

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2
[recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. –
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente
nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-569-3

DOI 10.22533/at.ed.693190209

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores –
Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
CAPÍTULO 2	12
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
CAPÍTULO 4	40
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
CAPÍTULO 5	50
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
CAPÍTULO 6	64
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	
CAPÍTULO 7	75
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	

CAPÍTULO 8	103
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6931902099	
CAPÍTULO 9	116
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.69319020910	
CAPÍTULO 10	128
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020911	
CAPÍTULO 11	138
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020912	
CAPÍTULO 12	147
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.69319020913	
CAPÍTULO 13	163
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020914	
CAPÍTULO 14	175
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
DOI 10.22533/at.ed.69319020915	

CAPÍTULO 15	191
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020916	
CAPÍTULO 16	203
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020917	
CAPÍTULO 17	215
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.69319020918	
CAPÍTULO 18	227
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020919	
CAPÍTULO 19	234
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020920	

CAPÍTULO 20	243
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020921	
CAPÍTULO 21	254
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69319020922	
CAPÍTULO 22	267
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.69319020923	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Stella Alves Rocha da Silva

Universidade Castelo Branco / Secretaria de
Educação do Rio de Janeiro / Cederj

Jane Rangel Alves Barbosa

Universidade Castelo Branco / Faculdade de
Educação Tecnológica do Estado do Rio de
Janeiro - FAETERJ

RESUMO: No século XXI, a profissão de professor vem sofrendo profundas críticas e transformações no cenário brasileiro, sendo tema relevante em todas as discussões e estudos. De um lado, temos que considerar o crescimento do número de alunos com acesso à escola, sua heterogeneidade cultural, a demanda por melhor qualidade da escolarização, o impacto de novas metodologias de ensino, as mídias propostas e a informática. De outro, as propostas para formação inicial e continuada de docentes e os modos pelas quais essas propostas se concretizaram. O papel das instituições formadoras torna-se crucial, principalmente por atuarem para formação humana, intelectual e pedagógica dos docentes para as próximas gerações. A questão da formação continuada torna-se requisito para qualificação no trabalho, disseminando idéias e atualização constante, em função das modificações nos conhecimentos das novas tecnologias e das mudanças ocorridas

no mundo do trabalho: ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais da educação básica e profissional. A Universidade é um espaço muito importante, mas de forma alguma podemos destacar a importância de outros campos, como, por exemplo, a escola como locus propício para a formação docente. Apesar dos avanços nas últimas décadas, persistem problemas relacionados à baixa qualidade e improdutividade do sistema educacional brasileiro, que se expressam, principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra como o país está longe de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória para todos. O presente estudo de caráter documental e bibliográfico formaliza a trajetória e a problemática da formação continuada de docentes da Educação Básica e Profissional diante dos desafios decorrentes, tanto do sistema educacional como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Este estudo verifica a necessidade da produção de conhecimentos e a emergente definição de políticas públicas para formação docente, na perspectiva de integração educação-trabalho, em que é fundamental ao docente saber fazer a necessária relação entre teoria, técnica e prática, para que os desafios das sociedades modernas sejam realmente

enfrentados e solucionados. Este estudo tem como finalidade a reflexão crítica sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, pontuando a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos sobre a formação inicial e continuada, busca-se repensá-la, destacando-se o lócus da formação continuada da Universidade para a própria escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional, Magistério, Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da formação continuada como requisito para trabalho tornou-se presente. Destaca-se a forte idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e tecnologias, e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Assim, incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação.

O final do século XX, sobretudo a década de 80 é marcado por inúmeras transformações sociais e educacionais, principalmente em virtude da consolidação da educação popular, garantindo o acesso às camadas populares o direito à escola pública. Aliado a isso se agrava a crise na docência, uma vez que historicamente os cursos de formação de professores, contribuíram para dicotomização entre teoria e prática, gerando profissionais com pouca experiência, formação frágil e um número reduzido de professores com formação em nível superior.

