

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Cheila Daniane Marianof Milczarek¹

E.E. de Ens. Médio Érico Veríssimo

Paula Maria Zanutelli²

E.E. de Ens. Médio Érico Veríssimo

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho tem a intenção de analisar aspectos relacionados à formação de professores, tendo como pano de fundo o Plano de Formação Continuada, desenvolvido em uma escola estadual do município de Erechim, RS nos anos de 2012 a 2013. O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica - histórica acerca da formação docente e da constituição dos saberes na docência. Prosseguindo, analisa as ações formativas realizadas pela escola elucidando as temáticas estudadas e a metodologia adotada, com a intenção de situar o plano de formação no campo teórico que embasa as concepções de formação docente/produção de saberes. Os resultados deste trabalho ficam expressos nas reflexões realizadas, configurando formas diferentes de pensar e estruturar o processo de formação de professores, bem como, possibilitaram a configuração de uma pesquisa mais aprofundada sobre “a constituição dos saberes na e para a docência”, que está em desenvolvimento.

Palavras-chave: formação de professores; ação reflexiva; concepções e saberes docentes

Introdução

Diante do grande contingente de debates e produções científicas realizadas atualmente sobre a temática da formação docente, é possível perceber a relevância da mesma no que se refere às discussões tanto no campo das políticas educacionais, como nos processos pedagógicos.

Contudo, sua complexidade permite que novos itinerários de pesquisa surjam a cada

¹ Mestranda do PPGE da UFFS- Campus Chapecó. Graduada em Pedagogia e especialista em Pedagogia nas Organizações Empresariais e Sociais. E-mail: sheilamilczarek@hotmail.com

² Especialista em Pedagogia nas Organizações Empresariais e Sociais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Graduada em Pedagogia. E-mail: Paula.mzanotelli@hotmail.com

momento, apresentando diferentes debates, configurando uma gama variada de conceitos relacionados à mesma. Dessa forma, este relato de experiência se configura como uma possibilidade de olhar a formação docente sob a lógica da constituição dos saberes docentes, desafiando-se a perceber os limites e as possibilidades inerentes a este processo.

Tem a intenção de analisar aspectos relacionados à formação de professores, tendo como pano de fundo o Plano de Formação Continuada, desenvolvido em uma escola estadual do município de Erechim, RS nos anos de 2012 a 2013, refletindo sobre as ações de formação de professores desenvolvidas a partir do plano.

O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica - histórica acerca da formação docente e da constituição dos saberes na docência. Prosseguindo, analisa as ações formativas realizadas pela escola elucidando as temáticas estudadas e a metodologia adotada, com a intenção de situar o plano de formação no campo teórico que embasa as concepções de formação docente e a produção de saberes na docência.

A docência, sua formação e a produção de saberes: elementos históricos

Falar sobre a docência e dos seus saberes na lógica da produção/constituição, tendo a formação de professores como elemento de discussão é adentrar em um campo teórico de extrema complexidade, deparando-se com diferentes concepções. São percepções e conceituações que ora se colocam em um patamar de ambiguidade, ora se relacionam, demonstrando a importância das escolhas teóricas e da compreensão clara das mesmas, evitando desta forma, equívocos nas análises.

Historicamente, no Brasil e em muitos países, pode-se dizer que por mais de três séculos (séc. XVI, XVII e XVIII), todas as decisões sobre a profissão docente eram tomadas por “Corporações do Ofício”, também associadas à Igreja Católica. O professor atuava através do princípio do *‘Ofício de vocação’*, como modelo de padre.

No século XIX, o Estado assume a profissão enfatizando uma nova perspectiva de atuação, atrelada ao *status*, pois para desempenhar a função de professor, tornava-se necessária a aquisição da licença profissional fornecida por este.

De acordo com Nóvoa (1995) a partir do final do século XVIII e início do século XIX, não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual era concedida na sequência de um exame que poderia ser requerido pelos indivíduos que apresentassem algumas condições específicas como: habilitações, idade, comportamento moral, etc. Porém, este documento não foi indicativo de domínio de saberes acadêmicos, serviu para acentuar o controle do estado sobre a atuação destes profissionais, como garantia da sua condição de ação com forte intencionalidade política.

