

FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E RELATOS

TEACHER TRAINING: HISTORY, BACKGROUND AND REPORTS

Ricardo Henrique Franco de Oliveira^{*}
Anterita Cristina de Souza Godoy^{**}
Rute Nunes Góes Franco de Oliveira^{***}

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um histórico do processo educativo no Brasil iniciando com a chegada dos Jesuítas e enfocando as escolas de formação de professores, comentar sobre os processos de formação de modo inicial e continuado, e tecer considerações sobre o professor de Ensino Superior e como nos tornamos professores. O processo educativo Brasileiro passou por inúmeras alterações até os dias atuais. Na formação de professores a LDB estabelece como os professores devem atuar em todos os níveis Educacionais. Na formação continuada, o professor, carece desenvolver o conhecimento profissional para que possa harmonizar teoria com prática docente. O professor competente e eficaz é aquele que, se preocupa com o conteúdo a transmitir, atêm-se às relações professor, aluno e instituição. O tornar-se professor não é somente concluir um curso de licenciatura ou defender uma dissertação ou tese, é um estado muito maior é uma vocação.

Palavras-Chave: Formação docente; Formação inicial; formação continuada; História da Educação.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a history of the educational process in Brazil, starting with the arrival of Jesuit schools and focusing on teacher training, commenting on the processes of initial training and continued so, and to discuss Professor of Higher Education how we became teachers. The Brazilian educational process has gone through numerous changes to the present day. In teacher training the LDB establishes how teachers should act at all educational levels. In continuing education, the teacher needs to develop professional knowledge so you can harmonize theory with teaching practice. The competent and effective teacher is one who cares about the content to be transmitted, stick to the relationship teacher, student and institution. Becoming a teacher is not only complete an undergraduate course or defending a dissertation or thesis, is a much larger state is a vocation.

Keywords: Continued education; History of Education; Initial training; Teacher training.

^{*} Docente Centro universitário Anhanguera Pirassununga – Mestre em Qualidade e Produtividade Animal FZEA - USP Pirassununga e Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior – Autor para correspondência – ricohfo@usp.br

^{**} Diretora Acadêmica Grupo POLIS Educacional, Doutora em Educação UNIMEP

^{***} Diretora da VEM - Centro de Educação Cristã – Pirassununga, Psicopedagoga Anhanguera Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é imprescindível para a evolução da humanidade, e atualmente tem sido cada vez mais relevante o seu papel transformador da sociedade, sendo esta edificada pelo homem por meio da figura do docente. O artigo 1º da LDB 9394/96 cita o seguinte:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (FERREIRA, 2008, p. 359).

A educação nos dias atuais observada no Brasil é o resultado de um processo que data do início de nossa colonização e que é transformada e atualizada ao longo da história da humanidade.

No Brasil, a educação formal se deu no momento em que os Jesuítas chegaram e fundaram seus colégios. Do período colonial até hoje, se observam grandes mudanças quanto aos modos de educar os alunos e a formação dos profissionais que irão trabalhar com esses educandos.

Observar-se que o aluno que passa pelo seu processo de formação e opta pela docência, desempenhará uma função de não apenas um “repassador” de conteúdos, mas sim de um sujeito que interage e orienta o ensino, bem como aprende com seus alunos por meio de suas atitudes e valores.

Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 2).

O trabalho do professor pode ser considerado em alguns casos como um ofício, uma qualificação, e até uma vocação que está presente na vida dos profissionais da educação.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. (ARROYO, 2000, p. 18).

Os mestres do passado, suas artes e o saber-fazer, deixaram suas marcas na prática dos educadores dos dias atuais. O conviver de gerações, a infância e os

processos de socialização, formação e aprendizagem, a destreza dos mestres não são coisas descartadas pela tecnologia. Educar reuniu marcas do ofício adquiridas pelo convívio entre gerações (ARROYO, 2000).

“Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam (ARROYO, 2000, p. 19)”.

Hoje enfrentamos grandes problemas relacionados à formação de professores e, de acordo com Gomes (2006), nos deparamos com um desafio na formação docente em todas as esferas, onde se observa grande insatisfação, e deficiências principalmente nos cursos de Licenciatura. Este descontentamento pode estar relacionado às grandes mudanças da sociedade e também às inovações tecnológicas, e mídias presentes.

O objetivo do presente trabalho é: a partir do histórico do processo educativo no Brasil, com o foco sobre a formação docente, desenvolver reflexões sobre a formação de professores, e os percursos vividos no magistério.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A educação que presenciamos nos dias atuais na sociedade Brasileira, é o resultado de um processo que data do início de nossa colonização e que é transformada e atualizada ao longo da história deste país.

O que é ministrado nas escolas, é um dos fatores mais importantes para a localização do homem no tempo e no espaço, isto é, para que este se insira conscientemente no processo histórico contemporâneo (GOMES, 2005).

A História não é apenas uma sucessão meramente cronológica, mas um processo ininterrupto em que se pode verificar uma íntima conexão entre passado, presente e futuro, bem como entre as partes do todo, as quais trazem, em si, os germes de sua própria mudança, o que capacita cada homem a ser sujeito de sua própria história (MOTTA, 1997, p. 99).

Quando um indivíduo adquire consciência de sua história este tende a utilizá-la no seu desenvolvimento pessoal e também passa a fazer parte de um grupo capaz de opinar e tornar-se parte da história de sua comunidade e país. Observa-se ao longo da história uma “evolução” dos conceitos e procedimentos educacionais que presenciamos hoje.

