

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS - UNIS/ MG**  
**PEDAGOGIA**  
**TEISSIANE SILVA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA REFLEXIVA**

**Varginha**  
**2017**

**TEISSIANE SILVA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA REFLEXIVA**

Monografia apresentada ao Centro Universitário do Sul de Minas / MG como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Orientador: Prof<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup>. Humberta Gomes Machado Porto

**Varginha  
2017**

**TEISSIANE SILVA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA REFLEXIVA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro Universitário do Sul de Minas- UNIS/MG como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciatura, pela Banca Examinadora composta pelos membros.

Aprovado em

---

Prof. M. Humberta Gomes Machado Porto

---

Prof. Shirley Sgiani

---

Prof. Wanderson Vitor Boaretto

OBS.:

Dedico este trabalho aos meus amigos Ana Karla, Thainá e Ícaro e ao meu filho Gustavo pelo apoio que me deram quando mais precisei e acima de tudo, pelo meu esforço que me fez chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me capacitou a cada momento e não me deixou desistir, pela fé e coragem que ele me deu. Agradeço aos meus pais pela confiança e por acreditarem em mim. Agradeço meus avós Maria de Lourdes e Antônio por terem me ajudado neste último período e em tantos momentos. Agradeço a todas as pessoas que esperaram pela minha formação, torcendo e acreditando que ela seria possível e aqueles que desacreditaram no meu potencial, foram essenciais para que eu queira sempre alcançar meus objetivos e jamais desistir. Eu agradeço.

‘É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhos através da história pessoal e coletiva, evitando a empatia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza’. (Mário Sérgio Cortella).

## RESUMO

Este texto científico tem por finalidade analisar alguns conceitos sobre a docência e formação de professores e o importante papel que exerce esta formação, pois, estes profissionais atuarão junto a uma modalidade educacional. Esta capacitação profissional permite ingressar na prática docente, oferecendo respaldo teórico-metodológico para um aprimoramento pedagógico, social e ético da profissão. Ao mesmo tempo, esta prática deve tornar-se reflexiva, discutindo assuntos relacionados às ações e metodologias aplicadas nestes níveis. Este estudo analisa algumas questões essenciais que se baseiam em elucidar a importância de uma formação continuada dos professores e de como deve ser a sua prática em sala de aula, no auxílio da construção dos sujeitos. O texto consta de uma pesquisa bibliográfica e para seu embasamento, todos os autores indicam importante papel da formação destes docentes e o desempenho de sua prática educativa reflexiva. Assim espera-se que esta análise possa colaborar com modelos de reflexão acadêmica e ação nos espaços universitários.

**Palavras-chave:** Docência. Ensino. Formação. Prática Reflexiva.

## **ABSTRACT**

*This scientific text aims to analyze some concepts about teaching and training of teachers and the important role that carries this training and enablement, because these professionals will work together to one modality of education. This training allows you to join the teaching practice, offering theoretical-methodological framework for improving educational, social and ethical profession. At the same time, this practice must become reflective, discussing issues related to the actions and methodologies applied at these levels. This study examines some key issues that are based on elucidating the importance of continuous education of teachers and how it should be their practice in the classroom in aid of the construction of the subject? The text consists of a bibliographic research and to your basement, all authors are unanimous in stating the important role of the training of these teachers and the performance of their educational practice. Thus, it is expected that this analysis can collaborate with models of academic reflection and action in the university spaces.*

**Keywords:** *Teaching. Teaching. Formation. Reflective Practice.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Formação continuada de professores.....</b>	<b>14</b>
<b>3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE.....</b>	<b>18</b>
<b>4 A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Características do professor reflexivo.....</b>	<b>23</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>28</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto analisa a temática sobre a formação de professores e a importância da prática reflexiva. É uma pesquisa realizada através da leitura de obras de autores da área da educação, com a pretensão de entender como é e como deve ser a formação destes docentes. Esta formação deve envolver pensamentos mais reflexivos de modo que na atuação destes, os docentes tenha a capacidade de refletir e de resolver problemas.

O que leva o educador a educar, é a existência de um educando, sujeito da educação, mediado neste processo, visando a sua inserção social. Este educando necessita entender os aspectos culturais, as normas e a ética que regem os costumes da região na qual está inserido, pois assim terá condições de entender todo mecanismo educacional. É por meio de uma educação contextualizada, que esse educando se constrói como cidadão humano, pensante e autônomo.

O texto se norteia pelas seguintes questões: a formação continuada dos professores é importante para a prática educativa? Como desenvolver uma prática educativa formadora e ao mesmo tempo reflexiva? O texto justifica-se pela necessidade de se entender como se processa esta formação de professores aliada a uma prática mais significativa, contextualizada. O objetivo principal deste texto é fazer algumas considerações sobre estas questões elencadas acima, que colaboram para a formação do educador e ajudam no desempenho de uma prática educadora mais próxima do aluno, mais humanizadora e construtora do sujeito.

No primeiro capítulo, há discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, destacando a necessidade de novos mecanismos formativos, com vistas aos conhecimentos pedagógicos, inerentes à profissão.

