescolares de construção das condições de aprendizagem, bem como sobre as políticas públicas e as legislações que regulamentam a formação dos profissionais de educação no país.

PALAVRAS CHAVE: instituído, instituinte, formação de professores

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da FaE/UEMG.

INTRODUÇÃO

Um grande número de pesquisadores têm se dedicado à análise das questões relativas à formação docente nas últimas décadas. É evidente que o crescimento dos processos investigativos sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, a partir da década de 1980, tem possibilitado debates fecundos e, portanto, processos de discussão mais qualificados sobre o tema. Não são poucas as iniciativas de um amplo número de instituições formadoras que têm somado esforços no sentido de manter vivo este debate, de se aproximar de respostas ainda não tangenciadas e de experiências comprometidas com o êxito do trabalho escolar. Todavia, segundo Pereira (1999), as licenciaturas, cursos de habilitação para o exercício da profissão docente no país, permanecem, desde a sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em suas bases.

2. VÍCIOS E EQUÍVOCOS HISTÓRICOS PRESENTES

A formação inicial de licenciados no Brasil tem sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, quando era priorizada a formação nos conteúdos da área do curso de bacharelado. Ainda hoje, muitos desses cursos, apoiados em modelos tradicionais, privilegiam a formação no campo específico do conhecimento em detrimento da formação pedagógica. Assim, a possibilidade da atuação docente torna-se um apêndice do processo de formação e é vista, dentro dos muros da universidade, como algo “residual”, “inferior” em relação à “complexidade” e a “nobreza” dos conteúdos da área específica. Um equívoco recorrente ao entendimento de que, para ser bom professor basta o domínio da área de conhecimento que se vai ensinar, permite uma grande dose de improvisação e autoformulação do “manejo da sala de aula”.

Parece consenso que, historicamente, os currículos de formação de professores têm se estruturado sob uma lógica da racionalidade técnica que espelha os processos de divisão técnica e social do trabalho, traduzindo modelos e normas culturais reprodutoras de valores e práticas sociais. Nesse modelo, ao professor é atribuído o papel de técnico, um especialista que aplica em seu fazer cotidiano as normas originárias do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Como recorrência, o tratamento dispensado ao processo ensino/aprendizagem tem apresentado uma dissonância fundamental evidenciada por meio de uma visão fragmentada do processo formativo.

Dessa forma, os temas do conteúdo das disciplinas específicas e a aprendizagem são tomados separadamente e alocados em compartimentos distintos, sendo o primeiro, objeto das ciências e o segundo, do conhecimento pedagógico. Isso constitui testemunho indiscutível de que ainda não se conseguiu compreender que o ponto crítico da questão não se situa nos termos distintos da relação entre o conteúdo de ensino e a aprendizagem, mas na própria relação entre ambos.

Ancorados nessa visão dualista entre ensino e aprendizagem, os cursos de licenciaturas constituíram-se, em sua origem, de acordo com a fórmula “3+1” do currículo, com a duração de 3 anos para a formação específica, quando os conteúdos disciplinares eram trabalhados de forma justaposta às disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de apenas um ano. Esse equívoco dos cursos de licenciatura aponta para o não reconhecimento de um estatuto epistemológico próprio das Ciências da Educação, o qual reflete e se materializa nas formas de organização institucional e organização curricular nos centros

formativos. Como exemplo, não é raro observarmos o funcionamento dos cursos de licenciatura como anexos dos cursos de bacharelado, aproveitando disciplinas e professores comuns, entre eles.

Um outro ponto comprometedor diz respeito ao estágio supervisionado realizado fora dos muros das instituições formadoras com o objetivo de apenas cumprir a norma legal. Ao profissional em formação não são resguardados espaços institucionais que assegurem a realização de um planejamento da ação pedagógica, como se a mesma não demandasse uma intencionalidade e uma consistência teórica sobre o porquê, o como e o para quê de sua execução. Além disso, o contato com a realidade escolar onde se desenvolvem os estágios costuma ficar a cargo do próprio estagiário, não envolvendo uma articulação prévia entre a instituição formadora e um grupo de escolas do sistema de ensino. E mais, a atividade de estágio muitas vezes é desenvolvida nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco articulada com a formação teórica prévia.