Com o reestabelecimento do estado democrático, diferentes propostas são orientadas objetivando mudanças nos padrões de gestão e da intervenção estatal entre as políticas públicas desenhadas a educação se fez presente. A Carta Magna de 1988 estabelece os princípios educativos em um capítulo próprio, propondo alterações de ordem jurídica e institucional. Nesta legislação, há referência a valorização aos educandos sobre a necessidade da consolidação de um plano de cargos e salários.

A LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96) transfere para a Educação Superior a Formação de Professores para a Educação Básica que anteriormente acontecia nos antigos cursos de magistério e faz referências aos processos de Formação Inicial e Continuada, além da possibilidade de Complementação Pedagógica para os graduandos em outras áreas que queiram se dedicar à Educação Básica. Tal mudança, mais do que superação dos anteriores modelos de formação, busca, na verdade, adequação às novas demandas da sociedade brasileira.

A discussão sobre a formação docente, diante do atual modelo de Estado, é demarcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determina um título específico para os profissionais da educação, subdivididos em seis artigos.

No artigo 61, aponta as diferentes habilitações e graduações para o exercício do magistério e os demais artigos descrevem a organização dos cursos que formarão os futuros docentes. Contudo, seguir as determinações legais é o suficiente para garantir o sucesso escolar? Que saberes, experiências são incorporadas na prática docente? O modelo proposto para formação dos professores atende a todas as modalidades e tapas de ensino? E os desafios trazidos pelo acesso à tecnologia?

Tais questões não são respondidas se conferimos apenas a formação inicial à preparação adequada de professores para o sucesso escolar. Na atualidade, há o reconhecimento de que a formação inicial do docente apresenta lacunas e que o contexto escolar é permeado por situações complexas que exige que este profissional busque, através de um processo de formação continuada formas e mecanismos para a melhoria da sua prática.

Nesta perspectiva, este estudo de base bibliográfica e documental pretende contribuir com o debate, mas consciente das dificuldades de propor análises e soluções para as diversas questões apresentadas, pretende focar suas discussões sobre o tema: formação continuada de professores para educação básica, procurando repensá-la, deslocando o lócus da formação continuada da universidade para a escola básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS. SENTIDOS E PRÁTICAS

Na sociedade da aprendizagem é notável a necessidade que o profissional tem de manter seus conhecimentos atualizados para acompanhar a evolução das informações e da tecnologia e, no cenário educacional não seria diferente. Assim, caberia aos professores a busca constante de novas técnicas, novos recursos e novas informações para tornas as aulas mais atrativas aos alunos, preocupando-se em trazer a realidade para sala de aula. O docente torna-se colaborador do processo educacional, uma vez que é entendido, que este profissional é mais habilitado para formar o homem para sociedade e que poderá proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o professor se forma no trabalho, no cotidiano da escola, e é por isso que defendemos sempre a parceria entre Universidade e Escola. E não dá para pensarmos em formação de professores sem referimo-nos às políticas educacionais, entendendo que essas, na verdade, orientam a formação de professores e o trabalho. Ao falar de formação de professores, nessa ótica da política educacional, o “trabalho docente” e “a formação”, isto porque o que materializa e a política são as pessoas que está na base do trabalho cotidiano, seja na universidade ou na escola.

Nesse contexto, tanto o trabalho quanto a formação são entendidos, de forma conjunta, presentes tanto na Universidade quanto na Escola. Embora ressalta-se

a sincronia entre ações de ambos os espaços, sabemos que também é recorrente a idéia de atribuir à escola, a “prática”, e à Universidade, a formação. No entanto, concebemos que a formação e a prática docente devem ser compartilhadas pela Universidade e pela Escola.

Nas publicações sobre formação de professores, observa-se a ênfase que se dá até hoje à necessidade de compreender que o mundo do trabalho gera conhecimentos tão relevantes quanto o mundo acadêmico, e que ambos, se inter-relacionam.

