

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Elmo de Souza Lima<sup>1</sup>

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho<sup>2</sup>

Nesse trabalho buscamos refletir sobre os avanços e retrocessos vivenciados no campo da formação docente no Brasil. Para isto, procuramos trabalhar a partir de alguns recortes históricos que possam nos ajudar a compreender as concepções políticas e pedagógicas que influenciaram na construção do pensamento pedagógico brasileiro e, conseqüentemente, na definição das políticas de formação de professores.

Nesse contexto, tivemos também a preocupação de identificar os desafios que rondam o campo da formação docente, diante desse cenário da globalização econômica, do avanço da tecnologia da informação e do avanço das políticas neoliberais. Além disso, procuramos compreender o novo cenário que se constitui nessa área, a partir das experiências de formação continuada que vem sendo desenvolvido, tendo como referência a valorização dos saberes docentes, construídos pelos professores com base na vivência cotidiana da profissão.

Na discussão sobre os novos contextos que se configuram na área da formação docente, refletimos sobre as propostas antagônicas (formação técnica x formação crítico-reflexiva) que estão em disputam nas instituições de formação de professores e que vem intensificando os debates, principalmente, nos programas de pós-graduações no país e nos encontros de pesquisa na área de educação.

No contexto dessas discussões, queremos também compartilhar algumas reflexões que fizemos, durante a pesquisa que realizado durante o Mestrado em Educação, sobre a proposta de formação de professores no semi-árido<sup>3</sup> brasileiro, que dialogam com essa proposta de formação voltada para a valorização dos professores e seus saberes, contrapondo-se às concepções que reduzem a autonomia do professor e tentam limitar o seu papel de sujeito crítico e transformador dos processos educacionais.

## **1 Formação docente no Brasil: embates teóricos**

Ao analisar a história da formação docente no Brasil, constatamos que a definição das políticas que nortearam a formação de professores no país foi marcada por disputas de concepções e por resistência política. Desse modo, as discussões sobre a

formação de professores no Brasil giraram em torno de concepções políticas e pedagógicas que se baseavam em visões de mundo diferentes e almejaram construir, muitas vezes, projetos de sociedade antagônicos.

Desde de 1847, quando foi implantada a primeira escola normal do Brasil, conseqüentemente, a primeira instituição oficial de formação docente do país, percebemos que já havia disputa quando as concepções pedagógicas que iriam determinar a linha política e ideológica da instituição. Naquele período, apesar do governo ter adotado a concepção pedagógica dos enciclopedistas franceses, outras concepções ligadas ao pensamento cristão e ao paradigma da ciência moderna também estavam em disputado no contexto dessas instituições (MENDES SOBRINHO, 2002).

A partir da década 1930, observamos que essa disputa política no campo da educação ampliou-se significativamente, já que o país vivenciava um novo contexto político, econômico e social marcado por uma efervescência política e ideológica oriundo da revolução de 1930. Neste período, novas concepções políticas (liberalismo, socialismo, anarquismo, nacionalismo, etc.) passavam a influenciar a vida política brasileira e, conseqüentemente, as políticas educacionais (NAGLE, 1976).

Nesse período, a educação brasileira vai sofrer também a influência do pensamento escolanovista, que passou a ser discutido no país por educadoras como Darci Ribeiro, dentre outros. Inspirados nas idéias de Dewey, o movimento da Escola Nova vai criticar o modelo de ensino enciclopédico desenvolvido, até então, no país e propor o desenvolvimento de novos métodos ativos na formação dos alunos que possibilite uma maior interação com o cotidiano dos jovens (VIANNA, 2004).

A formação dos professores tornou-se também uma das bandeiras de luta do Movimento da Escola Nova, tendo em vista que para eles não tinha como construir um projeto inovador no campo da educação se não fosse priorizado a formação dos profissionais docente. Neste sentido, os escolanovistas vão defender, em seu Manifesto dos Pioneiros da educação, divulgado em 1932, que a formação docente de nível superior seja uma prioridade, principalmente, para os docentes das primeiras séries do ensino fundamental, fase prioritária no desenvolvimento da criança (VIANNA, 2004).