No segundo capítulo, há uma reflexão sobre a prática educativa como um processo que se forma com o tempo e como o desempenho da função de ensinar. No capítulo terceiro, há relatos sobre as diretrizes da educação, seus objetivos e melhorias. Aborda-se também os estágios que são de suma importância para a formação docente. No quarto capítulo, alega-se que o processo de conscientização desenvolve-se à medida que as pessoas discutem, enfrentam e resolvem problemas comuns, assim acontecendo com a prática educativa reflexiva.

Este texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que aborda este assunto sendo

que os autores consultados afirmam sobre o valor da formação continuada do educador para o empenho de uma prática educativa reflexiva e formadora do sujeito e sua integralidade. É um tema bastante interessante e discutido no meio educacional moderno. Este texto abre oportunidades para novas reflexões e apontamentos mais aprofundados.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE**

Segundo Fávero (1992, p. 65) ‘‘não basta participar de uma graduação para que se torne um profissional, precisa aprender a executar a profissão e assim aprender com a prática’’. Em uma visão tradicional, o educador se forma nos cursos específicos de formação de professores ou nestas instituições de ensino, responsáveis por sua formação. Em uma abordagem atual, o educador se forma nos cursos e depois se empenha na sua formação continuada, como necessidade permanente de se capacitar para o exercício de sua profissão (BIANCHI et al, 2005).

Segundo Lima et al (2015, p. 178) ‘‘a formação atual do educador reflete os efeitos da crise da educação e passa-se a postular a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação didática’’. Crescem os estudos sobre os saberes escolares como entidades culturais próprias, com criações didáticas originais, e o professor passa a detentor do saber docente. ‘‘Houve assim uma evolução da formação docente como formação de um agente comprometido com a transformação social das classes populares’’ (LIMA et al, 2015, p. 178).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) admita a formação em nível médio para os docentes, dos cinco primeiros anos iniciais do ensino fundamental e para os educadores da educação infantil, recomenda claramente a formação em nível superior também para estes profissionais. O desenvolvimento tecnológico e científico que caracteriza esta era, vem requerendo ‘‘novas formas de organização do trabalho do professor, das relações sociais, da construção da cidadania, definindo diferentes modos de participação ativa das pessoas, nas diversas áreas sociais’’ (LIMA et al, 2015, p. 178).

Segundo Brasil (2000, p. 23) há emergência de novos cursos de formação de docentes com programas que visam o atendimento das demandas de qualificação em nível superior de professores que já atuam nas escolas. E quando estes cursos já são voltados para professores que atuam no efetivo exercício do magistério, utiliza-se a denominação de formação superior de professores em serviço.

Segundo Perrenoud (1985), a palavra ‘‘formação’’ significa ‘‘formar’’, ‘‘formatar’’ e o modo como essa formação é feita é que tem variado ao longo dos últimos anos. Um professor

formado e em 1985 não possui os conhecimentos de um profissional formado recentemente, pois como passar dos anos as ideias mudam vem à tecnologia avançada e novos conceitos sobre a educação.

Para Perrenoud ‘‘no curto prazo, as orientações que desejamos para a formação dos professores não difere radicalmente daquelas que foram propostas há cinco anos. Quando ao tipo de professor que devem ser formados para 2100’’ (PERRENOUD, 2002, p. 11). A sociedade moderna está muito exigente e os professores precisam estar sempre se atualizando. Este ato requer repensar sobre a sua formação, e como esta é formada e utilizada para adquirir novas mudanças no conceito metodológico. Assim, em curto prazo a formação dos docentes será mais completa e estes profissionais reflexivos e criativos. Perrenoud (2002, p. 12) cita:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos às mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Segundo Beisiegel (2006, p. 56) o professor é o mediador de saberes e deve estar sempre se capacitando e procurando novas informações para que suas aulas sejam dinâmicas, interessantes, contextualizadas e participativas. A escola na atualidade, ‘‘ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população’’ (BEISIEGEL, 2006, p. 56). O autor ainda completa que ‘‘não se pode pensar em qualidade de ensino no país e em termos que não sejam quantitativos’’ (BEISIEGEL, 2006, p. 56).

De acordo com Cortella (1998, p. 14) a ‘‘qualidade da educação passa, necessariamente, pela quantidade’’. ‘‘Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade’’ (CORTELLA 1998, p. 14). Para Fite (1994, p. 136), não há dúvida de que ‘‘esta expansão é um avanço democrático essencial e que, diante dele, é absurdo qualquer saudosismo em relação à situação e que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação de qualidade’’.

Uma análise do ensino nas escolas públicas pode demonstrar que nem todos têm uma educação de qualidade, isso não se deve à má formação do professor, mas sim à falta de ações capazes de garantir aprimoramentos qualitativos. Segundo Esteve (1995, p. 95) algumas transformações influenciam o sentido e o significado da docência, entre elas a ‘‘ampliação de funções, inibição educativa de agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativa, ruptura do consenso social e menor valorização do professor’’

(ESTEVE, 1995, p. 95). A profissão docente, conforme Inbernon (2006, p. 14) exerce outras funções, como a ‘luta contra a exclusão social, participação na comunidade, animação e grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade’.