Sendo assim, torna-se importante uma breve revisão sobre o processo educacional partindo do Brasil Colônia até a Formação Docente nos dias atuais. Quando o primeiro governador-geral Tomé de Souza chegou ao Brasil este veio acompanhado dos missionários jesuítas sob a liderança de Manuel da Nóbrega e em quinze dias já implantaram uma escola de “ler e escrever”. Estes padres por mais de 200 anos ditavam a educação da sociedade indígena, dos filhos dos colonos e também na formação de novos sacerdotes, bem como o controle da fé e da moral (ARANHA, 2006).

A educação brasileira no período colonial é focada na educação religiosa, cujos jesuítas eram designados pela coroa portuguesa a desenvolver seus métodos de ensino ou “sistema jesuítico de Ensino”. A entrada desses missionários nada mais era que conhecer a terra colonizada e assim poder colaborar com a Metrópole portuguesa, cujo objetivo era conhecer seus habitantes para manipulação e exploração das riquezas brasileiras (GOMES, 2006).

Neste contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles européias enviavam religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da contra-reforma. (ARANHA, 2006, p. 139).

Os jesuítas trabalhavam na conversão dos indígenas para torná-los dóceis para o trabalho nas aldeias e também da educação dos filhos da elite rural, pois este era o melhor método de manter viva a fé e propagar a religião e indiretamente o controle dos grandes proprietários de terra.

Para enfrentar o senhor da casa-grande, os jesuítas conquistavam seus elementos passivos: a mulher e a criança. Educando o menino, conseguiram manter viva a religiosidade da família. Outro modo de ação cumpria-se no confessionário. O padre ouvia os pecados e assim modelava o pensar dos colonos. Em casos extremos, negar a absolvição dos pecados revelados no confessionário era uma maneira de pressionar a mudança de algum pensamento considerado imoral ou ímpio. (ARANHA, 2006, p. 143).

Estes utilizavam do teatro escolar para propagar os novos valores, idéias e sentimentos da fé cristã que abarcava a moral e a formação da personalidade (GOMES, 2006). O currículo de estudos era organizado com precisão e denominado *Ratio Studiorum*, o qual foi publicado em 1599 pelo padre Aquaviva, este método consistia em:

Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda a hierarquia, desde o provincial, passando pelo reitor e pelo prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem esquecer o aluno e do bedel. (ARANHA, 2006, p. 128).

Esta obra de acordo com Lima (2007) tinha como objetivo a educação integral do homem. Suas regras estavam além dos métodos de ensino, os mestres queriam introduzir o seu “progresso de civilização”, por meio de ações como a modificação de valores e comportamentos para uma vida em sociedade. Para esse autor, a visão lusitana quanto à forma de transmissão do conhecimento era o meio de salvar almas e converter os nativos ao cristianismo.

No aspecto disciplinar, o *Ratio Studiorum*, visava à proteção e vigilância constante caracterizados pelo controle rígido na admissão e nas disciplinas ministradas. “A obediência, considerada virtude não só de alunos, como também de padres, submetia a todos a rígida disciplina de trabalho, sem inovações personalistas” (ARANHA, 2006 p. 129).

Na área didática, o método determinava cinco horas de estudos diários que consistia baseados no trinômio estudar, repetir e disputar, estes exercícios remetem à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional (LIMA, 2007). Estudava-se o Latim, Grego, prosa e poesias, e a língua vernácula não era enfatizada. Aos sábados os alunos com mais dificuldades no aprendizado repetiam as lições da semana toda, surgindo daí a expressão “sabatina”, utilizada durante muito tempo para indicar formas de avaliar.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1759, data em que foram expulsos pelo marquês de Pombal, como tentativa de modernização do ensino no Brasil. A partir de 1772, inicia-se a implantação do ensino público oficial, ficando a cargo da coroa a organização da educação, nomeação de professores, planos de estudo e inspeção. O método eclesiástico foi substituído pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica que denotam o ideário do movimento iluminista (MACIEL; NETO, 2006).

Neste período também não havia escolas para a formação de professores e a maioria das nomeações de docentes estava atrelada a favores políticos. As mulheres eram as mais atuantes nesta profissão, pois os homens não queriam este cargo devido ao pouco reconhecimento e baixa remuneração (ARANHA, 2006).

Com a Revolução Francesa em 1789, surge o problema da instrução popular, dando início ao processo de criação das Escolas Normais com a função de formar

professores. A proposta da primeira instituição de Escola Normal foi feita pela Convenção em 1794, e instalada em Paris em 1795. Deste momento em diante houve a separação entre Escola Normal Superior para professores secundários e Escola Normal, para professores de ensino primário. No Brasil, o preparo dos professores ganha espaço somente após a independência. A lei das escolas de primeiras letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que os docentes, seriam treinados em suas próprias províncias com o método de ensino mútuo (SAVIANI, 2005; 2009).

“Pela Reforma de 1834, o ensino elementar, o secundário e a formação de professores foram descentralizados, passando para a iniciativa e a responsabilidade das províncias” (ARANHA, 2006, p. 223). Este ato foi muito prejudicial ao ensino Brasileiro, enquanto outros países direcionavam para um ensino nacional o Brasil perdia sua unidade de ação educacional. O ensino não havia ligações entre o primário e secundário e cada província possuía o seu currículo.

Em 1835 em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, que se instalou a primeira escola normal no Brasil. A escola era regida por um diretor que utiliza o método lancasteriano de leitura e escrita, com princípios básicos das operações aritméticas, noções de geometria, geografia, moral cristã e gramática nacional (VILLELA, 2000; SAVIANI, 2005; 2009).

Esta escola foi fechada no ano de 1849, e substituída por professores adjuntos que ministravam somente conhecimentos práticos sem nenhuma preparação teórica. Dez anos mais tarde, foi criada uma nova escola normal também em Niterói.