No entanto, segundo Libâneo (apud Brzezinski, 1996), foram às concepções liberais, vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, que exerceram fortes influências sobre a formulação e o desenvolvimento das propostas político-pedagógicas implementadas nas escolas brasileiras, como também, nos cursos de formação de professores.

Para o autor, a tradição liberal dispensou o caráter teleológico da pedagogia, ao incorporar a vertente pragmática deweyniana, que enfatiza a experimentação e a vertente tecnicista que exacerba a técnica. Neste sentido, Brzezinski (1996, p. 43) vai afirmar que

[...] as práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicistas e sociologistas reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva.

Diante desse contexto, a pedagogia foi transformada em um campo prático, em que os professores são formados para dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, sem que haja uma preocupação com os estudos aprofundados sobre a pedagogia enquanto área de saber e com a pesquisa enquanto meio de aproximar a teoria à prática.

De acordo com Vianna (2004), após o período de efervescência política vivida durante e após a revolução 1930, várias concepções políticas e pedagógicas começaram a exercer algum tipo de influência no pensamento pedagógico brasileiro: as teorias socialistas (Marx, Engels, Gramsci), a teoria crítica (Adorno, Marcuse, Habermas), a teoria crítico-reprodutivistas (Althusser, Establet, Baudelot, Bourdieu), as teorias progressistas (Makarenko, Pitrak, Snyders, Giroux, Chalot), as teorias antiautoritárias (Rogers, Neill, Illich), que, de certa forma, desencadearam novas discussões em torno das políticas de formação docente desenvolvida no país.

No entanto, em princípio, verificamos que o período de 1930 a 1970 foi marcado, no âmbito das políticas oficiais, pelo desenvolvimento do pensamento educacional tecnicistas, voltada para o desenvolvimento industrial e tecnológico. Sendo que a última década desse período, destacou-se pela forma como os governos militares conduziram o sistema educacional brasileiro, voltado para a imposição, a perseguição e o controle extremo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Na década de 60 e 70, tornou-se evidente também a intenção do governo militar de consolidar a concepção tecnicista e pragmática no sistema educacional brasileiro, importando, dos Estados Unidos, profissionais especializados e um conjunto de mecanismo que vieram auxiliar na reformulação da legislação educacional do país e na implementação de materiais didáticos e pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma pedagogia técnica e prática, com viés autoritário, em que os professores e seus

alunos eram condicionados a seguirem os manuais e as normas estabelecidas pelo sistema. Assim,

Sob a influência tecnocrática-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

Em diferentes momentos, observamos que os interesses econômicos determinaram a vida social das pessoas e, principalmente, as políticas educacionais. Neste caso, as políticas de formação de professores e suas práticas pedagógicas eram desenvolvidas, quase que exclusivamente, para atender aos interesses do desenvolvimento econômico do país. Para Scheibe (2002, p. 49),

[...] as reformas de ensino dos anos 60 e 70 vincularam a educação a formação de *capital humano*, com estreito vínculo entre o mercado de trabalho e educação e acentuada ênfase na modernização de hábitos de consumo sob a égide da repressão e do controle político-ideológico mutilador da vida intelectual e artística do país.

Entretanto, em meio a esse clima de tensão e adversidade, vão ressurgir, no final da década de 70, os movimentos de resistência na educação. Influenciados pelas idéias críticas que adentraram no país através dos pesquisadores e professores que haviam estudado na Europa, os setores progressistas da educação brasileira começaram a se articular, através de seminários e encontros de educação para consolidar novas propostas educacionais que vão se contrapor ao projeto oficial que ora estava sendo implementado (SCHEIBE, 2002).