Segundo Esteve (1995, p. 95) no mundo atual, o educador não pode ser considerado como apenas ‘um executor de inovações, mas sim um profissional que deve participativamente do processo de inovação e mudança, assim tornando-se a relação de ensino-aprendizagem mais dinâmica e flexível’. Segundo Alarcão (2003, p. 38) ‘o professor deve ser reflexivo e sua prática educativa, pensar no que faz e ser comprometido com a profissão e se sentir autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões’.

Um educador deve ser uma pessoa que compreenda os contextos em que trabalha, que os interprete e também se adapte à atuação necessária para atender a demandas. Os contextos educacionais, ‘são extremamente complexos e não há igual ao outro. Um professor pode ser obrigado, numa mesa escola, e até numa mesa turma, a utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo’ (ALARCÃO 2003, p. 38).

Na formação de professores, deve-se levar em consideração tanto os processos cognitivos como os afetivos, pois ambos implicarão na prática docente. À autonomia dos professores, segundo Nóvoa (1992, p. 112) ‘requer uma postura reflexiva e crítica sobre o ensino, que tem como ponto de partida o questionamento sobre os resultados e a pertinência de seu trabalho’. Para se alcançar este resultado, são precisos os cursos de formação continuada que possibilitam melhor compreensão e aperfeiçoamento. Este entendimento se processa através de investigações e reflexões do profissional.

Em conformidade com Coelho (2003, p. 50) tanto à escola, quanto aos cursos de formação inicial de professores, compete ‘formar seres humanos, pessoas que saibam e gostem de ler, de estudar, de trabalhar os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos mais rigorosos’. Assim como é relevante a formação docente, esta deve possuir caráter continuado, colaborando com o enriquecimento da ação educadora. Esta questão será analisada e seguida.

## **2.1 Formação Contínua de professores**

A formação continuada apresenta o objetivo de possibilitar a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos que são pertinentes à atuação docente, caracterizando as diferentes relações que interferem bem como as metodologias e os recursos mais adequados

para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem (WERLE, 2003).

Segundo Werle (2003, p. 49) a formação continuada é o passo a seguir na carreira de professores que desejam expandir o ramo de atuação e lecionar, coordenar cursos ou dirigir escolas de educação básica:

Permite ao educador, docente licenciado ou que possui interesse em dar aulas, ampliar seus conhecimentos para enfrentar os desafios da produção cultural e dos paradoxos pedagógicos das relações de ensino. Os cursos oferecem teorias didáticas, estratégias pedagógicas, noções básicas de comportamento organizacional e muito mais. Além disso, esse profissional será capaz de adotar estratégias de ensino e de avaliação para poder agir com habilidade e competência em sala de aula. (WERLE, 2003, p. 49).

Considera-se que a docência, de modo independente do nível de ensino em que ela ocorre, é uma ação humana e neste contexto, a dimensão humana da docência se constitui de forma histórica e social e é parte integrante da identidade profissional do professor (WERLE, 2003, p. 48). De acordo com Werle (2003, p. 49) as discussões sobre a 'importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, nos últimos anos têm se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional'. Essas concepções destacam a necessidade de dar um novo significado aos mecanismos formativos, com vistas aos conhecimentos pedagógicos, inerentes à profissão.

A docência é "uma atividade complexa e exige uma preparação cuidadosa com singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões" (CUNHA, 1989, p. 25). O exercício da docência requer variados conhecimentos que devem ser propícios em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 1989).

Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos, pois quando se pensa em formação de professores é comum relacioná-la ao processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio), como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessária (BRASIL, 1996).

Segundo Brasil (1996, p. 9) a docência foi considerada como uma atividade pertinente ao processo educativo realizado na educação básica como também na educação superior. Contudo, quando se fala em 'formação de professores', a concepção, em geral, é o processo de formação quase tão somente para a docência na educação básica. A naturalização da docência, de acordo com Cunha (1989, p. 34) refere-se à manutenção dos processos de

reprodução cultural como base da docência

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas. (CUNHA, 1989, p. 49)

Segundo Cunha (1989, p. 49) o ensino, mais especificamente o ensino de graduação é entendido como uma decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. “A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 1989, p. 49).

A formação do professor, muitas vezes ocorre de modo tácito e artesanal. Em geral, afirma Lüdke (1999, p. 6), ‘a formação exigida do professor tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático decorrente do exercício profissional’ ou ‘teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) e dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário’ (LUDKE, 1999, p. 6).

Transmissão rápida de conhecimentos e o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras áreas. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (LUDKE, 1999, p. 39)

Considera Ludke (1999, p. 39) a docência como uma formação profissional para seu efetivo exercício, com conhecimentos bem específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, com a aquisição de conhecimentos e habilidades voltadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Segundo Ludke (1999, p. 39) o conhecimento pedagógico está acima das metas ou propósitos educacionais:

Nos cursos de formação, consideram-se os conhecimentos dos conteúdos de conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção. O conhecimento pedagógico geral vai além dos objetivos, metas e propósitos educacionais, interação com os alunos, de estratégias instrucionais. Considera também como os alunos aprendem outros conteúdos, de conhecimento curricular e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando, tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral. Exige a definição de como o professor concebe os propósitos de ensinar determinado conteúdo, e o que os alunos devem aprender (LUDKE, 1999, p. 39).