Essa trajetória incerta das escolas normais marcada pela criação, fechamento e nova criação ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo certa estabilidade apenas após 1870 (TANURI, 2000, p. 64), vindo a se consolidar já no período republicano.

Com a República, as províncias se transformaram em estados federados, neste momento, o Estado de São Paulo promoveu uma grande reforma com o Decreto n.27 de 12 de março de 1890.

De acordo com Saviani (2005; 2009), neste período, a reforma nos programas de estudo enriqueceu os conteúdos curriculares e deu ênfase aos exercícios práticos de ensino. O destaque no campo prático foi a Escola-Modelo, como órgão anexo a Escola Normal. A Escola-Modelo destinava-se ao ensino de alunos do terceiro ano e era estruturada em três graus, sendo o primeiro para crianças de sete a dez anos, o segundo de dez a quatorze e o terceiro de quatorze a dezessete.

O ímpeto reformador que caracterizou o Estado de São Paulo na primeira década republicana arrefeceu-se nos anos seguintes, voltando a ser retomado, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. No entanto, a reforma ali implantada se tornou referência para outros Estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano. (SAVIANI, 2005, p. 4).

Após período republicano, em meados de 1931, durante a era Vargas, ocorre a IV Conferência Nacional de Educação promovendo uma aproximação entre governo e profissionais da educação, buscando a definição de uma política educacional para a Constituição de 1934 (GODOY, 2003).

Com o Decreto de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira declara que a escola normal deve ser uma escola de preparo profissional do mestre e seus cursos possuem caráter específico do magistério. Os cursos das escolas normais compreendiam três modalidades sendo: Cursos de Fundamentos Profissionais, Cursos Específicos de Conteúdo Profissional e Cursos de Integração Profissional (SAVIANI, 2005).

No ano de 1935, durante a V Conferência Nacional de Educação, surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, exigindo que a educação passe a atentar para as modificações que ocorriam constantemente na vida social causadas pela industrialização (GODOY, 2003).

Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação paulista a ela foi incorporado. É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais. (SAVIANI, 2005, p. 5-6).

Em 1946, surge a primeira lei orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8530, com a finalidade de: promover a formação de professores primários; habilitar administradores escolares; desenvolver conhecimentos relativos à educação infantil; o

1º ciclo do ginásio formava regentes do ensino primário com duração de quatro anos e currículo geral, já o 2º ciclo do colegial formava professores primários com duração de três anos e currículo especializado (GODOY, 2003).

A primeira LDB (4024/61), não alterou significativamente o curso normal, que continuou como parte do ensino médio. A formação docente permaneceu dividida em dois ciclos, Escolas Normais Ginasiuais e Escolas Normais Colegiais. Na segunda LDB, o curso normal é transformado em Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM) que descaracteriza as estruturas anteriores dos cursos (GODOY, 2003).

O currículo da (HEM) torna-se um Núcleo Comum obrigatório em todo o país, sendo uma parte destinada a formação específica do profissional. Com duas modalidades, o curso de formação com duração de três anos dava habilitação de 1ª à 4ª séries e o curso com quatro anos permitia a atuação do 6º ao 1º grau. O 3º grau, com três modalidades comportava: licenciatura de 1º grau da 1ª à 8ª séries; licenciatura curta do 1º até a 2ª série do 2º grau e licenciatura plena do 1º e 2º graus (GODOY, 2003).

Já na vigência desta LDB, acontecem três planos de educação. O primeiro plano (1972/1974), com o objetivo de reformar o ensino incluindo a formação de professores. No segundo (1975/1979), tinha a universalização do ensino de 1º grau como objetivo principal promovendo a escolarização de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. Na década de 80, surge o terceiro plano, onde acontece o “Encontro Nacional de 2º grau” para a melhoria da HEM (GODOY, 2003).

A Lei nº 7044, de 1982, acaba com a obrigatoriedade da profissionalização sem alterar a habilitação para o magistério. Várias reuniões ocorreram como objetivo de transformar a HEM em Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau, com indispensável apoio pedagógico e financeiro das unidades de federação. Nasce o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) para habilitar professores para atender a demanda do 1º grau e pré-escolas (GODOY, 2003.)

O projeto CEFAM teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2005, p.7).

Dentro do currículo dos CEFAMs o ensino é articulado entre os diferentes níveis intencionalmente para que os alunos pudessem vivenciar e permanecer em constante processo de reflexão sobre o contexto escolar. Sua abordagem pedagógica era interdisciplinar visando o desenvolvimento integral do aluno inserido na cultura, sociedade e economia. Os conteúdos trabalhados fundamentavam a relação entre teoria e prática, com abordagens que privilegiavam a observação direta motivando a busca pelo saber (GODOY, 2003). Gaspar (2004) destaca a importância do CEFAM como um espaço formador de professores de ensino médio, apontando que a LDB (9394/96) instituiu os parâmetros legais desta formação e reforça a necessidade da formação não apenas no ensino médio, mas principalmente no ensino superior.

[...] o CEFAM não substituiu formação de professores em nível superior, apenas consolida a história desta formação no ensino médio, a qual ocorre durante vários anos, formando profissionais preparados para o exercício da docência nos anos iniciais do fundamental e na educação infantil (GASPAR, 2004, p. 2).

Portanto, com base no art. 62 da lei da educação, Título VI Dos Profissionais da Educação, a formação docente para atuação na educação básica acontecerá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores, sendo admitida a formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade normal (FERREIRA, 2008).

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação (TANURI, 2000, p. 85).

3 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Imbernón (2001), afirma que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico, ético e moral além do compromisso de responsabilidade com outros agentes sociais, já que não é uma profissão de especialistas infalíveis que transmitem o conhecimento.

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (prolongado se aceitamos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação (...); emitem juízos e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática” (LANIER, 1984, apud IMBERNÓN, 2001 p. 29).