Nesta perspectiva, o sentido da “prática” que temos precisa transcender o senso comum, não só de reprodução, mas como espaço/tempo de surgimento de novos conhecimentos, relevantes para o desenvolvimento curricular pretendido. (ALVES, 1998)

Nessa direção, Silva Júnior (2011, p. 22) ao tratar das políticas de valorização docente, continua pleiteando que haja “uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Zeichner (2010) trata essa questão como extremamente relevante, ponderando que elas representam um momento de conexão entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional, entre Universidade e Escola.

Gatti e Barreto (2009) sinalizam que as pesquisas sobre educação continuada para professores no Brasil têm características de dar suprimento a uma formação precária e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação ou atualização de conhecimentos. Muita das iniciativas na área pública quanto à formação continuada de professores mostram a feição de programas compensatórios e não propriamente com avanços de conhecimentos quanto a inovações didáticas. Por outro lado, mostram-se ainda carentes no quesito das relações das práticas com as teorias, e quanto ao tratamento de dificuldades no contexto de trabalho. (SOUZA, 2006; GATTI; BARRETO, 2009).

Importante ainda é destacar que tanto a Universidade quanto a Escola são ao mesmo tempo responsáveis pela formação e pela prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, pode-se dizer que a Escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a Universidade também realiza e estimula práticas docentes.

Nessa interface, não se pode negar que a Escola é um espaço privilegiado, tanto para os que estão no início da carreira quanto os experientes devem ter a chance de rever seus procedimentos e concepções tendo condições de avaliá-los e aperfeiçoar seu perfil profissional, acadêmico, num espaço pedagógico em que se respeitam as singularidades e a coletividade.

Logo, a aproximação entre Universidade e Escola, numa construção coletiva de planos e metas, deve, pois, constituir um recurso obrigatório e desejado para o trabalho de ambas. No cenário atual, deveríamos fomentar a ampliação do surgimento e fortalecimento do perfil construtor de uma nova realidade, e principalmente, do

intelectual engajado que alimenta a possibilidade de transformação da realidade social vivida dentro e fora dos muros escolares.

Além disso, o processo em que se dá a formação de professores é dinâmico, tendo presente um movimento que sempre está sendo revisto, através de mudanças que se aplicam às necessidades do cotidiano. Logo, o profissional da educação é um agente de transformação, se considerar os objetivos da educação e a relação pedagógica como uma ação transformadora, ou seja, a prática docente competente e coerente terá um discurso compromissado com o social, verificando-se, com isto, a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática.

Para Nóvoa (1992, p.16), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Daí, os discursos dos professores não podem se limitar à transmissão de conteúdos das disciplinas, ou seja, não podem apresentar um distanciamento da realidade sociocultural. Não podemos esquecer que as mudanças pelas quais passa a sociedade atual são influentes na formação, alterando significados e construindo novas relações entre formando e formador.

Torna-se explícito que teoria e prática são portadores e produtores de práticas e de saberes, de teoria e de ações, e ambas influenciam o professor, seus conhecimentos e suas subjetividades. No entanto, ressignificar saberes docentes não significa apenas aproximar teorias e práticas, mas articulá-las, fazê-las dialogar, de maneira a fortalecer habilidades e competências, o saber-fazer e o saber-ser do professor como pessoa e profissional.

Diante da preocupação em se articular a teoria e a prática como elementos se integram, pertence não só à Universidade, mas também aos educadores atuantes nas Escolas da Educação Básica e Profissional, cujas práticas também são produtoras de novos saberes. A formação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, torna-se necessário que as instituições envolvam questões relacionadas à valorização das experiências profissionais, a reinserção a atividades complementares, o acesso aos bens culturais, entre outras que possam contribuir para uma melhor formação.

Percebemos o quanto à reflexão e a educação são indissociáveis, o quanto teoria e prática são interdependentes para que a formação docente dê conta da realidade escolar. A Escola, enquanto espaço para constante construção e reconstrução do saber, deve estar aberta ao diálogo crítico para formação de cidadãos autônomos por meio de um processo crítico-reflexivo.