Somente na década de 1830, inicia-se então um fenômeno diferente, no que tange a docência e sua formação: surgem as primeiras escolas normais, cujo foco de atuação era destinado à formação dos professores para o ensino primário, como se mantém até hoje. De acordo com alguns elementos pontuados por diversos autores, pesquisadores desta área, entre eles Mogarro e Martínez,

“[...] no Brasil, a criação de escolas com o objetivo de formar professores está ligada à institucionalização da instrução pública, ou seja, à implementação das ideias liberais de expansão do ensino primário a todas as camadas da população. A lei de 15/10/1827, manda criar escolas normais em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos do Império. Porém, as primeiras escolas brasileiras para a formação de professores só seriam estabelecidas após a reforma de 1834, por iniciativa das Províncias.” (2010, pg. 50)

Nesta dinâmica é possível perceber que a formação teórica/epistemológico do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto de Escola Normal. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem. Estas escolas deveriam ser o centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos.

Conforme Mogarro e Martínez (2010), essa preocupação parece ser uma constante em outros projetos educacionais de Escolas Normais no Brasil, no século XIX. Fica bastante evidente, dadas as características destas instituições que, no contexto social brasileiro da época, a instrução era indicada como o caminho para combater a criminalidade.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, o surgimento das primeiras Universidades também não trouxe como elemento principal de atuação a formação do profissional docente. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores em nível superior para atuação no ensino secundário surgiram apenas na década de 1930, associados às faculdades de filosofia, ciências e letras. Fato muito recente, em se tratando da constituição de um processo de educação de uma nação com quinhentos anos.

Contudo, a ênfase dada à Formação de Professores nas últimas décadas, acentuando a proliferação gigantesca de diferentes cursos e em diferentes instâncias, associa-se às novas políticas nacionais e internacionais para a educação, contribuindo para o aumento da garantia do acesso dos profissionais docentes à formação superior e trazendo o professor como elemento indispensável ao planejamento educacional. Porém, existem muitos limites para a configuração de um processo efetivo de formação, que dê conta de todas as especificidades deste universo, sem priorizar a formação instrumental em detrimento das análises epistemológicas.

De acordo com Keunzer, em muitos percursos, tanto de estruturação de cursos de licenciaturas, como na manutenção de políticas de formação de professores,

“[...] se nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, [...] descaracterizando o profissional de educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica; portanto qualquer outro profissional pode ser educador.” (1998, pg. 118)

Este estatuto permite a reflexão a respeito da existência de um movimento histórico, econômico ou social que possa gerar uma ruptura significativa a ponto de designar outra condição à docência nos séc. XX e XXI? Será que a condição de domínio de conhecimento oferecido pela formação acadêmica neste sentido, permite evidenciar o que se espera da docência e dos seus saberes na contemporaneidade? Quais os paradigmas que orientam os estudos sobre a docência e seus saberes no Brasil do séc. XX e XXI?

Para contribuir com esta análise Antonio Nóvoa (1999), descreve a condição dos professores com relação às políticas educacionais mundiais neste período como: excesso de discursos e pobreza de práticas. As circunstâncias atuais que perpassam os debates sobre educação ressaltam a importância da mesma vinculada ao desenvolvimento econômico do país. Este fator é a grande justificativa para a maioria das políticas públicas implantadas no país, a partir do final da década de 90. Há que se recolocar o Brasil, em um cenário favorável aos investimentos e a competição econômica, e para isso a educação passa a ser debatida por diferentes instâncias e segmentos da sociedade civil, na busca exacerbada por novas formas de aprendizagem e melhores desempenhos dos sujeitos.

As definições de Sociedade da Aprendizagem, na perspectiva do conceito atribuído a sociedade, em documento emitido pela Comissão Europeia em 2005, passam a fazer parte dos discursos e das práticas de estruturação das políticas, legitimando as novas exigências postas à escola e aos sujeitos.

Desta forma, ressalta-se que a ênfase das discussões se torna o processo de aprendizagem de cada sujeito, evidenciando formas individuais de processamento de informações e produção de conhecimento.

As reflexões sobre o ofício docente se configuram, a partir das análises dos desempenhos, das performances³ individuais dos seus estudantes, numa lógica de responsabilização dos sujeitos, sem levar em consideração os elementos epistemológicos da construção do conhecimento que é tratado na escola, nem a condição didática para o desenvolvimento do mesmo, frutos de um processo de formação.

Segundo Alves,

“O surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores e as apropriações deles advindas são expressão do neoliberalismo e convergem com o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo. A abertura da educação à lógica da competição, a desregulamentação, o aumento do centralismo e a ênfase na instrumentalização técnica para a eficiência no ensino exigem um novo perfil do trabalhador: mais reflexivo com capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de tomada de decisão, etc. (2007, pg. 276)”

Para o autor esta dimensão política dos rumos das discussões sobre a formação e/ou constituição dos saberes da docência não pode conduzir a um cenário determinista. O entendimento das reformas educacionais, a partir das grandes transformações no modo de produção capitalista, precisa associar-se à construção de práticas contra-hegemônicas⁴, possibilitando a reflexão aprofundada da dimensão epistemológica e profissional que conduz as ações de formação docente no país. Da mesma forma, Libâneo (2004) defende que é possível

³ Conceito de performance de Stephen Ball, como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Ball, baseia-se em Lyotard para expressar esta definição.