Este conhecimento pedagógico utilizado pelos profissionais da educação se constrói e reconstrói durante toda a vida em sua relação entre teoria e prática. Mas não podemos dizer que este conhecimento é absoluto, pois ele se estrutura em uma gradação que vai do conhecimento comum ao conhecimento especializado (IMBERNÓN, 2001).

O conhecimento comum está ligado ao senso comum, tradições e pensamentos espontâneos, que podemos considerar inerentes de cada ser, já o conhecimento especializado está unido à ação e estabelece a profissão em um processo concreto. No conhecimento pedagógico especializado o profissional se torna autêntico em sua prática mais do que no conhecimento das disciplinas e sua utilidade social.

O conhecimento de conteúdo pedagógico compreende as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível. (GARCÍA, 1992, p. 57).

A importância que se dá a esse tipo de conhecimento é pelo fato de que este não pode ser adquirido de maneira mecânica ou linear; nem tão pouco ensinado nas instituições de formação de professores, já que este representa a elaboração pessoal do professor no processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido (GARCÍA, 1992).

A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão (IMBERNÓN, 2001, p. 32).

Nas próximas décadas a profissão docente deverá se desenvolver em uma sociedade em mudança com alto nível tecnológico. Por consequência disso torna-se indispensável não só a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, coletiva, mas também uma grande bagagem sociocultural e de outros elementos que não pertenciam à profissão como intercâmbios, relações com a comunidade e relações de assistência social (IMBERNÓN, 2001).

A relação entre formação inicial e continuada significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes. (VEIGA, 2002, p. 86).

3.1 Formação Inicial de Professores

Para Imbernón (2001), o Sistema Educacional tratava a formação profissional da educação de forma ambivalente, de um lado a veracidade da importância dessa formação e de outro a miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

O curso de formação de professores marcava uma das fases mais difíceis da minha vida, por ser o inverso da escola anterior. A escola de formação de professores insistia em me mostrar o lugar que me fora destinado muito antes do meu nascimento. Era muito difícil suportar aqueles professores que tinham a única preocupação de “passar” conteúdos em detrimento da formação. [...] Não tinha dinheiro sequer para passagem, quanto mais para comprar livros. Tudo era muito difícil e as exigências eram terríveis, desde o material, uniforme, estágios, até trabalhos cuja preocupação essencial era com a “forma” (material colorido, bichinhos, purpurina...). Todos esses elementos funcionavam como verdadeiros elementos de exclusão, que tentavam impedir a minha permanência no Curso de Formação de Professores a auto-estima quase foi para o lixo, pois, para a maior parte daqueles professores, alunos como eu eram rotulados como: este/a serve para ser professor/a ou este/a não serve para ser professor/a. Hoje tenho consciência de que a auto-estima é a alavanca que move o desejo para descobrir, conhecer, criar e aprender. (SANTOS, 2003, p. 65-66).

Nas últimas décadas muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores foram surgindo, mas dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem caráter especializado, já que este está diretamente ligado à ação que traz experiências constantes para a atividade profissional. Só a formação inicial pode trazer bases para a construção do conhecimento especializado.

[...] não se questionam apenas as propostas epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento, mas sobre tudo o fato de se esquecer o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar (IMBERNÓN, 2001, p. 58).

É necessário estabelecer um preparo profissional que proporcione aos docentes um conhecimento válido que gere atitudes de valorização da atualização permanente devido às mudanças que se produzem. “Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflitos (IMBERNÓN, 2001, p. 61)”.

[...] os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si

próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino. (KAGAN, 1992 p. 142 apud MARCELO, 1998, p. 55).

Para Imbernón (2001, p. 61), os cursos de preparação para a formação inicial deveriam promover não só o conhecimento profissional, mas todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com os fatores sociais e culturais que interferem no aprendizado e na ação. “[...] instituições “vivas” promotoras da mudança e da inovação”.

[...] aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação etc, o que significa considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem (LIMA; REALI, 2006, p. 232).

O currículo de um curso de formação deveria promover experiências interdisciplinares para que o futuro professor possa agregar os conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas com uma visão psicopedagógica. Tal situação poderia ser obtida facilitando a discussão de temas, atitudes, realidades educativas, analisando situações pedagógicas, redefinir conceitos, mudança de atitudes, estimulando a análise e a crítica pelos temas atuais. Também se faz necessário uma pesquisa quanto às características dos alunos, processos de aprendizagem tanto de maneira individual como coletiva, de modo a lhes permitir associar a teoria com a prática, confrontando resultados previstos com os já obtidos (IMBERNÓN, 2001).

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de atuação. (IMBERNÓN, 2001, p. 63).

Para aquisição do conhecimento básico nos cursos de formação, deve haver lugar para mudanças já que fatos que hoje são realidade há alguns anos atrás parecia utopia. A formação do professor não pode permitir que tradições e costumes, impeçam

que a consciência crítica entre em prática para a geração de novas alternativas de melhoria da profissão docente.

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de oferecer uma formação inicial consistente, que no momento atual não apresenta grandes transformações, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada. (GOMES, 2005, p. 53-54).

3.2 Formação continuada de professores

Imbernón (1994) afirma que a formação inicial do professor dá ao profissional da educação conhecimentos base para o trabalho, já a formação continuada ou permanente abrange além destes, um aperfeiçoamento ao longo da vida profissional.

A formação continuada é importante para que o professor se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão. A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados. (GASQUE; COSTA, 2003, p. 55).

Para Godoy (2000) a formação continuada vai além do que a continuação da formação inicial que está em constante mudança enquanto cidadãos ativos e participativos do processo de ensino e aprendizagem como pesquisadores e construtores da prática pedagógica com relação à tecnologia, conhecimento e relações sociais. “A Formação Continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador” (SILVA, 2008, p. 2).