Essas constatações apreendidas em várias investigações e pesquisas de campo –(CHAMON, 2000), (PEREIRA, 1999; 2011), (GATTI, 2008) – apontam uma tendência tanto no nível teórico, quanto no nível prático, de concepções simplificadoras das atribuições dos profissionais da educação, em categorias de profissionais que, historicamente, se justificam no seu próprio processo de formação. Essas categorias profissionais formadas sob a égide de esquemas positivistas foram orientadas a desenvolver o seu processo formativo de forma aligeirada e superficial, exercendo funções técnicas desvinculadas entre si e, conseqüentemente, com o do processo pedagógico como um todo.

Dessa forma, os currículos de formação docente, apoiados no modelo de racionalidade técnica, têm preservado a separação entre teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o cotidiano da escola, entre a reflexão e a ação, dando prioridade à abordagem de situações e questões pedagógicas idealizadas, em o docente, ainda, se comporta como o centro do processo educativo e as instituições formadoras como “ilhas desenraizadas” da comunidade e distanciadas das novas dinâmicas sociais – e, portanto, distanciadas das demandas emergentes colocadas para a educação escolar, em seus vários níveis. Como desdobramento, é comum os professores fazerem uso de técnicas “neutras”, “isoladas”, como se fossem aplicáveis em quaisquer circunstâncias pedagógicas, sem a percepção de que os recursos metodológicos estão vinculados a uma determinada teoria da educação, concepção de mundo e de homem.

Sem um processo de análise continuada sobre as políticas públicas e determinações sociais que refletem as teorias da educação e das ciências com as quais essas teorias dialogam, o professor costuma fazer escolhas empíricas que implicam ações descontextualizadas das condições sociais, das etapas do desenvolvimento cognitivo, dos saberes prévios e dos interesses de seus alunos. Essas ações costumam priorizar o silêncio e o isolamento dos alunos, submetendo-os à autoridade de um certo saber fazer dos professores, tendo como resultado o falso conhecimento e a não construção da autonomia do sujeito, tanto em relação às questões de formação cívica, quanto às do próprio conhecimento.

Apesar de várias iniciativas localizadas em favor da superação da visão dicotomizada entre formação docente e práticas pedagógicas, entre ensino e aprendizagem, pode-se afirmar que o problema persiste não simplesmente em função da precarização dos saberes pedagógicos e da pouca relação entre os conteúdos específicos e sua significação social, mas, também, porque não se tem constatado a presença de

consistentes argumentações, ora em cursos de formação inicial, ora nas condições de trabalho no interior das instituições educativas propiciadoras de formação continuada, a respeito da necessária articulação entre o ensino e a aprendizagem, e, portanto, da compreensão de que a mediação pedagógica entre quem ensina e quem aprende constitui-se como um processo que deve ser aprendido e apropriado em seus saberes e fazeres. Nesse sentido, nem sempre a relação pedagógica parece estar comprometida com a devida articulação entre as práticas sociais e os conhecimentos científicos e, portanto, ser capaz de promover transformações concretas nos aprendizes e nos diferentes contextos sócio-culturais.

Essas considerações levam a supor que muito ainda tem-se a discutir e a fazer em relação às propostas de formação de professores e sobre os princípios que fundamentam os cursos de formação de professores. Como questionamentos iniciais se poderia indagar: as Ciências da Educação vêm sendo consideradas como um campo do conhecimento próprio detentor de um estatuto epistemológico, nos cursos de formação docente? Até que ponto a organização curricular dos cursos de licenciatura tem ganhado robustez e tem deixado de ser submissa aos “arranjos” da organização institucional, ou dos ordenamentos jurídico-legais mais recentes para a formação de professores? De que maneira a relação teoria e prática, frente à urgência de se habilitar professores nos país, vem se desenvolvendo, sem correr o risco de favorecer a improvisação no preparo dos profissionais da educação? Em que medida os princípios da educação como prática de produção do conhecimento e como propiciadores do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos individuais e coletivos estariam sendo valorizados? Sob que concepções estaria sendo discutido/desenvolvido o entrelaçamento de ações pedagógicas com projetos sociais concretos orientados para o comprometimento da socialização dos processos pedagógicos e do desenvolvimento dos valores ético-sociais