De acordo com Porto (2001, p. 29) e Régnier (2003, p. 32) existem diversificados condicionantes ou cenários que propõem uma reestruturação ou uma nova forma de organização, ativada ao longo dos tempos para a realização de reformas educacionais. Estas reformas buscam redefinição do ambiente de atuação das instituições de ensino. Dentre estas condicionantes, há uma preocupação geral com a ‘universalização do acesso ao ensino, da própria qualidade dos cursos e programas e os instrumentos de regulação’ (RÉGNIER, 2003, p. 32).

Segundo Porto (2001, p. 38) e Régnier (2003, p. 33) a educação ganha cada vez mais pontos quando todos os condicionantes são consideradas coletivamente. Um dos condicionantes essenciais é que o ensino passe de um modelo de desenvolvimento industrial para o modelo de desenvolvimento informacional, conforme a era em que se vive. Completam os autores que, para que estas transformações ocorram deve haver um acompanhamento de um intenso movimento de mudanças nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades.

Haverá então, uma vantagem competitiva de um país em relação a outro que começarão a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos. Outra condicionante é o acesso ao ensino em níveis mais elevados, como não apenas uma exigência econômica, mas também um indicador do grau de democracia e justiça social, da capacidade de aplicação / geração da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços. (PORTO, 2001, p. 38; RÉGNIER, 2003, p. 33)

De acordo com Cardim (2010, p. 39) o ensino no geral, está requerendo um novo cenário, nestes últimos tempos. Neste cenário atual em que se encontra, vê-se uma ‘inversão de valores mais acentuada que deixa de lado a importância da qualidade do ensino e do reconhecimento dos esforços individuais dos alunos para ampliar o número de diplomados’.

O mercado, aliás, precisa de inovações concretas. Ele quer profissionais totalmente integrados à contemporaneidade e às possibilidades que ela anuncia para todas as áreas. Para o Ensino Superior, isso se traduz em uma fórmula muito simples: quebra de antigos preconceitos e busca de novos formatos. Os alunos em nossas salas de aula já exigem isso (CARDIM, 2010, p. 39).

Alega Cardim (2010, p. 39) que a partir do resultado de suas pesquisas, existe hoje um mercado de trabalho insatisfeito com jovens profissionais da área de educação e, conseqüentemente, uma produção intelectual, de produtos ou de serviços com qualidade abaixo do esperado e do necessário:

O saber será ensinado como realidade viva, provocante, apaixonante, expressão de buscas, de tropeços, de equívocos e de achados realmente novos e interessantes, feitos por seres humanos finitos e limitados, mas estudiosos e que, em sua época e contexto duvidaram e interrogaram e questionaram o saber e os métodos consagrados como verdadeiros, produzindo outros que os separaram. Assim as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes perdem o seu suposto caráter de realidades enfadonhas e entediantes, alheios ao mundo dos homens, das crianças e dos jovens, recuperando seu sentido e gênese historicamente determinados (CARDIM 2010, p. 39).

Segundo Groux (1997, p. 163), o essencial para o professor é a necessidade de ‘tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico’. A primeira parte desta afirmativa considera a educação escolarizada como parte de um projeto mais amplo, como objetivo de ajudar os alunos a desenvolver atitudes que visem à transformação do seu contexto social. A segunda afirmativa pressupõe usar meios de ensinar que agreguem os interesses políticos que permeiam o desenvolvimento da natureza emancipadora. Desta forma complementa o autor supra citado:

[...] devemos tratar os alunos como seres mais críticos, capazes de solucionar problemas e de argumentarem em prol das melhorias da sociedade. Sendo assim a formação dos professores além de ser uma graduação de qualidade, deve também ser uma graduação crítica e reflexiva, capaz de formar profissionais que encontrem respostas para os desafios diários e com a capacidade de formar alunos que saibam interpretar os problemas e superá-los (GROUX, 1997, p. 163).

De acordo com Liâneo (1994, p. 17) ‘aquele que escolhe ser professor, precisa estar ciente e comprometido como resultado final de seu trabalho, tornando como parte importante a construção do indivíduo’. Liâneo (1994, p. 17) assegura que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (LIÂNÊO 1994, p. 17).

Espera-se do profissional da educação que ele seja o produtor básico para a evolução, que esteja consciente que o seu trabalho está articulado aos acontecimentos da sociedade no que diz respeito às perspectivas sociais e culturais. O professor precisa também reconhecer a existência de diferentes níveis de independência e que os alunos precisam usar esta independência, ou seja a autonomia para construir o seu modo de pensar. Há de se abrir o ensino à necessidade dos alunos e ao meio em que vivem já que a educação é um processo de criação, assim como de construção do saber dentro de uma realidade coletiva e individual. Portanto, algumas diretrizes para a formação docente são importantes e serão elencadas no próximo capítulo.