⁴ De acordo com Saviani, denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonicas.htm

compreender que a prática reflexiva de cunho crítico possui o mesmo contexto de origem da prática reflexiva de cunho neoliberal, embora ambas sejam fundamentalmente diferentes.

Seguindo esta linha de raciocínio torna-se oportuno apresentar as reflexões sobre as ações de formação de professores realizadas em uma escola estadual do município de Erechim, RS, evidenciando seus limites e suas possibilidades, em se tratando da perspectiva conceitual destacada acima.

A escola e as ações formativas: implicações na constituição dos saberes docentes.

Durante os anos de 2012 e 2013 a escola a que nos referimos desenvolveu diversas ações formativas, envolvendo os professores em diferentes discussões e oferecendo aos mesmos, possibilidades variadas de estudo e aprimoramento. As atividades foram desenvolvidas a partir dos Planos Anuais de Formação Docente, que buscaram considerar as demandas locais da instituição e os anseios dos educadores, com o intuito de discutir assuntos pertinentes ao cotidiano da instituição escolar. Entre elas, destacamos os estudos e debates sobre sustentabilidade em suas dimensões, tecnologias educacionais, estratégias metodológicas diferenciadas, processos de ensino e aprendizagem e análise dos resultados das avaliações externas.

Os encontros de formação aconteceram mensalmente no ambiente escolar e se intensificaram nos meses de fevereiro e julho, durante a jornada pedagógica. As atividades de formação basearam-se exclusivamente no desenvolvimento de palestras, as quais foram proferidas por profissionais diversos, indicados pelas instituições de ensino superior consultadas, levando em consideração seu domínio sobre os temas a serem discutidos, suas pesquisas ou estudos na área, sendo, portanto professores de universidades públicas e privadas da cidade.

No sentido de levarem em consideração as expectativas e demandas pedagógicas dos professores, bem como, pelo fato de acontecerem no ambiente de trabalho dos mesmos, a proposta de formação contemplou concepções de formação docente defendida por autores como Nóvoa, Tardif e Imbernóm. Estes autores seguem prerrogativas de que a formação de professores precisa acontecer no ambiente de trabalho dos mesmos, a partir da análise da sua experiência ou da experiência de outros docentes, evidenciando uma categoria conceitual chamada de epistemologia da prática.⁵

De acordo com Nóvoa (1999) é necessário encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

O autor também defende que a formação de professores deve assumir um componente de caráter prático, centrado na aprendizagem dos estudantes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Nóvoa (2009) elucida que a formação de professores deve passar para 'dentro' da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Os Planos Anuais de Formação realizados pela escola buscaram de certa forma, contemplar esta premissa, ao discutir sobre exemplos práticos de vivência entre professores e estudantes, provocando reflexões a respeito dos processos de aprendizagem e de ensino.

⁵ Donald Schön precursor desta categoria a partir dos estudos na linha da prática reflexiva.

As estratégias de formação adotadas pela escola também se mostraram contrárias a uma perspectiva aplicacionista que, segundo Imbernón (2009), tendem a seguir um modelo de “treinamento”, no qual o formador apresenta-se como um “expert”, apesar de serem realizadas sob a ótica do desenvolvimento de palestras. Na configuração de treinamento tais práticas asseguram a ideia de que “a racionalidade predominante é a que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham.” (Imbernón, 2009, p. 51).

Como forma de superação desta lógica do treinamento o autor sugere atribuir centralidade às experiências dos professores desencadeando possibilidades de desenvolvimento profissional. “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44-45). Assim, as atuais tendências na formação continuada de professores encaminham para a constituição de redes de trabalho colaborativas que privilegiem as experiências docentes.

Desta forma, o Plano de Formação Continuada desenvolvido pela escola, entende que a formação continuada de professores pode ser planejada desde as situações cotidianas do exercício da docência, privilegiando práticas colaborativas e, principalmente, possibilitando aos diferentes sujeitos a construção de sua identidade docente ou o fortalecimento de sua cultura profissional.

Nesta mesma direção, Tardif (2000) acrescenta como possibilidade promissora no campo da formação de professores

“a introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e ação (p. 13, 2000)”.