3. NOVO EQUÍVOCO: O MODELO DE RACIONALIDADE PRÁTICA

Não se pode deixar de registrar que, num movimento antagônico ao modelo de racionalidade técnica, emerge, na margem dos regulamentos legais recentes, uma ênfase pautada na formação pela prática sem a adequada relação com a teoria e, portanto, sem o embasamento teórico requerido nos cursos de licenciatura e nos processos de formação do professor. Com base na crítica ao modelo de racionalidade técnica e orientadas pelo modelo denominado “racionalidade prática”, foram definidas outras maneiras de se compreender a formação docente.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96), em seu artigo 63, inciso I; e o Parecer CNE nº 04/97 instituíram a possibilidade de uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas para profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério. Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizados pela própria prática do profissional em sala de aula – capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I) restando, portanto, apenas 240 horas para o curso de formação docente. Nessa perspectiva, portadores de diploma superior, em qualquer área do conhecimento, recebem a chancela legal de licenciados. Essa valorização da prática ao avesso desconsidera que a prática pedagógica não pode ser isenta de conhecimentos teóricos e de que estes conhecimentos, quando relacionados à prática, por sua vez, ganham novos contornos e significados na interação com a realidade escolar. Sem dúvida, uma das necessidades do processo formativo dos professores é superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural e teórico-prática.

Essas e outras questões são particularmente importantes para o aprofundamento do debate sobre os desafios dos cursos de licenciatura a que, hoje, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto se propõe nesse simpósio.

4. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor e a sua atuação como elemento articulador do processo pedagógico merece, pois, atenção especial.

A LDB em seu art. 21, inciso I, preconiza que a Educação Básica deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e de processos de construção de valores e identidades. Essa visão, ancorada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processo, demanda do professor ações complexas que extrapolam os limites de um conteúdo específico em sala de aula. Professor é também aquele que atua na instituição escolar (instituição social, cultural e política), participando dos embates e contradições que se travam nela e por ela, e das experiências que se desenvolvem em seu interior e no contexto sociocultural em que está inserida. A formação do professor reaparece, aqui, como uma questão nuclear para que esse profissional possa compreender o alcance de suas ações e de outras variáveis nelas integradas que favorecem ou impedem uma atuação comprometida com a eficácia. A compreensão da complexidade do fazer pedagógico e a percepção das contradições presentes nas práticas escolares propiciam a busca de novos saberes e fazeres em um movimento contínuo de superação. Nesse sentido, o tipo de formação docente é um fator significativo.

O processo de produção do conhecimento deve garantir uma perspectiva unitária (visão de totalidade) e, nesse sentido, a ação pedagógica configura-se como um microsistema definido por uma organização social, relações interativas, formas de organização de tempos e espaços, recursos didáticos, cultivo de valores ético-sociais, em que os processos educativos se articulam e se explicam como elementos integradores desse sistema.

Por conseguinte, o que acontece na prática pedagógica deve ser analisado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. Zabala (2002), afirma que a prática educativa é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples na medida em que nela se expressam múltiplas variáveis, ideias, valores e hábitos pedagógicos. Essa prática, portanto, numa perspectiva dinâmica e reflexiva, não deve se limitar ao momento em que se desenvolve no interior da escola. Ela deve agregar um antes e um depois que constituem aspectos substantivos em toda ação educativa, ou seja: a intencionalidade, o planejamento e a avaliação dos processos educacionais. Nessa perspectiva, a mediação, a intervenção pedagógica, enquanto processo, não pode ser entendida como desassociada de processos investigativos e de análises que considerem as intenções, as expectativas, as atividades em si e a avaliação dos resultados. As finalidades, os propósitos ou as intenções educacionais constituem o ponto de partida que determina, justifica e dá sentido à prática pedagógica.