Podemos considerar também, a formação continuada do professor como um direito e uma exigência de todo profissional da educação, já que por meio desta formação podemos: promover discussões sobre a prática; possibilidade de formação de parcerias dentro da escola e investir na capacitação e tornam o professor reflexivo de sua própria prática (GODOY, 2000).

O documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), define competências como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos oferecer”, sendo as habilidades

decorrências das competências adquiridas, referindo-se “ao plano imediato do ‘saber fazer’”. (GASQUE e COSTA, 2003, p. 55).

A competência do “saber fazer” é o produto das relações entre o sujeito e o conhecimento adquirido nas experiências de prática e reflexão em sala de aula (GASQUE; COSTA, 2003).

O processo de ação e reflexão pode ser desenvolvido em momentos de prática do ensino. Dentro da sala de aula, o professor reflexivo pode se surpreender com o que seu aluno pergunta ou faz. Num segundo momento o professor reflete sobre o fato ao mesmo tempo em que procura compreender porque fora surpreendido. Depois reformula o problema e levanta hipóteses com o intuito de solucioná-los. Finalmente, propõe tarefas para comprovar ou não suas hipóteses. Este processo de ação e reflexão não exige palavras (SCHON, 1992).

Em outra perspectiva, é possível que o professor após o término da aula pense no acontecido, e reflita sobre por meio de uma descrição, o que exige o uso de palavras (SCHON, 1992).

“O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a mesma realidade” (GÓMEZ, 1992, p. 110).

Na formação de professores reflexivos, a prática assume o papel central, num lugar de aprendizagem e construção do pensamento do professor (GÓMEZ, 1992).

De acordo com Fernandes (2007), a instituição de ensino deve investir na formação continuada docente, pois, proporciona o preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial; mantém a idéia de desenvolvimento profissional; aprimora a prática docente; constitui um trabalho de atitudes crítico-reflexivo e não traz um método pronto de ensino, mas desperta o profissional da educação para novas atitudes que viabilize a aprendizagem em sala de aula.

A formação continuada docente ganha propósito, num projeto institucional que entenda e pretenda construir e reconstruir o conhecimento, gerando novas aprendizagens, a identidade docente, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sob a égide de uma sociedade em constante mutação. “É necessário que [...] seja baseada em metas e objetivos claros e específicos que, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos pessoais e institucionais” (ROSEMBERG, 2002, p. 36).

Da mesma forma como as condições em sala de aula afetam o aprendizado dos alunos, a cultura escolar positiva ou negativa interfere na aprendizagem de seus professores (DAY, 2001).

Na última década, segundo Herneck e Mizukami (2002) surgem muitos investimentos em programas de formação continuada para capacitar os professores no exercício das atividades docentes, visando à melhoria da qualidade de ensino.

O debate acadêmico atual sobre formação docente considera como importantes tanto os conhecimentos de diferentes naturezas indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do dia-a-dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos. “As pesquisas destacam a experiência pessoal e a prática profissional como importantes fontes de aprendizagem dos professores [...] gera, integra, revisa, rejeita e convalida diversos tipos de saberes (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 317-318).

Para Altenfelder (2005, p. 9), “a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor”. Esta formação contínua acontece como um processo pessoal e singular, não apenas uma aprendizagem em espaços limitados e precisos, mas uma ação vital de construção de si própria (ANASTASIOU, 2003).

A formação continuada deve propor aos profissionais da educação novas metodologias com a finalidade de contribuir para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. O conhecimento de novas teorias faz parte do processo de construção profissional e possibilitam ao professor relacioná-las com o conhecimento prático do dia-a-dia (SILVA, 2008).

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver o conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2001, p. 69).

Portanto, tudo isso indica que a formação continuada auxilia no desenvolvimento profissional em um contexto diversificado de harmonia entre teoria e prática docente.

3.3 Tornar-se Professor do ensino superior

A iniciação ao ensino é parte integrante do processo de desenvolvimento profissional do educador. Este período abrange os primeiros anos da educação nos quais os professores passam pela transição de alunos para professores. Mencionado como um período de tensões e aprendizagens intensivas, o professor deve adquirir conhecimentos profissionais e manter um equilíbrio pessoal. Os alunos quando se tornam professores trazem consigo lembranças do tempo enquanto aluno e várias características dos professores com que conviveram (MARCELO, 1998).

“Cada professor, mestre ensinante escolhido ficou na memória por décadas por ter sido um modelo, uma referência marcante e clarificadora de como ser (ABRAMOVICH, 1997, p. 6)”.

Não tem sido uma tarefa fácil falar sobre a educação brasileira e o real papel do professor no contexto de sala de aula. Muitos jovens estudantes mostram-se desanimados com suas escolhas profissionais e poucos demonstram interesse na área de docência (CARNEIRO, 2006). Este fato pode ser atribuído à violência em sala de aula, sobretudo a que se manifesta de forma subjetiva nas relações sociais no interior da escola (DIMENSTEIN, 1996).

Este dado acima não pode ser atribuído ao curso de pedagogia, pois, grande maioria dos alunos ingressantes quer desempenhar a função em sala de aula. Pode-se comprovar pelos dados do INEP que o curso de pedagogia apresenta o terceiro maior número de matrículas com 373.878 alunos (INEP, 2003).

Em 2003 o número de funções docentes, em exercício, no país foi de 254.153, demonstrando um percentual de crescimento de 11,5% em relação a 2002. Nas instituições públicas encontram-se 88.795 funções docentes, enquanto 165.358 estão nas instituições públicas. O percentual de crescimento com relação ao ano anterior foi de 14,9% no setor privado e 5,7% no setor público. (INEP, 2003, p. 32).