Estes elementos contribuem para a valorização da ação docente como produtora de conhecimento e despertam nos educadores, novas perspectivas de análise das situações escolares, acarretando mudanças de postura e reflexões pautadas em teorias pedagógicas, em detrimento do senso comum.

Contudo, os limites deste processo são perceptíveis, ao que pese a autonomia na construção de novos conhecimentos por parte dos educadores, tanto no que se refere às questões metodológicas e didáticas, como ao domínio dos saberes referentes à profissão docente, suas condições de trabalho e as discussões atuais das políticas públicas e suas intencionalidades. Percebe-se, portanto, que a ruptura do senso comum mencionada anteriormente se torna insignificante, perante as exigências postas à ação docente atualmente.

Para aprimorar esta reflexão torna-se importante trazer presente à ideia de conhecimento escolar como produto de uma construção que tem como base o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (Lopes, 1999).

A noção de construção posta por Lopes compreende que o conhecimento não pode ser considerado como um conjunto de verdades definitivas: “o conhecimento está sempre em devir” (pg. 97) e que não há supremacia de um conhecimento sobre o outro, mas formas de constituição de conhecimentos diferenciadas.

Para intensificar esta discussão, Lopes reforça o processo de continuidade e descontinuidade dos saberes, baseando-se em Bachelard. Para ela, conhecer pressupõe superar conhecimentos, através das problematizações postas, objetivando evidenciar novas percepções. Sendo este um movimento dinâmico e dialético, não é possível relacioná-lo a uma metodologia de continuidade, enquanto substituição de um saber por outro, como se fossem homogêneos e passíveis de mera transposição. A autora retoma o princípio de descontinuidade e o coloca como condição de combate a legitimação de verdades.

A partir desta lógica de formação estruturada pela escola faz-se alguns questionamentos: é possível refletir sobre a eficácia das ações formativas desenvolvidas no que se refere à possibilidade da constituição da docência como produtora de conhecimento? Esta maneira de conceber e operacionalizar a formação dos professores permite a efetivação de um processo de descontinuidade e ruptura que, conforme Lopes e Bachelard, gera novos conhecimentos e garante à docência uma condição de ação/atuação com viés epistemológico?

Nesta direção, busca-se nas categorias que definem o saber docente, pensadas por Gauthier (1998) a ampliação da noção de ação docente ou pedagógica estruturada a partir do saber da experiência. Para o autor a profissionalização do ensino passa pelo entendimento de que os saberes produzidos na ação do professor, testados por meio de pesquisas e tornados públicos, comuns a todos, constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. O exercício da reflexão do professor permeada pelo saber que produz durante a sua ação, possui caráter político e epistemológico, ao permitir ao professor produzir conhecimento racionalizando o seu fazer, colocando em prova sua ação e realizando análises, a fim de estabelecer princípios e conceitos que podem ser conhecidos e aprendidos por outros professores, formalizando um conjunto de saberes próprios desta profissão.

“De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem de nada... (GAUTHIER, 1998, pg. 34)”

Prosseguindo a reflexão, cabe mencionar outro fator considerado como limite do processo de formação: a apresentação e análise dos índices e resultados das avaliações externas, como ferramenta de planejamento curricular. Este tema de estudo e debate, requer o devido aprofundamento das intencionalidades das políticas públicas que se estruturam a partir dos mesmos. Sem esta lógica de apreciação e compreensão dos dados oriundos destas avaliações, corre-se o sério risco de acentuar a ideia de performatividade e da educação no viés mercadológico, atribuindo a mesma uma dimensão puramente instrumental, colocando-a a serviço das necessidades e escolhas dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, reduzindo a educação apenas para o viés econômico e de aplicabilidade, conforme já mencionado na introdução deste trabalho.

Licínio Lima (2012), afirma que este modelo segue tendências de individualização das relações de trabalho, apontando para uma metodologia do “eu” empresarial, do gestor da própria carreira enfatizando a premissa do indivíduo na condição de responsável pelo seu processo de

aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam sua evolução no mundo do trabalho, centrada em estratégias para a competitividade econômica, para a criação do emprego, para a flexibilidade e a coesão social: “aprender para ganhar”. Desta maneira, o autor faz referência ao “pedagogismo dominante”, atrelado ao poder da educação, cuja crença de que através da mesma e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis.