### **3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 29) a formação inicial do educador nos cursos de licenciatura apresenta uma ausência na fundamentação teórica reflexiva sobre a prática didático-pedagógica articulada para tarefa de construir os saberes necessários e articulação entre teoria e prática. Existe hoje, uma distância entre a formação inicial e o cotidiano escolar. Mostra-se necessária uma política de mudanças, para superação dessa problemática, de modo que o futuro docente seja preparado de maneira diferenciada e reflexiva para atuar em sala de aula.

As discussões surgidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996) começaram bem antes de sua aprovação, tendo como princípio elementar a busca de participações por meio de debates democráticos. Estes debates buscaram se vincular com as várias instituições e órgãos educacionais de composições ideológicas diferentes, assim como divergentes, durante todo o processo de melhorias ao longo dos anos. ‘‘O intuito era elaborar uma lei coerente com a realidade brasileira e que pudesse contribuir para o avanço da educação’’ (BRASIL, 1996).

Laranjeira (2003, p. 98) afirma que, ‘‘no que se refere à questão institucional da formação de professores para a educação básica, a LDB apresenta, cinco medidas muito importantes’’

Extingue a licenciatura curta, ao definir a necessidade de formação de professores e cursos de graduação plena; Cria os Institutos Superiores de Educação como estruturas organizacionais específicas para a formação de professores oferecida fora das universidades; Concebe a formação de professores e cursos próprios, ao definir a especificidade da licenciatura no bojo da graduação; Aponta que a formação dos professores de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental se dará nos cursos normais superiores; Admite a formação em nível médio como exigência mínima para a atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (LARANJEIRA, 2003, p. 98).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) novas políticas foram regulamentadas através de documentos legais, na esfera federal, por meio do Conselho Nacional de Educação, CNE (BRASIL, 2001) e do próprio Ministério da Educação e Cultura, MEC (BRASIL, 2001). Essa padronização se justificava por analisar a formação inicial do professor, tentando superar os problemas já encontrados, bem como as dificuldades no cotidiano da sala de aula. Estas normas visavam regularizar uma proposição de reforma na área de formação de professores (BRASIL, 1996).

Segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001) acompanhados da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002) reconhece uma especificidade para os cursos de licenciatura como espaço de formação de professores. Estes documentos também estabelecem princípios norteadores dos cursos de licenciatura no Brasil.

O Parecer CNE nº 28/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002) definem a duração e a carga horária mínima prevista para o curso de formação de professor. Este limite refere-se:

Ao mínimo de 2.800 horas trabalhadas em três anos, com duzentos dias letivos cada. Nestes textos há a distribuição do total da carga horária mínima, destinando 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural, 400 horas para a prática como componente curricular, vinculada ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso, além de 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2001, p. 9; BRASIL, 2002; p. 11).

Em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, CNE (BRASIL, 2005) aprova, por unanimidade, o Parecer CNE/CP nº 05/2005 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Este documento refere-se aos princípios curriculares que devem ser aplicados à formação inicial dos docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal. Outro destaque importante sobre a formação do professor é a questão do estágio que para Piñata e Lima (2004, p. 33)

‘sempre foi identificado simplesmente como a parte prática dos cursos de formação de profissionais’.

De acordo com Piñenta e Lima (2004, p. 33) o estágio curricular de ensino é visto como o ‘tempo de aprendizagem através de um período de permanência, em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício’. O estágio curricular ou supervisionado propõe uma ligação pedagógica entre um profissional reconhecido e um aluno estagiário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996) determina a formação em nível superior de todos os professores, criando os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos Normais Superiores. No Título VI ‘‘Dos profissionais da Educação’’ a LDB (BRASIL, 1996) define os fundamentos, delimita os níveis e o lócus da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do magistério.

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação e em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Segundo Brasil (1996, art. 61) tem dois fundamentos essenciais para a formação docente que são a associação entre todas as práticas e aproveitamento da experiência e formação do professor. Estas características colaboram para um exercício pleno e diferenciado da profissão de ensinar.

Conforme aponta Scheibe (2002, p. 65) ‘a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, essa determinação é despreparada para a profissionalização docente no país’. Para uma formação adequada, o educador deve se preparar e enfrentar os desafios inerentes à sua profissão, adotando sempre uma postura de reflexão e autoavaliação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) há necessidade de se reformular uma política educacional vislumbrando a melhoria de qualificação na formação do educador. O Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 2001) para atender ao que está determinado na LDB (BRASIL, 1996) por meio do Parecer nº 09/2001 (BRASIL, 2001), de 08/5/2001 (BRASIL, 2001), e na Resolução nº 01/2002, (BRASIL, 2002), regulamentou a Formação de Professores da Educação Básica, e cursos de

licenciatura, de graduação plena, e em nível superior.

A elaboração de normas nacionais para a formação de professores para a educação básica procura obter ligação entre esta formação e os princípios básicos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996). Visa estabelecer também uma consonância com as regras instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Estes documentos citados priorizam o aperfeiçoamento da formação do professor e de sua prática. Ela é entendida como uma consequência ou resultado das ações do educador em sala de aula, no exercício de sua profissão e um aprimoramento destas atitudes, ‘na medida em que vai criando relações, interpretando situações, fatos, desenvolvendo autocrítica, analisando os conhecimentos aplicados e sua atuação’ (BRASIL, 2001, p. 9).