Na área da docência peço licença na condição de primeiro autor deste trabalho para escrever em primeira pessoa e deixar aqui minhas memórias enquanto aluno e a escolha pela carreira docente durante minha vida profissional.

A escolha pelo curso de graduação se deve as aulas que tive durante o meu ensino médio. Recordo-me daquela professora baixinha e morena de “sotaque arrastado” que trabalhava de forma prática o ensino de ciências em sala de aula no durante o curso técnico de contabilidade que freqüentava. Foi um momento muito

importante e de bastante aprendizagem, pois essa docente possuía um modo peculiar de ministrar seu conhecimento o que tornava prazeroso aprender ciências.

Após cursar esta disciplina me decidi pelo ramo das biológicas, freqüentei algum tempo o curso pré-vestibular para depois ingressar no Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas). Iniciei o curso e fiquei surpreso com a variedade da matriz curricular de Ciências Biológicas, era tudo que eu sempre gostei na época de cursinho. Todas as matérias me agradavam até as matérias exatas como biofísica e estatística. Era um aluno aplicado, me dedicava muito e estava sempre junto aos professores e colegas. Era interessante o fato de que não haver um abismo entre alunos e professores, este relacionamento permitia troca de conhecimentos e muito companheirismo.

Quando estava no segundo ano da graduação, encontrei minha professora do Ensino Médio, aquela de “sotaque arrastado”, conversamos, e ela na ocasião fazia um curso de Pós-Doutorado no CEPTA – IBAMA na cidade de Pirassununga. Fui convidado a realizar um estágio sem remuneração por um período de dois meses. Neste período me deparei com a primeira experiência profissional na área de Ciências Biológicas, executava tarefas que considero hoje simples e rotineiro, mas foi de grande valor naquela época para meus estudos e prática profissionalizante. Neste mesmo período também fui convidado a ministrar aulas de reforço no Colégio Objetivo para o pessoal do cursinho, as aulas eram semanais e o meu pagamento era uma bolsa de estudos para um curso de idiomas.

Recordo que o curso de graduação era dividido em Bacharelado e Licenciatura, o primeiro era realizado durante quatro anos e a licenciatura durante o último ano de forma semanal aos sábados.

Lembro que o objetivo da maioria dos colegas de turma era se tornar pesquisadores, possuidores de grandes projetos financiados pelas famosas agências de fomento, ou até mesmo ir para outros países desenvolver pesquisa. Até um de nossos professores foi estudar fora do país e deixou a nossa turma em decorrência de um Doutorado que iria realizar. Este fato alimentou ainda mais este sonho, que somente poucos conseguem.

Grande ilusão que temos após o recebimento do sonhado “canudo” é que tudo irá mudar e as portas irão se abrir e que tudo será um “mar de rosas”. Muitos de minha turma eram estagiários de vários Centros de Pesquisas e Instituições Públicas e almejavam uma oportunidade de emprego. A maioria se deparou com o final do estágio e sem a proposta de trabalho, vendo assim, a necessidade de partir para a o ensino

público ministrando aulas, mas não como uma vocação e sim como uma obrigação, uma necessidade de pagar contas, sanar compromissos.

Em decorrência ao estágio que fiz no início de minha graduação, ingressei em um concurso público na Universidade de São Paulo, onde trabalho em um laboratório de Ciências Ambientais até os dias de hoje.

Em minha carreira como docente, o que irei relatar mais adiante como se deu este fato, observei de maneira empírica este desinteresse em uma sala do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde após ter proposto uma atividade de sondagem quanto às perspectivas profissionais os alunos em sua maioria preferem trabalhar na área aplicada de laboratórios e pesquisas, desprezando a carreira de professor.

O jovem em condição de cursar uma faculdade, nem sempre é levado a preocupar-se com a função social de sua profissão e dos conhecimentos por ele adquiridos durante o curso, apesar de na cerimônia de colação de grau, todos lerem emocionados um juramento que sempre se inicia pela promessa em dispor sua profissão em benefício da sociedade (CARNEIRO, 2006, p. 3).

De acordo com Carneiro (2006), para refletirmos sobre a atuação do professor universitário é necessário considerar o histórico educacional do ensino fundamental e médio dos estudantes antes de ingressarem no ensino superior.

Estes estudantes pertencem a uma minoria dentre aqueles que, durante anos enfrentaram barreiras políticas, econômicas e sociais, tentando com muitos sacrifícios, concluir o ensino fundamental, e quando chegam à faculdade, têm a expectativa de ter uma profissão que possa lhes garantir condições de vida mais dignas. Só que chegam também com perspectivas de se tornarem chefes, gerentes, profissionais liberais e, não em como a profissão poderá contribuir para mudar sua condição pessoal e ao mesmo tempo mudar o quadro de uma sociedade profundamente desigual, da qual ele pertence. Em muitos casos, nem mesmo desejam ser professores, mas fazem a opção pela Licenciatura para ampliarem suas condições de empregabilidade (CARNEIRO, 2006, p. 3).

Cunha (1993), afirma que com o processo de globalização as questões referentes à docência universitária têm sofrido muitas alterações. O desempenho docente com excelência torna-se uma exigência e requer:

[...] um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento

contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. (MOROSINI, 2000, p. 11).

Recorremos a LDB 9394/96 para nos referirmos ao professores de Instituições de Ensino Superior:

Título V “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” [...], Capítulo IV “Da Educação Superior” [...], Art. 52 – [...], II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. [...] Título VI “Dos profissionais da Educação” [...].

Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67 – [...]

