



Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium



ARTICLES/ARTIGOS/ARTÍCULOS/ARTICLES

Reflexões sobre a Formação Docente: perspectivas para um novo tempo

Doutor Vlademir Marim

Professor do Curso de Matemática, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, *Campus* Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Av. 20, n. 1600, Bairro Tupã, Ituiutaba, MG, CEP 38.304-222. **E-mail:** marim@pontal.ufu.br

Doutora Clarice Gameiro da Fonseca Pachi

Pesquisadora da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Endereço: Av. Dr. Arnaldo, 455, Bairro Cerqueira César, CEP: 01246-000, São Paulo, SP e Professora do Centro Universitário Senac campus Santo Amaro. São Paulo, SP. **E-mail:** clarice@dim.fm.usp.br

RESUMO

ARTICLE HISTORY

Received: 10 June 2012

Accepted: 28 August 2013

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Professores

Ensino

Expectativas sobre o ensino

Este trabalho tem por objetivo discutir as expectativas de mudanças na educação básica, enfocando alguns de seus aspectos e abordando a formação docente. Os fundamentos dessa formação docente devem ser os princípios da ética democrática, baseada na dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para que os futuros profissionais atuem também como cidadãos. A reflexão e suas perspectivas no ensino são de grande importância para que possamos compreender as tendências para as questões educacionais. A atuação do professor será fundamental para que ele possa experimentar as situações de ensino à procura de processos que melhorem seu potencial educativo. As expectativas contracenam com a esperança que temos enquanto formador de formadores. Esperança que se expressa em um corpo docente mais engajado, na melhoria da qualidade de ensino, em melhores condições de trabalho, em uma infraestrutura adequada, no crescimento individual do docente e do reconhecimento do professor, entre outras.

KEY-WORDS:

Teachers Formation
Education
Perspectives

ABSTRACT – REFLECTIONS ABOUT TEACHERS FORMATION: PERSPECTIVE FOR A NEW TIME. This paper aims to discuss the expectations of changes in basic education, focusing some of its main aspects and addressing teacher training. The foundation of this teacher education should be the principles of democratic ethics, based on human dignity, justice, mutual respect, participation, accountability, dialogue and solidarity, to act as professionals and citizens. The reflection on this theme and its prospects in education are very important for understanding the trends for educational issues. Teacher performance will be crucial to him to attempt for teaching situations looking for processes that improve his educational potential. Expectations play opposite with the hope that we have while trainer of trainers. Hopefulness that is expressed in a more engaged teaching staff, in the improvement of the quality of education, in better working conditions, on suitable infrastructure, in the individual improvement of teachers and recognition of the teacher as a professional, among many others.

RESÚMEN:

Formación del profesorado
Educación
Las expectativas sobre la enseñanza

RESÚMEN – Reflexiones sobre la Formación del Profesor: perspectivas de un nuevo tiempo. Este trabajo tiene como objetivo discutir las expectativas de cambios en la educación básica, centrado en algunos de sus aspectos y abordar la formación del profesorado. El razonó que la formación del profesorado deben ser los principios de la ética democrática, basada en la dignidad humana, la justicia, el respeto mutuo, la participación, la responsabilidad, el diálogo y la solidaridad, para que los futuros profesionales actúan también como ciudadanos. La reflexión y sus perspectivas en la educación son de gran importancia para entender las tendencias de los problemas educativos. El papel del profesor es fundamental para que pueda disfrutar de las situaciones de enseñanza en busca de procesos que mejoren su potencial educativo. Expectativas contracenam con la esperanza de que nosotros, como formador de formadores. Espero que se expresa en una facultad más comprometida en la mejora de la calidad de la educación, mejores condiciones de trabajo, la infraestructura adecuada, el crecimiento de los profesores y el reconocimiento docente, entre otros.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir as expectativas de mudanças na educação básica, com uma reflexão sobre esta temática, enfocando alguns de seus aspectos principais e abordando a formação docente. Os fundamentos dessa

formação docente devem ser os princípios da ética democrática, baseada na dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para que os futuros profissionais atuem também como cidadãos. A reflexão a respeito deste tema e suas perspectivas no ensino são de grande importância para que possamos compreender e indicar as tendências para as questões educacionais. Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam diversas expectativas dos demais profissionais da educação em relação aos professores das séries iniciais, pois é neles que se deposita toda a esperança para uma educação justa e democrática. Assim, esses educadores necessitam fundamentar-se em princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e cidadãos.