Assim sendo, a reflexão deve ser um princípio para que o ensino deixe de ser uma reprodução de informações já existentes e passe a ser uma construção contínua de conhecimento e saber. No entanto, para que o professor tenha uma prática coerente com todas as exigências da escola, a formação deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Há necessidade urgente de apresentar o quanto antes, a realidade escolar aos futuros professores, de maneira que possam

ir se ambientando ao seu futuro local de trabalho.

Segundo Canário (1998), a Escola é um ambiente essencial na formação e que mais contribui para a aprendizagem do professor, pois ele institui o espaço real de construção da identidade profissional docente. Portanto, e seus profissionais tornam-se tão importantes no processo de formação, que deve ser visto e analisado, pois dele podem surgir respostas a questionamentos fundamentais que insurgem no âmbito educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTINUADA OU A SERVIÇO DE?

Ao analisar a política de formação continuada na última década, Gatti afirma que vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, apontam o investimento em formação docente como prioridade, e de forma mais clara, em seus documentos “está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62)

No cenário atual, é necessário se investir na formação de professores para que tenham as capacidades e competências valorizadas pelo desenvolvimento econômico e, assim, as desenvolvam em seus alunos. Mas, devido ao histórico de formação docente deficitária. Conforme Gatti (2008, p.53)

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então a feição de programas com pensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações em suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas culturais.

Assim, percebemos as fragilidades da formação docente, mas nos deparamos com um discurso que valoriza o professor, ao reconhecer sua importância para a melhoria da qualidade da educação, como protagonista do processo, mas ao mesmo tempo, o desvaloriza, pois suas experiências profissionais já não são válidas.

A respeito desta relação entre modelo de desenvolvimento e formação docente, Brito (2009, p. 82) destaca que As políticas de formação de professores coerentes com este modelo enfatizam a responsabilização do professor e a formação para a competência como aspectos positivos, propiciadores de maior desenvolvimento profissional e de melhoria na qualidade de ensino.

No atual modelo de formação, a competência garantiria a competitividade indicada como algo necessário para a qualidade. Gatti questiona a forma como tem se organizado este processo de formação, pois, ao invés de favorecer o controle

docente sobre seu trabalho, acaba por fortalecer o controle do Estado sobre o trabalho docente.

Nas palavras de Brito (2009, p. 99). Ao mesmo tempo em que o discurso sobre a educação de qualidade, da união teoria/prática, do melhor preparo do professor é formulado, é também elaborado um processo de avaliação que amplia o controle por parte do Estado sobre a profissão docente.

Como forma de resistência e para reversão desse quadro, o trabalho conjunto entre Universidade e Escola Básica é fundamental, para propiciar oportunidades de reflexão sobre as políticas e práticas educacionais que têm sido implementadas e para ouvir as em sala de aula, ao invés de “falar sobre docentes”.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUALIDADE

Na atualidade, a educação expressa sua preocupação com o desenvolvimento científico e os efeitos negativos que ele pode provocar. Além disso, quem não acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas certamente estará inabilitado e marginalizado socialmente. Grandes mudanças ocorreram, com descobertas que afetaram profundamente a vida das pessoas, impondo-lhes novas formas de ser, de agir e de se comportar.

Para contribuir efetivamente na educação do homem para esse momento histórico, o educador precisa “tornar-se um eterno aprendiz”, buscando incansavelmente novos conhecimentos, incorporar novas práticas, fazer-se educador a cada dia, educando-se continuamente, buscar uma educação uma educação permanente que lhe ofereça subsídios teórico-práticos atualizados, inovadores, para a devida aplicabilidade em sua “práxis educativa”. Assim, o professor não pode viver como um expectador nesse cenário de um mundo que evolui a cada dia.

As escolas hoje se deparam com uma série de necessidades e expectativas emergenciais para as quais precisa rapidamente se organizar para preparar os educandos para o enfrentamento dos desafios dos dias modernos.