Segundo todos os autores consultados, no momento em que as instituições formadoras de professores buscarem rever e dimensionar os projetos de seus cursos e as atividades acadêmicas, a sua prática se tornará mais ajustada possível ao desenvolvimento de seus educandos. Ao focar no que realmente é importante para a formação dos professores, contemplando pontos essenciais para ter uma formação mais completa, com intuito de melhorar os anos iniciais e médios, o Brasil poderá se tornar um dos países com maior nível de qualidade de ensino. Assim no capítulo seguinte será abordada a prática reflexiva como uma chave-mestra para o desenvolvimento integral do educando.

#### **4 A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR**

O professor deve ter o profissionalismo de analisar e refletir sobre a sua prática ou ação pedagógica para que esta não se torne monótona e atenda às necessidades das demandas apresentadas. Imbernon (2006, p. 39) ressalva a reflexão acerca das novas necessidades para a formação de professores afirmando que esse processo:

Deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNON, 2006, p. 39).

De acordo com Ibérron (2001, p. 39) o professor deve refletir sobre como ensinar os seus alunos, compreendendo que eles são seres humanos e que são seres individuais e sociais. Segundo Tardif (2002, p. 130) o objeto do trabalho docente são os alunos, com suas características peculiares. ‘‘O professor trabalha com pessoas que são individuais e heterogêneas, com diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetiuidades’’ (TARDIF, 2002, p. 130). Este fator torna as situações de ensino muito abrangentes e com diversos modelos já determinados de ação. Além de individual o objeto do trabalho docente é também social. O educador se submete a diferentes métodos de ensino causando formas variadas de reações e expectativas no professor e alunos.

Assim Tardif (2002, p. 130) afirma que ‘‘o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.’’ Outro aspecto comentado pelo autor é ‘‘a condição afetiva presente no ensino que pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino aprendizagem’’. (TARDIF, 2002, p. 130)

A arte de ensinar é uma atividade dinâmica, que apresenta uma forma a cada momento, e exige uma atitude pessoal do professor para garantir o envolvimento do aluno, e motivar seu interesse pelo trabalho. É por esse motivo que Tardif (2002, p. 142) afirma que:

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (...) Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, e, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia e motional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2002, p. 142).

Segundo exposto por Tardif (2002, p. 142) é na relação ética e trabalho, que são firmados os valores, as escolhas, os interesses e os sentimentos dos alunos, permitindo analisar o nível de envolvimento como desenvolvimento da prática docente e o domínio de determinados saberes.

Este saber que o professor aplica no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que possa se improvisar. Por isso, Tom (1997, p. 78) propõe quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional, a saber:

O ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como aplicação de uma ciência; o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; o ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente (TOM 1997, p. 78).

As reflexões mencionadas corroboram com a hipótese de que para ser professor não é suficiente dominar os conteúdos. O docente não deve apenas transmitir o conhecimento adquirido, mas sim, além disso, buscar alternativas para que os alunos possam refletir sobre determinado assunto. O professor não deve tornar suas aulas monótonas, buscando cursos de formação continuada e de aprimoramento de conhecimentos (TOM 1997).

O professor reflexivo possui reflexão sobre a ação e a reflexão após a ação. Para obter tal reflexão, o professor tem que ter conhecimento que é adquirido na prática. ‘‘Ele se caracteriza quando o professor reflete colocando para si questões do cotidiano como situações problemáticas e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando a situação’’. (TOM 1997).

A prática pedagógica reflexiva ou prática reflexiva é outro conceito que o professor não pode ignorar se quiser melhorar sua prática docente. A prática pedagógica reflexiva é aquela enunciada por Freire (1975, p. 9) ‘‘ninguém educa ninguém como tal, pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo’’. Significa que o processo de conscientização desenvolve-se à medida que as pessoas discutem e enfrentam e resolvem problemas comuns. Este pensamento ressalta que, não há aprendizado quando o aluno não consegue usufruir-se em outras situações do dia a dia.

O aprendizado é reconhecido quando o aluno consegue resolver problemas, situações, iniciar uma conversa sobre um tema já estudado. O aluno precisa saber utilizar os conhecimentos adquiridos em situações do seu cotidiano. Quando isso não acontece, não é porque ele não sabe, esqueceu ou não prestou atenção, mas porque ainda não aprendeu. Libâneo (1994, p. 33), enfatiza que:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade (LIBÂNEO 1994).

Os professores precisam estar preparados para pensar, conceber e enfatizar alternativas e também soluções pedagógicas pertinentes aos problemas que surgem com a aprendizagem de seus alunos nas salas de aula. Este professor deve valorizar as diferenças culturais,

condições sociais, étnicas e de violências, onde é necessário trabalhar questões de violência e disciplina, preconceito e discriminação, entre outras.