Os órgãos responsáveis pela educação depositam nos professores, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a esperança de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas (BRASIL, 1999).

Prática Educativa na Profissão Docente

Analisar diferentes materiais e recursos para a utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações, deve ser uma constante na atuação cotidiana do professor das séries iniciais (BRASIL, 1999).

Além de promover a prática educativa que leve em conta as características dos alunos das séries iniciais e da comunidade, os temas a serem abordados, as necessidades do mundo social e seus princípios, as prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, o professor necessita fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Com a utilização dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, o professor poderá compreender o contexto e as relações em que está inserida a sua prática educativa. Para isso, necessita estar sempre informado, por meio de leituras e estudos, e principalmente conhecer o repertório de entrada de seus alunos, para que possa explorar o universo em que eles vivem.

É importante o educador investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las (MARIM, 2011).

Neste contexto investigativo, a atuação do professor inovador será fundamental para que ele possa experimentar as situações de ensino à procura de processos que melhorem seu potencial educativo.

Inovar é reinventar, partir de uma atitude crítica. Para mudar é preciso favorecer o aprender; estabelecer relação com o saber; observar a natureza e o modo como o trabalho escolar é vivido por alunos e professores (MARIM, 2011).

Para o autor, a inovação assume um compromisso geral de toda a escola, não apenas do professor. Deste modo, podemos afirmar que todos os atores da escola representaram um papel ativo nessa inovação. Por se tratar de inovação, o êxito não depende de um material, de uma técnica ou de uma metodologia concreta, mas de como são veiculadas várias concepções psicopedagógicas de interação entre o professor e seus alunos.

Como nos lembra Schön (2000), os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver.

Quando imaginamos um professor competente, podemos pensar em várias características que este educador necessita possuir. Uma delas é o domínio adequado do saber escolar, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber; outra é ter uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua prática pedagógica. Também necessita da compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Não podemos esquecer que ele necessita ter uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade. Para Meirieu (2006, p.19), na carta a um jovem professor, ele exemplifica a competência de uma forma muito inteligente:

não basta saber ler para conseguir ensinar leitura às crianças, assim como não basta saber saltar em altura para ser professor de Educação Física e esportiva: é preciso também conseguir ensinar essa técnica a uma criança com excesso de peso e lhe possibilitar adquirir uma verdadeira competência, a despeito da inevitável mediocridade de seus desempenhos nesse âmbito.

Um educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade e não de dominação, entre os homens. O professor necessita, além dos conhecimentos dos conteúdos específicos que leciona, de competências de avaliação, resolução de conflitos, análise de textos, entre outros. De uma forma mais detalhada, as competências de que o professor necessita, além das citadas são: desenvolver a integridade intelectual na escolha, utilização e avaliação de uma variedade de evidências como base para o desenvolvimento de juízos; desenvolver a competência visual, linguística, estética e imaginativa como base para o diálogo e o discurso intra e interculturais diferentes; animar o desenvolvimento da capacidade de análise política global e de competências tais como a comunicação, resolução de problemas, solução de conflitos.

Também necessita expandir as competências básicas de aprendizagem e desenvolvimento, a organização e funcionamento cognitivo avançado; reforçar o desenvolvimento de valores e atitudes clarificados e reflexivos e suas aplicações como critérios para tomar decisões equilibradas e sensíveis; desenvolver a reflexividade crítica em relação às imagens dos países em desenvolvimento mostradas pelos meios de comunicação; desenvolver competências de tomada de decisões colaborativas e participativas como base de juízos racionais e, finalmente, facilitar a compreensão da história do seu próprio país no contexto histórico e de desenvolvimento mundial, especialmente na sua relação com os países em desenvolvimento (GARCIA, 1999).