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) (FERREIRA, 2008, p. 366-383)

Observando os artigos citados pode-se afirmar que eles não mencionam a formação do professor universitário de maneira específica, apenas apontam os espaços em que ela deve ocorrer.

[...] acreditar que o professor universitário, quando com um curso de pós-graduação em seu curriculum, está de antemão habilitado para compreender o sistema educacional, as relações de ensino aprendizagem, as características da práxis educativa, as relações professor-aluno-instituição de ensino, e tantos outros aspectos que envolvem a educação, é ignorar a realidade (ASSIS e CASTANHO, 2006, p. 7).

De acordo com Assis e Castanho (2006, p. 8), o fato de se ter uma especialização, em qualquer área, inclusive Educação, não quer dizer que se está apto para lecionar nas instituições de ensino superior. “O fato é que a especialização não garante, de maneira alguma, uma boa atuação em sala de aula.”

O conceito sobre professor universitário está perdido nas entrelinhas da legislação. Quando se fala em inovar, o mais importante seria o fator qualidade das práticas educativas.

[...] a qualidade, do latim *qualitas* – essência é entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas. Porque afeta as coisas em si mesmas, possui abrangência maior que a quantidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais. (ALMEIDA JUNIOR, 2002, p. 79).

Assis e Castanho (2006) afirmam que o professor universitário deve compreender sua prática e sempre que se fizer necessário construir uma nova atividade docente de qualidade, com concepções flexíveis que permitam conhecer o cotidiano em sala de aula como um ambiente agradável de convívio entre todos.

Inovar é modificar aquilo que está em sua volta, perceber a cultura e valores do ambiente, é reconhecer o processo que a todo o momento se movimenta, é integrar-se com o aluno melhorando sua prática educativa. Embora muitos obstáculos encontrados, o docente deve procurar novas reflexões conduzindo a novas investigações (ASSIS e CASTANHO, 2006).

É hora de o corpo docente universitário compreender que o prazer deve fazer parte da educação superior, que a poesia, as músicas os filmes e, até mesmo brincadeiras, proporcionam momentos de reflexão em sala de aula; não é preciso estar contra os alunos, mas com eles; não é preciso guardar os casos mais difíceis para serem cobrados nas avaliações tradicionais, mas proporcionar momentos de busca de soluções – talvez o professor perceba que há outros caminhos além daqueles que ele conhecia -; dar a chance de que os alunos se mostrem brilhantes à sua maneira, enfim, compreender que de forma alguma o professor perderá o seu espaço se permitir dividi-lo com o aluno sem querer dominar todo o processo educativo, caso contrário estará perdendo não apenas o seu espaço com também momentos maravilhosos de crescimento intelectual e pessoal (CASTANHO, 2002 apud ASSIS; CASTANHO, 2006, p. 12-13).

No período que cursei a Licenciatura, as matérias de cunho pedagógico eram ministradas aos sábados e segundas-feiras onde a evasão escolar era mais acentuada.

O que era enfatizado pelos docentes não eram a formação do profissional educador nem o desenvolvimento da prática de lecionar, mas sim o profissional como pesquisador e/ou o famoso cientista que muito é apresentado na mídia falada e escrita. Terminei minha graduação com pouco embasamento sobre as práticas em sala de aula e remeto a frase de Sócrates: “Só sei que nada sei”.

Comecei a sentir a vontade de lecionar, como se algo brotasse dentro de mim, lembrei das minhas aulas que ministrava no cursinho, e comecei a tentar inserção neste mercado de trabalho.

Estava cursando o mestrado quando participei de um concurso no Centro Universitário Anhanguera de Pirassununga para trabalhar com a disciplina de Metodologia Científica. Havia dois candidatos, onde após muitas expectativas fui chamado para trabalhar no primeiro semestre de 2007.

O trabalho de docente não é fácil, ainda mais em um curso de Pedagogia onde os alunos estão se preparando para serem ou já desempenham o papel de professores, fui analisado em todos os aspectos.

O estresse poderia ser percebido em todas as partes de meu corpo, e me deixou com muitas falhas, alguns brancos e às vezes me perdia no conteúdo. Este tipo de estresse e insegurança poderia ser tratado no curso licenciatura, com apresentações e dinâmicas em sala de aula, fato este que deixou a desejar durante minha graduação. Observo que esse frio na barriga, esta tensão sempre ocorre, é natural e após muita prática este sentimento se torna bom.

De acordo com Libâneo (1998), o educar é um processo social, e as Instituições de Ensino Superior se apropriaram desta atividade, sendo necessária a formação do docente do ensino superior.

Há uma preocupação com o crescente número de profissionais com baixa qualificação para a educação universitária, o que indica uma situação alarmante com os resultados do ensino de graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Outro fator que se pode considerar também é a grande oferta de profissionais no mercado de trabalho, onde as Universidades priorizam os custos referentes aos salários dos professores, não priorizando a sua formação, prejudicando assim o ensino.

Este fato é facilmente percebido questionando colegas do Ensino Superior sobre sua profissão mencionam que são advogados, engenheiros, médicos entre outras profissões, e que também lecionam em cursos de graduação e/ou pós-graduação. A profissão de professor às vezes é encarada como uma opção para quando não trabalho na área de atuação e também como uma forma de complementação de renda.

[...] o papel do professor não tem sido tarefa fácil nas salas de aula dos cursos de Licenciatura. A impressão que temos é que o desânimo e a descrença no sistema educacional se apoderaram dos jovens estudantes que, todos os anos fazem suas escolhas profissionais e, cada vez menos demonstram interesse e vontade em seguir a carreira do magistério, sendo que alguns até colocam essa possibilidade, mas como última opção, caso não consigam atuar na área profissional escolhida depois de formados. (CARNEIRO, 2006, p. 2).