#### **4.1 Características do professor reflexivo**

Segundo Nóvoa (2001, p. 23) o sentido de ensinar fica simples, quando o educando promove ações a partir do conhecimento recebido, ou seja, quando ele leva para além da sala de aula à aplicação do que aprendeu. Assim é preciso que o professor tenha a preocupação como seu modo de ‘ensinar’ e estar voltado para o resultado da proposta educacional, uma proposta que se estruture para o sucesso individual e social do aluno. O ensino, nesta perspectiva, não se resume num único aspecto, exige constantes análises dos saberes e isto de mandante, estudo, pesquisa e atualizações. Portanto, não deve ser professor somente em sala de aula, mas em todo momento que tiver oportunidade para o ensino, transformando estes momentos em construções maiores, voltadas para o conhecimento.

De acordo com Piñata e Anastasiou, (2008, p. 207) ‘a aula não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos’. Diante das transformações desta era de globalização, a formação do professor reflexivo torna-se um desafio para as universidades. De acordo com a visão de Toledo, Araújo e Palhares (2005, p. 66) ‘a formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades’. Para os autores, as instituições de ensino superior devem ser estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. O que ocorre é que enfatiza apenas a pesquisa, e não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho.

Nóvoa (2001, p. 29) propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva que se traduz em

Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal): Valorizar o conteúdo de formação, do seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional): Pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua, envolvendo a autorformação dos professores através da reelaboração constante dos saberes que realiza em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atua. Produzir a escola (desenvolvimento organizacional): Gestão democrática e prática curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (NÓVOA, 2001, p. 29).

Zeichner (2001, p. 30) destaca a importância do professor, refletir sobre sua prática, numa atitude constante e ousada com relação ao seu ensino e às situações que o influenciam

Segundo Li bâneo (2001, p. 85) as práticas docentes at uais são as que ent ende mo ensi no co mo ati vi dade reflexi va. Para Li bâneo (2001, p. 85) o i mportante é que o professor pense e m sua for mação, no currícu lo, no ensi no, na meto dolo gia. Se o professor manti ver esta postura reflexi va, caracterizará o desenvol vi mento de sua capaci dade reflexi va. A relevância da reflexão torna necessá ria para ent ender o processo de for mação do professor e co mo usar sua práti ca e mpr d da for mação do seu al uno.

Zeichner (2001, p. 30) cita que no processo da educação é preciso i ndi ví duos capazes de resaltar, argu mentar e i nterpretar e m deter mi nadas áreas de conheci mento, e co muni car esse conteú do aos al unos. Estes professores reflexi vos deve m i nteragir de for ma mais di nâmica e profunda, facilitando a co mpreensão e a práti ca, através de sua maneira de vi ver, sentir, aprender, e de co muni car.

O professor quando educa, deve fazê-lo num cli ma de confi ança, i nterações pessoais e grupais, ultrapassando o conteú do para, construir um referencial rico de conheci mentos. Uma posi ção reflexi va adotada pelo educador, entre práticas da escola e contextos sócio-culturais mais amplos, auxilia na construção dos saberes do educando e na sua for mação i ntegral (ZEICHNER, 2001).

Uma postura reflexi va resulta numa análise da práti ca diária atentando para as condições sociais e m que ela surge. Se m esta práti ca reflexi va, os al unos terão os mes mos tipos de aulas, sempre na mes ma monotonia. Esta reflexão permite analisar os aconteci mentos, construir saberes que mais i nteressam nos al unos. Esta reflexão deve ser voltada para a vontade de fazer o trabalho de modo eficaz e ao mes mo tempo o mais próxi mo possível de sua ética e do educando (LI BÂNEO, 2001).

É necessá rio o desenvol vi mento de práticas reflexi vas por parte do professor a fi m de que este possa propi ci ar o desenvol vi mento de compet ências e m seus al unos. O exercí cio de habilidades exige um alto nível de concentração. Esse fato está ligado a dificuldades cotidianas no que diz respeito à criação de situações-problema que propo ci one m uma aprendi zagem si gnificati va. Muitas vezes, as situações criadas e m sala de aula promove m uma reprodução de conteú do, e não uma aprendi zagem si gnificati va. As compet ências básicas que cabe m ao professor desenvolver habilidades reflexi vas deve analisar a transfor mação de uma ação educaci onal estabelecida e m uma i ntervenção adaptada, frente a uma necessidade no contexto educaci onal (NÓVOA, 2001).

Segundo Freire (1989, p. 61) a postura crítica, que se deseja do profissional, será alcançada por uma formação baseada no diálogo e na atividade prática, voltada para a responsabilidade social e política, concretizada pela capacidade de interpretação dos

problemas sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Freire argumenta que o trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias, há de ter bons resultados (1989, p. 61). Defende um permanente estado de reflexão, não apenas como atividade intelectual, mas, que conduza à prática. É possível entender que a ideia de reflexão surge associada ao modo de como se lida com problemas da teoria profissional. Esta teoria se baseia no fato da ‘possibilidade da pessoa aceitar uma incerteza e estar preparada a novas hipóteses dando, assim forma a esses problemas, descobrindo novos meios, construindo e concretizando soluções’ (SCHÖN, 2000, p. 31). Segundo Schön (2000, p. 31) ‘num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o repertório de imagens, teorias, compreensões e ações’. Isto significa que ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, ou seja, ‘refletir sobre os acontecimentos e sobre as formas inesperadas de pensar e de agir de uma pessoa, surgidas no contexto da ação que orientam a ação posterior’ (SCHÖN, 2000, p. 31).