A qualidade do ensino em uma escola comprometida com a formação para exercício da cidadania requer do professor uma “formação continuada”. Exige que ele volte à Universidade para fazer usos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Assim, todas as instituições que atuarem na área de Educação devem preocupar-se com a formação continuada dos educadores. Eles devem voltar a Universidade para que “possam, com ela, redescobrir-se, interrogar a si mesmos, ao mesmo tempo que a Universidade possa reaprender com eles o que lhes ensinar” (MARQUES, 2003, p. 13)

No entender de Candau (1987), a busca da construção da qualidade da escola politicamente comprometida, exige repensar a formação inicial como a formação continuada. Logo, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram condições de desempenho próprias à profissão.

Nessa direção, a educação continuada do professor, conforme Gadotti (2003) deve ser considerada como reflexão, pesquisa, ação descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não mera aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Complementando tal pensamento, Schon (1995) propõe a formação de professores baseada na modernização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tático presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Assim, o autor estabelece a reflexão como forma de encaminhamento pedagógico, na determinação das ações futuras, na compreensão dos acontecimentos que virão e as possíveis soluções, ampliando a capacidade do professor construir a sua forma pessoal de trabalho, a produção de saberes e conhecimentos, além de contribuir com este profissional na construção de novas formas de agir e pensar por meio da análise reflexiva. Ou seja, o professor que renova sua prática contribui na transformação social da situação vivida na prática escolar. Essa transformação “só acontece na prática político-educativa e não em elaboração mentais desconectadas da vida real.”

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolveram “saberes experienciais” por meio de seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Esses saberes “incorpora-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39).

Esses saberes são socialmente construídos e partilhados no interior da escola, num processo de apropriação e construção de um tipo de saber que expressa um tipo de cultura docente que precisa interagir com o saber acadêmico para fundamentar a formação continuada dos professores. “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. (CANDAU, 1997, p.57). Porém, essa formação deve acontecer tanto em espaços escolares como no âmbito da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar a parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário como instrumentos poderosos no processo de educação continuada, na articulação teórico-prática.

Para que isso se efetive, as universidades devem assumir, de fato, a formação desse profissional em serviço. A Universidade precisa tomar a responsabilidade da continuidade na formação do educador de modo a propiciar elementos necessários para que os professores se libertem das “amarras” impostas pelas orientações políticas externas e, a partir de um trabalho coletivo, construam uma “Proposta de Formação Continuada” consistente que atenda ao novo cenário de sociedade

contemporânea.

Assim, o professor egresso de Universidade deve voltar a ela, sempre e de novo, ou ainda, provocá-la para ir até aos seres espaços de trabalho, para que juntos educadores e universidades redescubram, questionem e problematizem as suas práticas cotidianas, e principalmente, as universidades possam reaprender e dar novos sentidos ao que os professores lhes ensinaram.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas/ SP: Papirus, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, V.L.F.A. de. **Identidade Docente: um processo de avaliação de recursos**. In: BRITO, V.L.F.A (Orgs.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 79-100.

CALDERANO, M. da A. **O Ser Docente no processo de formação continuada**. In: Lopes, P.R.C. (Org). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

CALDERANO, M. da A., MARQUES, G. F. C; MARTINS, E. B. de A. (Orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre Universidade e Escola**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

CANÁRIO, R. A Escola: **O lugar onde os professores aprendem**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.6, p. 9-28, jan./jun., 1998.

CANDAU, V. M. **Universidade e Formação de Professores: Que rumos tomar?** CANDAU, VM (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Freevale, 2003.

GATTI, B.A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARQUES, M.O. **A Formação do Profissional da Educação**. *Colégio Educação*, volume 13. Ijuí, RG: Editora UNIJUI, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHDN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, C.A. **Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciaturas para o Estado da Bahia**. Relatório da UNESCO/CAPES. Brasília, 2011.

SOUZA, D.T.R. **Formação Continuada de Professores e o Fracasso Escolas: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

ZEICHENER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria (RS), v. 35, n.3, p. 479-504, dez., 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

G

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

I

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

L

Ler 58, 65, 273

M

Magistério 39, 119, 141, 148

P

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

Q

Qualidade 173, 217, 218, 269

R

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

S

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-569-3