A educação, em pleno século XXI, necessita que os profissionais competentes sejam reflexivos. Ser um professor reflexivo é uma exigência que persegue uma melhor postura profissional e, com a falta da reflexão em seu cotidiano profissional, o professor pode ficar voltado para um ensino destituído de significado, mesmo porque vivemos em um país com dimensões extremamente regionais, apresentando, assim, demandas particulares em determinadas ações.

Para Schön (2000, p.234),

um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiências e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação.

O autor também afirma que os educadores têm deixado explícitas suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas desses profissionais no campo de aplicação. Este conhecimento, na atualidade, não pode ser reduzido à sua modalidade científica apenas, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, pois o professor trabalha com a formação e a informação.

É possível o professor inserir na sua prática a reflexão em sala de aula, ou seja, ser um professor reflexivo, ministrar as suas aulas com essa nova concepção, ajudando seus alunos a entenderem uma determinada situação-problema, na qual nenhum princípio conhecido esteja envolvido, fazendo-os refletirem sobre as ações.

Nesse caso, o professor intercede ao seu aluno para que este desempenhe um tipo de experimento com sua própria concepção, tentando aplicar, nessa desconfiguração causada pela situação, uma maneira de conceber o problema proposto, uma estratégia de investigação pela qual se possa validar ou não se esse problema pode ser resolvido dentro de limites reais e com uma abertura às respostas inesperadas que surgiram com o desenvolver do problema.

Nesses moldes de se constituir como professor, segundo Giroux (1997, p.38-39), é necessário:

que os docentes definam a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores e

educadores radicais. O professor radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto que a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária. Ligando o ensino escolar aos movimentos sociais mais amplos, os docentes podem começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo dessa forma, estão colocando as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça.

Esse processo de formação não pode ser concebido de forma acabada, pronta para ser realizada com os professores, e sim como um projeto que será elaborado e construído com os seus atores, partindo de suas necessidades cotidianas, de forma coletiva, ou seja, entre os pares.

Outro aspecto de esperança que creditado ao professor é que ele seja um ser autônomo em suas funções, para que muitos problemas sejam solucionados imediatamente. Mas a imagem do professor completamente autônomo é irreal, pois as escolas são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus autores (SACRISTÁN, IN NÓVOA, 1995).

Podemos encontrar várias definições de autonomia, mas entre os educadores, Contreras (1997, p.63) define a autonomia vislumbrando a formação docente:

la autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que confirma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser.

A perda da autonomia, que supõe a falta de controle sobre o próprio trabalho, traduz-se em uma desorientação ideológica, na perda do sentido ético. Por outro lado, a exigência de autonomia pode se transformar em uma forma de justificativa da exclusão da comunidade nas decisões educativas que lhes afetam, tendo, porém, pouco efeito real sobre condições de maior independência com respeito às políticas e interesses que podem ser tecnocráticos.

Segundo Nogueira & Nogueira (2009, p.70),

esse paradoxo pode apenas ser resolvido se tratarmos de resituar o significado do conceito de autonomia à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem de seu significado como profissão educativa. Isto é, se fixarmos mais que trabalho de professor tem de educativo do que no que ele teria de “profissão”¹. Neste sentido, estaríamos tentando definir a autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente.

Neste contexto, a autonomia como qualidade educativa pode significar maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervir nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum, envolvendo os atores – gestor, coordenador, supervisor, professor, educadores em geral, nelas contidos.

Outra expectativa em relação aos professores diz respeito à integração dos novos conteúdos aos avanços das ciências, fazendo uso de novas tecnologias, repensando a forma de ensino e impondo uma dinâmica de renovação permanente, na qual os professores possam refletir sobre as necessidades das mudanças na concepção e no desempenho da sua profissão (PACHI, 2011).

As instituições podem optar por processos e conteúdos de socialização, a partir do acervo cultural e tecnológico, que tenham força no presente como impulso criador da cultura e da sociedade e que possam incidir nos futuros acontecimentos. O problema das instituições escolares é que geralmente não cumprem adequadamente o programa da modernidade (SACRISTÁN, IN IMBERNÓN, 2000).

Neste cenário, segundo Imbernón (2000), os educadores não poderão ser apenas sujeitos passivos, mas deverão atuar como sujeitos ativos, diante da realidade em que estão envolvidos os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades como a pobreza, a exclusão, o desencanto, a violência e as operações sociais e econômicas entre os povos.