A formação de novos docentes é de máxima importância, pois este treinamento de forma adequada poderá resultar em resoluções de problemas que enfrentamos no processo educacional brasileiro e também na formação de “professores profissionais”, motivados com seu ofício e empenhados em realizar mudanças.

Sinto que o trabalho de professor me completa profissionalmente, já ministrei diversas disciplinas na graduação e pós-graduação, além de cargos administrativos como coordenador de curso, fato este que agregou muito conhecimento à minha pessoal e profissional. “Então eu me encontrei, e daí surge um monte de questões. A partir do gosto, vem a questão do compromisso com aquilo que você faz, que não tem sentido para quem faz alguma coisa por fazer (FONTANA, 2000, p. 89)”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o processo educativo no Brasil passou por inúmeras alterações iniciando com a chegada dos Jesuítas em suas pequenas escolas de alfabetização até os grandes centros educacionais e de pesquisa dos dias de hoje. Com relação à formação de professores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como deve ser o desenvolvimento de professores que irão atuar em todos os níveis de Educação.

Na formação inicial, a aquisição do conhecimento básico nos cursos de formação, deve sempre que puder sofrer alterações e modificações de forma que aprimore o conhecimento dos jovens professores. Estes não devem permitir que tradições e costumes, impeçam que a consciência crítica entre em prática para a geração de novas alternativas de melhoria de seu ofício.

Já na formação continuada, o professor necessita desenvolver o conhecimento profissional para que possa harmonizar a teoria com a prática docente além de avaliar o melhor modo de trabalho em cada instituição; desenvolver habilidades na metodologia de ensino em sala de aula, proporcionar competências capazes de modificar as tarefas educativas continuamente; adaptar-se à diversidade e contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

O professor universitário competente e eficaz é aquele que não somente possui todos os níveis de pós-graduação, mas é aquele que se preocupa com o conteúdo a ser transmitido, e também firme laços nas relações professor – aluno e instituição de ensino. O tornar-se professor não é somente concluir um curso de licenciatura ou defender uma dissertação ou tese, é um estado muito maior, é uma paixão, uma vocação. Esta é uma profissão que nos completa e que é muito gratificante desempenhar. É um ofício que desempenhamos em todos os lugares além da sala de aula.

A história do processo educativo brasileiro é dinâmica, e a cada dia que se passa aprendemos mais e mais e conseqüentemente escrevemos uma parte desta história também. E este processo se completa quando um de nossos alunos começa a entrar em sala de aula e também seguir esta nobre profissão. O professor está muito além de um domínio de técnicas e metodologias, a arte de ensinar é uma prática cultural, responsável, ética, estética e política que muito nos enobrece.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Meu professor inesquecível**: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores autores. São Paulo: Gente, 1997.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005.
- ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização Continuada de docentes universitários: A construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA M. A. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
- ALMEIDA JUNIOR, J. B. A Qualidade de Aprendizagem nos Cursos da área de Ciências Exatas e Engenharias. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 12, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, A. E. S. Q.; CASTANHO, M. E. L. M. Educação, Inovação e o professor Universitário. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dezembro 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.
- CARNEIRO, A. L. M. Teoria Crítica do Currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor universitário nos cursos de licenciatura. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.
- COLOSANTI, M. Hastes, bolinhas e sapatos apertados. In: ABRAMOVICH, F. **Meu professor inesquecível**: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores autores. São Paulo: Gente, 1997.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1993.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Portugal: Porto, 2001.
- DIMENSTEIN, G. A epidemia da violência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 de set. 1996.
- FERNANDES, R. S. S. R. **A Formação continuada nos discursos de professores da educação superior**: a experiência da UFPA e do CESUPA Belém – PA Belém – PA 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.
- FERREIRA, R. T. S. **O Direito Educacional na Constituição Federal e LDB**. 2. ed. Pirassununga: Lawbook, 2008.
- FILHO, G. F. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua**

- formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.
- GASPAR, M. A D. **CEFAM: Locus** de formação para o aluno e o professor, 2004. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br>>. Acesso em: 29 de abr. 2009.
- GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 54-61, 2003.
- GODOY, A.C. S. Breve histórico sobre a formação de professores para atuar nas las Séries do ensino fundamental anterior a LDB nº9394/96. **Revista de Educação**, v. 6, p.117-120, 2003.
- GODOY, A.C. S. HTPCs: um espaço para a formação continuada. **Revista da Educação**, v. 3, p.178-197, 2000.
- GOMES, R. C. M. Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006
- GOMES, R. C. M. **Formação de professores frente aos dispositivos legais.** 2005. 86 p. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, 1992.
- HERNECK e MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: Impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A M. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. ed. São Paulo: Cortez 2001.
- IMBERNÓN, F. La formación del profesorado. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Censo da educação superior.** 2003
- KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p.129-169, 1992.
- LANIER, J. E. **Research on teacher education.** Michigam State University: IRT, 1984.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, D. F. C. F. **Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas: 5º Mostra Acadêmica UNIMEP**, p.1-3, 2007. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/31.pdf>> . Acesso em: 21 de jun. 2011.
- LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O Papel da formação Básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação Básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCAR, 2006.
- MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 465-476, 2006.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, 1998.
- MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006
- MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, 2000.

- MOTTA, E. O. **Direito Educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.
- NEVES, E. F. **História regional e local**: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANELLI, O. **História da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1978
- ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002.
- SANTOS, M. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, p. 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v.30, n. 2, 2005.
- SILVA, M. A. O. **O Discurso dos professores sobre a formação continuada**. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc> Acesso em: 03 de dez. 2008.
- SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, 1992.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61- 88, 2000.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL, A. L.; e VEIGA, I.P.A. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Vozes, 2002.
- VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-134, 2000.