4.1. A FORMAÇÃO DOCENTE PELA VIA DA COMPLEXIDADE

A concepção de educação, que antecede a ação de educar/ensinar, depende de princípios ideológicos que, por conseguinte, interferirão na fonte epistemológica, ou no corpo teórico que lhe dá sustentação. A função do saber, dos conhecimentos, da organização curricular e das práticas que os materializam não se constituem como algo neutro ou imparcial. Decorrem de uma certa fonte epistemológica que expressa uma ação política a serviço de determinada visão de mundo e, portanto, de uma dada concepção de educação.

Por outro lado, o saber dos professores também é adquirido nas relações de trabalho, na atividade educativa, no mundo escolar e, nesse sentido, ele é profundamente social (TARDIF, 2002) e, portanto, articulado à dimensão social dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (alunos, colegas, pais, comunidade, realidade social, cultural e histórica). Nesse sentido, as mudanças pretendidas na educação brasileira, em consonância com as incumbências que são atribuídas aos docentes pela LDB (art.13), demandam uma profunda articulação entre teoria e prática, quer pela epistemologia das ciências, quer pela investigação científica com foco na realidade viva e dinâmica em busca da superação dos vícios e equívocos históricos sob os quais os processos de formação docente vêm sendo produzidos. Faz-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais (independente do nível de ensino em que atue) e que entenda a relação pedagógica, não como uma relação unidirecional, mas dialógica, capaz de estimular a criação cultural e o desenvolvimento da atitude investigativa, do espírito científico e do pensamento reflexivo.

O processo de formação envolve a possibilidade de compreender o mundo, de assumir o direito de optar, decidir, de fazer política. Ao mesmo tempo, essas possibilidades fazem com que os sujeitos em processo de formação sejam, também, produtores de cultura. E é por meio da educação formadora que se contribui para a autoformação, para que as pessoas se tornem cidadãs numa dimensão local, regional, nacional e planetária. E, por ser o indivíduo em formação um ser inacabado, incompleto, lacunar, esse processo é que vai demandar a formação continuada num ir e vir de permanentes buscas e superações. Tais considerações induzem a reflexões sobre educação e educabilidade e à remissão de que a aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história (BRUNER, 1998). Se o ser humano é constitutivamente inacabado e paradoxal, a relação entre ensino e a educabilidade não só é possível, como também é fundamental. Entretanto, essa relação é, por princípio, apenas probabilística, ou seja: não há qualquer garantia *a priori* de que ela seja bem sucedida. Por isso, faz-se necessário um contínuo processo de investimento no campo da reflexão e da ação a fim de aumentar as chances de sucesso dos processos educativos. É importante deixar claro que o processo ensino/aprendizagem não se constitui por si só como subprocesso da didática ou das metodologias de ensino, mas sim, como algo que se insere em um processo de totalidade.

A crise da qualidade de ensino no Brasil tem produzido necessidades no interior das instituições de ensino e nas políticas públicas do país. A flexibilização do currículo escolar, as alterações na organização do processo de gestão escolar e a elaboração de diretrizes mais consistentes sobre a formação docente servem como exemplo de algumas delas. O compromisso de formar indivíduos autônomos, criativos, críticos, solidários, capazes de enfrentar desafios, discutir hipóteses, confrontá-las com a realidade e desenvolver trabalhos coletivos conduz à necessidade de uma revisão e aprimoramento contínuo do processo de formação dos

docentes, tendo por eixo uma nova visão paradigmática pautada na interdisciplinaridade, no diálogo entre os diferentes campos do saber e na complexidade da vida, do ser e do saber. Compete a esse profissional o importante papel de promover a mediação da aprendizagem, comprometer-se com o processo de ensino/aprendizagem, fornecer pistas ao aluno, estimulá-lo por meio da criação de situações desafiadoras, valorizar a formação de valores éticos e o desenvolvimento da autonomia cognitiva e afetiva dos mesmos. Com isso, entende-se que a formação docente deve envolver a possibilidade de desenvolvimento de uma atividade mental relacional que propicie ao próprio docente e aos alunos uma reestruturação constante de seus conhecimentos, valores e habilidades, de forma que o docente em formação se veja em situação de construir reajustes em seus conhecimentos prévios. Isso possibilitará aprendizagens significativas através da integração de diferentes saberes com a prática profissional e social e com o trabalho coletivo.