O movimento de resistência na educação, que lutavam pela construção de novos referenciais políticos e pedagógicos voltados para os princípios democráticos, ganhou força a partir do Seminário de Educação Brasileira da realizado, em 1978, na Unicamp e da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na PUC-SP, onde também foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador com o intuito de articular os esforços, os estudos e os debates para se construir novas perspectivas de formação para os profissionais da educação no Brasil (DAMIS, 2002).

Dada a importância desse movimento para o processo de redemocratização da educação brasileira, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador construiu importantes diálogos com o MEC, como também, fez várias críticas às políticas de

formação docentes desenvolvidas naquele período. Todo esse movimento de contestação resultou na organização de novos parâmetros pedagógicos voltado para a melhoria da profissionalização docente (SCHEIBE, 2002). Para Freitas (2002, p 141),

[...] a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

Observamos que muitas foram às conquistas alcançadas a partir das mobilizações sociais realizadas na década de 80. Dentre essas conquistas, destacamos a implementação da “constituição cidadão”, promulgada em 1988, que incorporou várias das reivindicações e proposições dos movimentos sociais. Reivindicações que vão desde a garantia de liberdade e direitos individuais até a construção do sistema de educação público e gratuito; a gestão democrática do ensino; a valorização e qualificação dos profissionais do magistério; a construção do plano de carreira do magistério, etc.

Durante esse período, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) realizou diversos encontros que resultou na construção de vários estudos e documentos com o intuito de sistematizar alguns princípios norteadores da formação do profissional da educação:

- a) *Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre os fenômenos educacionais* – está relacionado à necessidade de compreender os fundamentos históricos, políticos, sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados na escola;
- b) *Unidade teoria-prática* – implica em assumir uma nova postura em relação a produção do conhecimento a organização curricular. Envolve também a construção de novas metodologias que possibilite a integração dos conhecimentos específicos com a vivência cotidiana de alunos e professores;
- c) *Gestão democrática* – os profissionais da educação precisam conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;

- d) *Compromisso social do profissional da educação* – está relacionado com a superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- e) *Trabalho coletivo e interdisciplinar* – está voltado para o processo coletivo de fazer e pensar as ações pedagógicas, que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade coletiva;
- f) *Trabalhar com a concepção de formação continuada* – em contraposição à idéia de currículo extensivo e a partir do contanto com o mundo do trabalho; (ANFOPE, 2000)

Para Damis (2002), esses princípios representam a síntese dos debates construídos ao longo de 20 anos de discussão sobre a formação de professores e o desenvolvimento da profissão docente no Brasil. Demonstam o compromisso dos profissionais da educação com a construção de um projeto de formação docente voltado para construção de um modelo de educação crítico e transformador.

Neste caso, propõe-se um projeto de formação que tenha compromisso com a sólida formação teórica, que busque a unidade entre teoria e prática, que utilize a pesquisa como meio de produção do conhecimento e de intervenção social, que possibilite a vivência da gestão democrática e possam despertar nos profissionais docentes o compromisso social com a transformação das condições de injustiça sociais em que estão submetidos os nossos jovens.

Segundo Damis (2002) todo esse conhecimento construído pelos profissionais da educação durante anos de experiências enquanto docente, pesquisadores da educação e militantes dos movimentos sociais na área da educação foram colocados em discussão durante a construção da nova LDB nº 9.394/96, no entanto, o MEC optou por outro projeto imposto pelos organismos internacionais voltados para a formação docente vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais.

Para Perrenoud (1999, p. 07) a competência pode ser entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. No entanto, para Pimenta (2002) esse discurso sobre a competência representa a redução da docência ao domínio de técnicas. A autora acrescenta ainda que,

[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz [...] portanto,

competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político (PIMENTA, 2002, p. 134).