Outra expectativa que Torres (1996) apresenta é que o professor leia, prepare-se, atualize-se e estude. Para que isso ocorra constantemente, necessita ter acesso a livros e revistas especializadas, a *sites* de informações na *internet*, estar em dia não só com a pedagogia, mas com o avanço do conhecimento em outros campos. Ler jornais todos os dias, a fim de se informar sobre os acontecimentos regionais, nacionais e internacionais. Uma enciclopédia, um bom dicionário, um almanaque mundial, um conjunto de mapas e informações virtuais são ferramentas indispensáveis de trabalho.

¹ O autor define profissão como um conjunto de características sociologicamente definidas em certas ocupações, ou como estratégias corporativistas das mesmas.

Parafraseando Santaló (1996), os educadores devem ter um bom conhecimento do mundo exterior e de sua possível evolução, não apenas com o olhar na sala de aula, para depois verem como seus ensinamentos podem contribuir de uma melhor maneira para a aprendizagem, que será de grande valor, não apenas para os alunos, mas para toda a sociedade.

Além disso, Giroux (1997) menciona, em relação aos professores atuantes em escola, que não fiquem reduzidos às rotinas da sala de aula e do cotidiano da escola, que permaneçam ativos em toda a abordagem de maneira geral, que contribuam com a produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais que ensinam.

Espera-se deste profissional a habilidade de contextualizar os conteúdos – o porquê; e a sua aplicabilidade em relação ao cotidiano – para que. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância de o professor conhecer bem a Matemática para que possa ter segurança e com metodologias adequadas transforme o mundo a sua volta, e possa perceber essa ciência como estimulante do interesse da investigação e do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Pode-se dizer que Imbernón (2000) desenvolve reflexões interessantes sobre os desafios para a educação, consequentemente envolvendo os educadores. O autor destaca quatro ideias na base da mudança que deve impulsionar o futuro imediato da educação e da ação do professor em seu cotidiano. A primeira seria a recuperação por parte dos professores e demais agentes educativos do controle sobre o processo de seu trabalho; outra ideia é a valorização do conhecimento, tanto daquele já adquirido e desenvolvido pelas gerações e culturas anteriores, que tem seu valor e importância mesmo nos dias de hoje, mas que se apresenta como insuficiente para os próximos tempos, quanto dos novos conhecimentos que são investigados e produzidos atualmente em novas condições de número de informações, de velocidade de comunicação e de proliferação de fontes de conhecimento.

A terceira está centrada na valorização da comunidade como verdadeira integrante do processo educativo, da comunidade de aprendizagem, corresponsável pelo projeto pedagógico da instituição e, por último, a diversidade como projeto cultural e educativo.

Procurando resumir o pensamento sobre mudanças na educação, Imbernón (2000) identifica alguns imperativos: um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência a que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender e/ou ensinar em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; o novo papel do educador como gestor e mediador de aprendizagem.

A instituição escolar terá, neste novo milênio, que passar do caminho da queixa para a cultura da transformação, envolvendo toda a comunidade. Educar exigirá, por parte dos professores e outros autores envolvidos no contexto de aprendizagem, ir além da aprendizagem significativa, acentuando o desenvolvimento da competência comunicativa, que inclui o desenvolvimento de habilidades práticas e habilidades similares às acadêmicas (MARIM, 2011).

Esse movimento faz com que a aprendizagem seja dialógica, embasada em princípios de diálogo igualitário, caracterizada por relações não autoritárias ou hierárquicas entre professores e alunos em relação aos ritmos de aprendizagem. Outro princípio é o da inteligência cultural, que vai além da dimensão cognoscitiva, chegando via linguagem a tocar âmbitos sociais. A transformação é outro princípio dialógico, resultado de uma convivência pautada no diálogo, tanto quanto a dimensão instrumental, na busca de uma atuação crítica frente à colonização tecnológica da aprendizagem. A criação de sentido, a solidariedade e a igualdade das diferenças são outros princípios possíveis numa relação dialógica e podem trazer inovações à aprendizagem (IMBERNÓN, 2000).