Se os processos educativos são complexos, o trabalho coletivo é a saída para abordá-los. Para isso, as escolas, respaldadas pelas políticas públicas, devem manter espaço e tempo formais para esse trabalho, uma vez que qualquer questão educacional carece dos diferentes ângulos de análise dispensados pelos professores, pelos gestores, pelos especialistas em educação, pelos alunos e pela comunidade circunvizinha para que se tenha uma visão mais ampla do real e encaminhamentos mais promissores do processo. Assim, os avanços pretendidos não seriam alcançados pelo trabalho individual, mas pelo exercício do trabalho coletivo, em função da compreensão de que a realidade educacional é una e indivisível e de que as questões e problemas dela oriundos não se resolvem com uma única especialização ou campo do saber ou com o somatório delas, mas com a concorrência de várias especializações ou campos do saber na busca de solução dos fatos e questões emergentes da prática social. Nesse sentido, é muito profícuo criar nos cursos de licenciatura uma cultura de responsabilidade interdisciplinar e colaborativa, que projete a qualidade da formação docente quanto a superação do corte entre a instituição de ensino, o conhecimento e a realidade.

4.2. A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Há, também, de se dar destaque a uma necessária familiaridade dos professores formadores com os processos e os produtos da pesquisa científica. O envolvimento dos futuros educadores em ambientes de produção científica possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes e as de outros profissionais da área, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas práticas. Não é demais lembrar que o tradicional pressuposto de ciência como um conjunto de verdades de natureza acumulativa, vem sendo substituído por uma concepção mais dinâmica, segundo a qual os cientistas mais ousados defendem que as teorias científicas, que se sucedem ao longo da história, não passam de modelos explicativos provisórios de determinados aspectos da realidade. A ciência passou, então, de uma concepção que incentivava a ilusão de possuir verdades absolutas, para uma concepção que preconiza a aceitação da dúvida e da incerteza como componentes basilares do pensamento científico. Isso pressupõe a necessidade de se investir na formação de um professor que reflita a respeito da sua própria prática, e que, fundamentalmente, se mantenha atento às demandas de sua escola e de seus alunos. O olhar atento para os fenômenos da prática permite ao profissional em formação e aos professores formadores a familiaridade necessária com os objetos de estudo, com os processos e os produtos da pesquisa, contribuindo para a fundamentação e a inovação de suas ações e para a reconstrução de seus conceitos e

saberes prévios. Sobre a contribuição da relação entre as problemáticas nascidas nas instituições escolares e os estudos vinculados aos processos investigativos, esclarece Anne-Marie Chartier:

Ao lado desses estudos formam-se corpos de conhecimento legítimos, como também reservatórios de modelos de análise existentes de outros discursos que acompanham e nutrem as práticas (2000, p.157).

É por meio da ação investigativa que se torna possível, portanto, desvelar o funcionamento das agências formadoras, o grau de compromisso e expectativas por elas impressas nos docentes em processo de formação, bem como aos processos educativos desenvolvidos, por seus egressos, nas instituições escolares tais como: o planejamento docente; o “manejo” das situações de ensino e aprendizagem; a estimulação relativa às interações sociais dos alunos; o respeito às diversidades culturais; o compromisso com o sucesso dos estudantes e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua; o empenho para com o próprio aperfeiçoamento; a consciência de sua dignidade como profissional; a valorização da ação/reflexão e da importância da ressignificação da aprendizagem; o valor atribuído à avaliação escolar e de como ela ocorre. A investigação dessas práticas por meio da problematização poderá contribuir de forma inquestionável para a transformação dos processos formativos e para a construção de uma escola necessária.

A resolução dos problemas colocados pela própria prática educativa exige o uso de alguns referenciais que permitem interrogá-la, ao mesmo tempo em que proporcionam a criação de parâmetros para as decisões que devem ser tomadas. Dessa forma, a prática docente articulada a referenciais teóricos consistentes deve ser diagnosticada no próprio contexto escolar para serem reconduzidos na direção mais adequada. As limitações da formação docente no Brasil, hoje, constituem uma realidade.