Contribuindo com essa análise Freitas (2002), avalia que o modelo de competência que vem sendo adotado nas atuais reformas educacionais e nos processos de formação docente

desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa (p. 155)

Neste sentido, percebermos que os novos processos de formação docente, desenvolvidos no final da década de 90, ignoraram grande parte das discussões construídas, ao longo dos anos, pelo movimento dos educadores e pesquisadores da educação e optaram pela construção de práticas pedagógicas que valorizam os aspectos técnicos e práticos na formação docente.

Por sua vez, Ramos (2001), ao analisar esse novo contexto educacional, afirma que esse modelo educacional voltado para o desenvolvimento das competências tenta substituir a qualificação profissional e a aquisição de conhecimentos mais profundos sobre sua área de atuação pela aquisição de habilidades técnicas. Neste caso, autor afirma que,

[...] as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (RAMOS, 2001, p. 194).

De acordo com Pimenta (2002, p. 133), essas reformas educacionais implementadas no Brasil, desde o final da década de 90, trazem em sua essência os interesses e as ideologias do sistema neoliberal e representam “um novo (neo) tecnicismo, entendido como o aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação)”. Para Freitas (2002, p. 141),

se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da

escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo [...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

Com base nas análises desenvolvidas por Freitas (2002), Damis (2002) e Pimenta (2002), constatamos que o atual contexto da formação docente aprofunda o processo de desvalorização dos docentes e seus saberes, reduzindo-os a meros aplicadores de métodos e técnicas educacionais desprovidas de uma discussão mais ampla sobre os contextos sócio-históricos que envolvem a realidade dos alunos e o próprio fazer educativo.

Contraditoriamente, em meio a esse processo de implementação das políticas educacionais neoliberais voltadas para a racionalidade prática e para o desenvolvimento das competências, que reduz o papel do professores, colocando-o numa condição de proletarização da profissão, vão surgir novos estudos (NOVOA, 1995; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002) que tentam colocar os profissionais docentes no centro dos debates sobre a formação de professores.

O objetivo desses trabalhos está voltado para a necessidade de se valorizar e reconhecer os profissionais docentes enquanto sujeitos produtores de saberes, ou seja, os cursos de formação docentes e as próprias instituições educacionais precisam compreender que os docentes constroem novos saberes docentes a partir das vivências e das reflexões que desenvolvem durante sua experiência de sala de aula.

Além disso, esses estudos tentam analisar os processos de formação de professores associado-os ao desenvolvimento profissional docente, demonstrando que a formação de professor deve partir de uma reflexão sobre a profissão docente. Neste contexto, esses autores enfatizam também em seus estudos o aspecto da subjetividade e a identidade do professor, pois, para Nóvoa (1995), o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

Para Pimenta (2002) essas discussões sobre o desenvolvimento profissional, a subjetividade e a identidade do professor vão se expandir pelo Brasil no final da década de 90, influenciando bastante os rumos das pesquisas sobre a formação de docente nos programas de pós-graduação e na construção dos programas de formação docente.



## 2 A construção de novos projetos de formação docente

Na última década, houve um aumento significativo na quantidade de programas e projetos implementados no Brasil voltados para a formação de professores, principalmente, no campo da formação continuada. De acordo com as idéias alguns pesquisadores da educação (CANDAU, 1996; ARROYO, 1999; SCHEIBE, 2002) poucas dessas experiências têm apresentado resultados expressivos que garantam inovações nas práticas pedagógicas desses docentes e, conseqüentemente, a melhoria da educação.

Para Candau (1996), os resultados de alguns desses programas não têm sido satisfatórios pelo fato deles serem construídos com base nos modelos clássicos de formação voltados para a transmissão de conhecimento, que não favorecem a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e nem consideram as necessidades e os saberes que os docentes constroem no cotidiano de suas práticas.