Assim, o objetivo desse movimento é conseguir instalar comunidades de aprendizagem, que se caracterizam por uma educação integrada, participativa e permanente, envolvendo em ação conjunta todos os componentes da comunidade educativa, sem exclusão. A reformulação da função dos professores é outro fator fundamental para se inovar na educação, pois a requalificação desse profissional é fundamental, o que alia o melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática (IMBERNÓN, 2000).

O termo mudanças não pode ser confundido com modismo, reforma ou atualização. De acordo com o autor, o modismo ocorre quando o mercado transforma os atributos necessários para reforma, atualização, como meros bens de consumo, compreendendo-os em sua superfície, sem se preocupar realmente com os objetivos implícitos na mudança.

Para Imbernón (2000, p.95-96), mudança foi,

uma palavra mágica nas reformas dos finais dos anos 80 e 90, que pouco foi incorporada e transformada em lugar comum na escrita e nas declarações públicas. Contudo, dificilmente é transferida para a realidade da prática educacional e da formação, já que uma verdadeira mudança não pode ser proposta seriamente sem que se possua um novo conceito e uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e a profissionalidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores. Isso supõe romper certas inércias e ideologias institucionais que perduram, ainda parcialmente, durante muitos anos.

As mudanças são construídas com uma educação renovada – educação sem exclusão; com preocupações ambientais de preservação e melhoramento da natureza; educação política dos cidadãos para a democracia e reformulação da função dos professores com controle do processo de trabalho; participação intensa da comunidade e livre expressão dos alunos, professores e atores; a valorização do conhecimento já adquirido e desenvolvido pelas gerações e culturas anteriores.

Atualmente encontramos muitas ações na área da educação que podemos relacionar com o termo mudança, como, por exemplo, as diversas implantações que ocorrem nas escolas para trabalharem com projetos, sem sequer alguma reflexão e referência teórica sobre o mesmo. Acaba-se implantando uma ação desvinculada do compromisso da aprendizagem que idealizamos como produto desse processo educativo.

Por outro lado, reformar pressupõe uma parceria, atualização, descentralização e predisposição dos seus participantes à mudança. Não anula, isto é, não desmerece as construções do passado que foram positivas, mas viabiliza meios para que essas construções não se tornem obsoletas futuramente.

Compreendemos as demandas tecnológicas e sociais como ferramentas do projeto de mudança. Como exemplo de mudança, podemos citar o uso da tecnologia como agente difusor e parceiro no processo de formação, pressupondo também uma mudança de paradigma no que tange a relação entre educador e aprendiz (PACHI, 2012). No entanto, para que as mudanças ocorram é necessário incidir sobre três vertentes: o âmbito institucional, o organizacional e a escola. As mudanças não ocorrem aleatoriamente, precisam ser refletidas e articuladas, valorizando o processo de ensino e aprendizagem (PACHI, 2011).

As expectativas geradas em torno das mudanças, envolvendo os docentes, os discentes, a escola, enfim, os atores que atuam na educação, somente poderão ser alcançadas se não deixarmos de repensar o currículo nela inserido, pois toda prática pedagógica está em seu contorno, estabelecidas por comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos entre outros.

Infelizmente, o currículo nem sempre é compreendido pelos educadores em sua íntegra, conforme aponta Menezes (2009, p.203):

Para alguns profissionais da educação, o currículo ainda se restringe ao programa de conteúdos das disciplinas, metodologias e estratégias, ou mesmo às matérias constantes de um curso. Tais educadores apresentam dificuldades em concebê-lo numa definição mais ampla, que não se limite à instrução, que abranja as relações e aprendizagens sociais. Isso compromete práticas desejáveis à educação de muitos alunos.

É por isso que para haver mudança e melhoria da qualidade do ensino no Brasil, o Currículo aponta a compreensão para se acomodar melhor à evolução da sociedade, da cultura, ou para responder à igualdade de oportunidades, atuando como instrumento para incidir na regulação da ação, transformar a prática dos professores, liberar as margens da atuação profissional, entre outras ações.