Para reforçar ainda mais a análise das ações de formação realizadas na e pela escola, buscase em Libâneo (2004) algumas contribuições. O autor explicita significativos questionamentos acerca da formação docente no Brasil e nos remete a pensar nas intencionalidades expressas tanto nas ações de formação realizadas em nosso país, como nas políticas que conduzem ou permeiam as mesmas. Para ele, há que se tomar cuidado com a sistematização de processos de formação de professores, cujo enfoque se dá na reflexão sobre a experiência, pois

“A reflexão sobre a prática não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos e uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. É preciso ir além da reflexividade cognitiva, é preciso reflexividade comunitária compartilhada, na busca de valores universais comuns nas escolas. (2004, pg. 138)”

O autor destaca que é necessário compreender o ensino como o objeto principal da atividade docente e decorrente disso pensá-lo como unidade de formação do professor, a partir da associação mais efetiva entre a atividade prática desempenhada e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. Contudo, é importante reforçar que quando o autor fala de atividade, está referindo-se a atividade mental que representa a ação humana e mediatiza a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade. Diante disso, o princípio dominante da formação do professor é a atividade pensada de aprender, como todos os desdobramentos que ela pressupõe. Para ele,

“O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem está ligada aos fazeres do professor que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.” (LIBÂNEO, 2004, pg. 137)

Com base nisso, o princípio dominante na formação seria a reflexão sobre a prática através da apropriação de teorias, como marco para a melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e também, aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

“É preciso conceber a atividade profissional de formação dos professores a partir de três aspectos: a apropriação teórica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos de ação docente; a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2004, pg. 141).”

Estas e outras discussões foram e permanecerão sendo contempladas nos Planos de Formação docente propostos pela Escola de Ensino Médio Érico Veríssimo de Erechim/RS, tendo como inúmeros limites, desafios e possibilidades o processo ensino e aprendizagem a cada ano que passa.

Conclusões

A transformação da prática docente implica em mudança de concepção da formação docente e dos saberes e conhecimentos que perpassam este fazer. Do ponto de vista metodológico, a forma de conceber a produção do conhecimento permite a evolução do processo, através das rupturas com saber pré-estabelecido. São estas rupturas do saber aprendido no cotidiano, que permitem uma discussão epistemológica do fazer docente, impedindo que as mesmas estejam dissociadas da prática docente, considerando que “o ato de ensinar não se destaca tão facilmente quanto se crê, da consciência de saber e que a melhor forma de aprender é ensinar (Bachelard, 1997, p. 19)”.

Nesta perspectiva, compreendendo as formas de constituição do conhecimento se faz necessário uma dimensão crítica para permear a atividade profissional e, por conseguinte, a formação. Os elementos que conduzem a constituição dos saberes docentes em interface com a formação devem estar articulados com a concepção pedagógica que leva a pensar epistemicamente, ou seja, devem propiciar o desenvolvimento de capacidades de instrumentação conceitual em uma relação dialética com a realidade social e histórica dos sujeitos envolvidos.

Portanto, pensar um Plano de Formação Docente, implica na definição de qual concepção de formação se deseja seguir e também qual a influência dos debates, dos estudos e do aprofundamento teórico na construção de um novo saber necessário a atuação docente. A escolha teórica-epistemológica que embasa a discussão das temáticas deve ser feita a partir dos elementos de constituição do conhecimento científico (fonte do *métier*), em interface com a docência e seus saberes.

SER ESPECTADOR OU PROTAGONISTA DESTA POSSIBILIDADE DE TRABALHO, VISANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEPENDE DA DISCUSSÃO SOBRE OS LIMITES, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA QUE NÃO SEJA VOLTADA SOMENTE PARA AS NECESSIDADES EMERGENTES E/OU SUPERFICIAIS DO COTIDIANO DA ESCOLA, MAS QUE IMPULSIONA A ESCOLA A (RE) PENSAR AS SUAS TEORIAS E PRÁTICAS MUITAS VEZES ENGESSADAS POR UMA ROTINA QUE ALIENA E ACOMODA.

Os questionamentos levantados no decorrer do texto elucidam a complexidade da compreensão da docência como produtora de conhecimento, bem como, a importância significativa do desvelar dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que permeiam os paradigmas que estruturam as teorias do saber docente e da formação de professores atualmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **A Formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** Educação & Pesquisa, v.33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** (Trad. Estela dos Santos Abreu). Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 1996.

BALL, Stephen. **Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação e Realidade, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009

KUENZER, Acácia. **Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação.** Educação & Sociedade, vol. 19, n. 63, p. 105 – 125, Campinas, ago. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade.** Revista Educar: Curitiba, 2004, n. 24, p. 113- 147.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, v. 25, n. 01, p. 11- 20, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, nº 13, jan a abr, p. 5-19, 2000.