No entanto, diante desse contexto, novas experiências de formação docente, fundamentadas no pensamento de Freire (1997), Giroux (1997), Contreras (2002), Nóvoa (1995), Tardif (2002), estão sendo desenvolvidas com o intuito de contribuir com a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de analisar o contexto sócio-político e econômico, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

Dentre esses novos projetos de formação, gostaríamos de destacar para reflexão aqueles implementados pela Rede de Educação no Semi-árido (RESAB)<sup>4</sup>, tendo em vista que são projetos formativos voltados para a reflexão coletiva das práticas docentes e das condições de trabalhos que são oferecidas para o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Nessas experiências, as dinâmicas de formação são construídas no sentido de possibilitar que os professores sejam capazes de tornarem-se pesquisadores de suas próprias práticas, ou seja, a formação está centrada na reflexão crítica das práticas pedagógicas dos docentes. Neste caso, a construção de novos conhecimentos e saberes pedagógicos ocorrem através do confronto que se estabelece entre as reflexões realizadas sobre as práticas docentes e as análises que se faz sobre as teorias que fundamentam as concepções pedagógicas emancipadoras.

Neste caso, os eventos de formação transformam-se em importantes espaços de socialização das experiências pedagógicas e dos saberes docentes construídos pelos

educadores/as a partir da vivência cotidiana em sala de aula. São espaços onde ocorrem ricos processos de problematização das práticas pedagógicas, a fim de possibilitar a contextualização dos processos de formação dos professores com as necessidades político-pedagógicas vivenciadas em sala de aula e com os valores da cultura local. Para Arroyo (1999, p. 154),

[...] cada professor carrega para a escola uma imagem de educador que não inventa, nem aprende apenas no curso de formação ou no treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adulto com as crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, nos aprendizados feitos nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, nos aprendizados de ser criança, adolescente, jovem e adulto.

Deste modo, para o autor, o melhor processo de formação é “voltar o olhar dos mestres para [...] esse lastro de competências, de saberes e valores acumulados e freqüentemente marginalizados e ignorados nos programas de qualificação [...] soterrados sobre os escombros e os entulhos burocráticos” (ARROYO, 1999, p. 154).

Com base nessa reflexão, torna-se imprescindível criar, nos processos de qualificação de professores, espaços que dêem oportunidade para que aflorem os saberes e as habilidades que cada professor carrega consigo, propiciando um clima de reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e foram apreendidos nas relações humanas e coletivas construídas nos grupos sociais.

Diante disso, o trabalho de formação continuada desenvolvido, pelas instituições que participam da RESAB, procura desafiar os professores para estarem constantemente refletindo e pesquisando sobre a prática, como forma de acompanhar o seu desenvolvimento profissional, a evolução do seu trabalho pedagógico e o crescimento pessoal e intelectual dos alunos. De acordo com André (2006, p. 221),

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional e buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes e relações) que ajudem aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Nessa perspectiva, verificamos que a metodologia utilizada nos processos de formação vem sendo construída com base na reflexão crítica da prática docente já que, para as equipes de coordenação desses projetos, o processo educativo e as dinâmicas de reflexão sobre a realidade são processos dialéticos e contraditórios, portanto, fecundos para a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que esses conhecimentos são oriundos de momentos de contradições e conflitos de idéias. De acordo com Freire (1987), os saberes estão em constante processo de mudança e podem ser resignificados ou reconstruídos após cada intervenção e até mesmo após as interações com outros sujeitos sociais.

Para Fiorentini (2006), o processo de reconstrução das práticas pedagógicas e dos saberes docentes não é promovido apenas com discussões e reflexões sobre os aspectos gerais das práticas educativas. O autor afirma que,

[...] é preciso mergulhar fundo nas práticas cotidianas para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica ou com o que a comunidade pensa (FIORENTINI, 2006, p. 135).

Essa compreensão também é compartilhada pela Rede de Educação no Semi-árido, uma vez que, nos vários momentos de formação os/as professores/as são provocados a desenvolverem novas análises e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, seja nas escolas seja nos eventos de formação, no sentido de buscar compreender os vários incidentes ocorridos durante as atividades educativas, tentando transformá-los em momentos oportunos para a construção e reconstrução coletiva de saberes pedagógicos, possibilitando a produção do novo na escola (LIMA, 2008).