Como nos lembra Giroux (1997), os programas de formação podem desempenhar um papel importante no fornecimento de lideranças necessárias para tornar as escolas responsáveis à necessidade de democracia, de criar cidadãos autoconfiantes, organizados e fortalecidos, contribuindo assim com as mudanças discutidas.

Dentro de toda a complexidade da formação de professores, para Feldmann (2009, p.11),

formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem sido o grande desafio imposto a todos que acreditam na educação como exercício dos direitos humanos e sociais inerentes à condição e ao exercício da cidadania. Formar professores no mundo contemporâneo é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriedade do saber. Exige-se hoje profissionais abertos à mudança, que possam refletir sobre a sua prática, no intuito de mobilizar conhecimentos para coordenar situações complexas no ato de ensinar e de aprender.

Complementando ainda a ideia da autora, o problema da articulação entre a teoria e a prática configura-se em um dos grandes desafios, pois se faz necessária a valorização de modelos de formação inicial e continuada, que desencadeiem, nos educadores, a reflexividade crítica sobre as suas práticas e as teorias no ato de educar.

Considerações Finais

Nesse cenário, precisamos compreender que a formação docente deve ser concebida como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional da educação irá adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, para que essa formação possa ser uma via de acesso e/ou de resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do docente.

No entanto, o compromisso com o ser e fazer docente certamente criará possibilidades para enfrentar as possíveis incursões que se apresentarão durante a trajetória profissional. Portanto, o desafio é reconhecer as incertezas que permeiam sua prática e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de mudanças que envolvem o ser e estar em um mundo de constantes transformações.

Os professores são sujeitos individuais, capazes de autoaprendizagem, e por isso podem criar planos, dirigir e selecionar atividades da sua própria formação. Nesse sentido, o profissional estará formando sua imagem pessoal e a sua visão como profissional, que é tão importante para a sua realização como educador.

Diante de todas as perplexidades e das incertezas, espera-se que as propostas de políticas públicas educacionais minorem os problemas que inserem a nossa escola e viabilizem alternativas às questões discutidas em relação à formação do professor, sem abandonar as exigências de uma educação com qualidade para atender a uma população multicultural. Sabemos que essa tarefa não é fácil, precisamos somar esforços para que tenhamos uma política que promova a valorização do docente, para a construção de uma escola comprometida com uma educação de qualidade.

A expectativa é a esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Quando envolvemos a educação, em geral, as nossas expectativas

contracenam com a esperança que temos enquanto formador de formadores. Esperança que se expressa em um corpo docente mais engajado no cotidiano escolar, na melhoria da qualidade de ensino, em melhores condições de trabalho, em uma infraestrutura adequada, no crescimento individual de cada docente. Além, é claro, da esperança que temos de relações afetuosas entre alunos e professores, da participação das famílias no processo educativo, do desenvolvimento da criatividade de cada professor, e do reconhecimento do professor como profissional, entre muitas outras.

Referências

- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília/ DF: MEC-SEF. Rio de Janeiro, 1999.
- CONTRERAS, J. **La Autonomía Del Profesorado**. Madrid: Editora Morta, 1997.
- FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Editora Porto, 1999.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Editora Artmed: Porto Alegre, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Cortez, 2000.
- MEIRIEU, P. **Carta a um Jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENEZES, M. A. de. **Currículo, Formação e Inclusão: alguns implicadores**. In: FELDMAN, M. G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 201-220.
- MARIM, V. **Formação Continuada do professor que ensina Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003 - 2007)**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2011.
- NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Lisboa: Porto, 1995.
- PACHI, C.G.F. **Palestra de abertura: Matemática e Tecnologia: uma relação intrínseca**. 2011. II Semana de Matemática do Pontal e I Work Shop de GeoGebra do Pontal. UFU - Universidade Federal de Uberlândia. (Simpósio).
- PACHI, C. G. F. YAMAMOTO, J. F. COSTA, A. P. A., LOPEZ, L. F. Relationship between connectivity and academic productivity. *Scientometrics* 93(2): 265-278 (2012).
- SANTALÓ, L. A. **Matemática para não-Matemáticos**. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (org.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Artmed: Porto Alegre: 1996.
- SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TORRES, R. M. **Educação e Imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996.