Contudo, não se pode deixar de ressaltar outros aspectos relevantes que contribuem sobremaneira para a (de)formação e a (con)formação do profissional da educação: as políticas públicas nacionais e as condições objetivas de trabalho desse profissional. Para tal, no entanto, os vínculos de dependência desenvolvidos historicamente nas instituições formadoras – fruto de mecanismos opressivos dependentes da estrutura econômica, política e social – precisam ser revistos e refeitos. Ainda hoje, as políticas públicas de formação de professores que despontam no cenário nacional não são promissoras. Pereira (2011) pontua que o Governo Federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na Educação Básica com ações em diferentes frentes ao longo das décadas. Essas ações têm privilegiado uma formação rasteira, pouco articulada e mais preocupada em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira qualitativa. A promessa de expansão das vagas do Ensino Básico fez crescer a demanda por profissionais da educação e, já na década de 70, foram implementados os denominados Cursos de Licenciatura Curta, uma versão que vem se repetindo ao longo dos anos, com diferentes nomenclaturas e privilegiando, com maior ênfase, ora o modelo da racionalidade técnica, ora o modelo da racionalidade prática. Esses arranjos orquestrados pelas políticas públicas deixam transparecer uma falta de compromisso da nação para com a educação de seu povo e para com os profissionais da educação, deixando-os à deriva tanto em relação às condições de trabalho, quanto às possibilidades de construção de uma carreira e de uma identidade docente. É sabido que a construção de uma identidade profissional está vinculada à representação social de uma profissão e à

subjetividade instituída por seus profissionais através da incorporação de valores e crenças produzidos socialmente. Nessa direção, a profissão docente vem sendo marcada por um sentimento de inferioridade e desprestígio, afugentando o interesse de muitos jovens dos cursos de formação profissional para a docência. No entanto, as mais recentes políticas de Estado sobre a formação docente não apontam para uma mudança positiva em relação a essas questões. Ao contrário, as perspectivas são de reprodução de uma formação docente superficial e simplificadora, ampliada para o nível da pós-graduação. A anunciada criação de cursos de Mestrado Profissional a distância na área de Educação Infantil e na área do Ensino de Matemática induz à perpetuação de uma lógica reducionista em detrimento de uma formação que privilegie a formação pelo aprofundamento de estudos e pesquisas na área da educação. Esse fato, suscita dúvidas e questionamentos, gerando tensionamentos e despertando para a necessidade de novos debates. Parece prevalecer o caráter de uma formação aligeirada e, portanto, cerceadora de uma formação mais consistente que privilegie o caráter de qualidade do processo formativo.

Por outro lado, contraditoriamente a essas condições estruturais limitadoras, deve-se ter a clareza de que não é possível ficar aguardando que, primeiramente, se quebre essa relação de dominação macroestrutural para alterar a relação pedagógica e a cultura escolar que direcionam as práticas das diferentes instituições de ensino. A opção pela profissão docente pode ser feita, também, pela descoberta do prazer oportunizado pela dinâmica da sala de aula e pela possibilidade de se vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico, que conferem maior respeito e credibilidade ao trabalho docente. É este fazer docente integrado ao processo de formação que acena de forma positiva com a possibilidade de construção do processo de identidade do professor. Nessa perspectiva, os educadores implicados com a docência podem assumir o papel de protagonistas para, numa ação coletiva, sintonizar a escola com novas concepções e práticas capazes de favorecer a compreensão das construções sociais e dos ordenamentos político-econômicos da sociedade que interferem negativamente nos processos educativos, para, neles, intervirem em favor da garantia do direito à educação de qualidade para aqueles a quem é negada.

REFERÊNCIAS:

CHAMON, M. *et al.* *Professores do Ensino Fundamental – Formação e cotidiano escolar*. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2000. Apoio FAPEMIG. Relatório de pesquisa.

CHARTIER, A. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 04/1997 de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º grau de ensino - Esquema I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATTI, B. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. Relatório final: Pedagogia.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p.109 -125, dez. 1999.

PEREIRA, J. E. D. O ovo e a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-54. jan/abr. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.