Nesse contexto, os saberes construídos durante os eventos de formação não vêm de cima: dos especialistas, dos acadêmicos, dos burocratas. São os próprios professores que constroem seus saberes a partir da troca de experiências e da análise compartilhada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do semi-árido. Neste caso, os saberes docentes são construídos coletivamente na interação entre os professores, da interação dos professores com os alunos e da ação de ambos sobre a realidade.

A partir disso, verificamos que esse é um projeto de formação docente que, além de valorizar os saberes e as experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, tem um compromisso com a construção da autonomia dos professores. Até porque o processo de construção de uma educação emancipadora passa,

prioritariamente, pela emancipação e pelo desenvolvimento da consciência crítica dos próprios professores.

### **Considerações finais**

Tornou-se evidente, no decorrer desse trabalho, o quanto às idéias neoliberais tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, principalmente, as políticas de formação docentes. Neste sentido, a construção de novos projetos de formação docente voltados para a emancipação do professores passa pela capacidade de organização e intervenção dos profissionais da educação e dos movimentos sociais ligados a educação, a fim de propor novos projetos de formação que valorizem os saberes e profissionalidade docente e contribua na construção da autonomia do professor.

Caso contrário, a tendência que se apresenta como natural é o aprofundamento do processo de desvalorização dos professores, do desprestígio social e da desprofissionalização com a implementação de novas pedagogias de ensino voltada para a aplicação de técnicas de ensino voltada para a instrumentalização da prática docente.

Por outro lado, as experiências inovadoras que estão sendo desenvolvidas no campo da formação docente, numa perspectiva crítica, apresentam-se como um elemento importante nesse debate que vêm sendo desenvolvido nas universidades e nos encontros de pesquisas em torno das concepções de formação docente que venham atender as necessidades do nosso país, marcado pelo aumento da exclusão e das desigualdades sociais e, conseqüentemente, pela expansão assustadora da miséria, seguida da violência e da marginalidade.

Contrariando as previsões de alguns pessimistas, apostamos na capacidade que os profissionais da educação tem de lutar pelos seus sonhos e pela utopia de poder construir um mundo mais justo e solidário. Portanto, acredito na possibilidade de superação desses modelos de educação e de formação de professores voltados para a racionalidade técnica e na construção de um novo modelo de educação que resgate a auto-estima das pessoas e os valores éticos dos seres humanos que a tempo vem sendo esquecido em nome de uma ética do consumo.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli Eliza. Ensinar a pesquisar... como e para quê? In: SILVA, Aina Maria Monteiro et al. (Org.). **Encontro de Nacional de Didática e Prática de Ensino.**

Educação formal e não formal, processos pedagógicos e desafios para a inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 221-233.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional. **Documento final**. Brasília, 2000.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia. (Org.) **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas - SP: Papyrus, 2002. p. 97-130.

FIorentini, Dario. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a prática. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Orgs). **Educação, práticas sócioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **O Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Edefpi, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectiva. In: PASSOS, Ilma Veiga Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.) **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas - SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Formação docente no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru – SP: Edusc, 2004. p. 21-54.

---

<sup>1</sup> Pedagogo e Mestre em Educação (UFPI).

<sup>2</sup> Doutor em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

<sup>3</sup> O semi-árido brasileiro é uma região que abrange cerca de 900 mil quilômetros de extensão, envolvendo 1.421 municípios em 11 estados brasileiros, com uma população de 26,4 milhões de pessoas, sendo 11 milhões de crianças e adolescentes.

<sup>4</sup> É uma articulação que envolve entidades governamentais e não-governamentais, dos 11 estados do semi-árido brasileiro, com o intuito de construir um novo modelo de educação que valorize as potencialidades e a cultura do semi-árido.