Imbernon (2001, p. 39) contribui para a reflexão acerca das novas necessidades para a formação de professores afirmando que esse processo:

Deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNON, 2001, p. 39).

Imbernon (2001, p. 39) chama atenção para o fato de que a formação do professor, além de se preocupar com ‘os processos cognitivos, deve também considerar os afetivos, pois ambos, de algum modo, se empatam em determinada ação do professor’. Considera a necessidade de uma formação que se atenha para as atitudes reflexivas e aos conteúdos, e o professor deve possuir conhecimentos objetivos e subjetivos. Os conhecimentos são analisados indispensáveis quanto às atitudes. A formação deve ser considerada como processo de ‘aquisição ampla, complexa, adaptativa e não linear e propicia a um componente de adaptação e às realidades diferentes que o professor encontra em seu trabalho’ (IMBERNON, 2001, p. 39).

Schön (1992, p. 81) aponta que é importante formar um ‘professor reflexivo, que dê conta de lidar com confusão e incerteza que surge em sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso’. É comum que o

professor ao passar determinados assuntos, os alunos podem se sentir confusos, por isso é importante que o professor centralizar a ideia da reflexão. Assim após o surgimento de dúvidas, possa vir com elas o pensamento reflexivo. Este comportamento auxiliará os alunos a analisar e indagar respostas e compreender a disciplina aplicada. ‘ ‘ Reflexão também é, ideológica por sustentar, reproduzir e transformar estas práticas, criando correlações entre as pessoas e o processo de produção, de tomada de decisões e de comunicação’ ’ (SCHÖN, 1992, p. 81).

De acordo com Resende (2003, p. 255):

Os sujeitos reflexivos são sujeitos coletivos, pela consciência do não isolamento científico; sujeitos concretos e históricos, tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referências; sujeitos sociais, pela não neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções; sujeitos éticos, pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro; sujeitos políticos, pela intencionalidade de suas ações ( RESENDE, 2003, p. 255).

Segundo Resende (2003, p. 255) através de um processo reflexivo, o professor tem como resultado, uma dúvida, uma inquietude e em função disso, pode desenvolver o pensamento reflexivo. O profissional comprometido atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Assim as práticas reflexivas na medida em que envolve equipes de professores em trabalho engajado ao Projeto Político Pedagógico da instituição, podem constituir um modo de lidar com a incerteza de maneira competente e ética.

## 5 CONCLUSÃO

Mediante o exposto percebe-se que, nestes aspectos citados no texto, tem que se observar a ética nas ações e relações do cotidiano escolar, ultrapassando as ações simplesmente de instruir o educando. O docente deve priorizar autonomia total, na liberdade e no desenvolvimento daqueles que educa como seres histórico-sociais escolhendo, intervindo, criticando, rompendo, comparando, e tomando decisões. Deve assumir a postura de educador que acredita verdadeiramente na educação. Para tanto, salienta-se a questão essencial da postura do educador e adotar uma prática reflexiva, que vai se renovando no dia a dia.

Um conjunto de normas formuladas regula a formação do educador, aplicando-se a todas as universidades, públicas ou privadas, incorporando todas as universidades que fazem parte do sistema de formação docente. O sistema brasileiro deve atuar no sentido de garantir

autonomia a cada entidade, devendo, entretanto, criar um conjunto harmônico, capaz de funcionar com sinergia, evitando as dispersões características do momento atual. Desto modo, o professor deve enviaar esforços de estar atento às mudanças da sociedade, dos alunos, das metodologias e das relações para implementar práticas significativas que considerem que a educação está em contínua transformação mas também é propulsora de transformações, por isso a necessidade de uma práxis reflexiva que considere o processo de formação crítica e analítica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO I. **Professores reflexivos e numa escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEISIEGEL, C R **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BLANCHI, A C M, et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Foneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP nº 28/ 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/ CP nº 21/ 2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília: DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ 09/ 2001. Formação de professores de educação básica**. Brasília: DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 05/ 2005. Formação de professores**

**de educação básica**. Brasília: DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Formação inicial do professor**. Brasília: DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB Lei 9394/96**. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Formação de professores**. Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. **Formação de professores**. Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. CNE **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica**. Brasília: DF, 2001.

CARDI M. Gomes. **Proposta Pedagógica da EEEEM**. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria da Educação. 2010.

COELHO I. M. Repensando a formação do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.9, n. 9/10, p. 47-64, jan/dez. 2003.

CORTELLA M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA M. I. da. **Obom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

ELTE Y. U. F. **A formação de professores e nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. 1994. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

ESTEVE J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. ed. 2. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FÁVERO Leonor Lopes. **A Dissertação**. São Paulo: USP/MTAE, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GROUX H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBÉRNON F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LARANJEIRA M. I. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professor: entre a avaliação e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade**. Miríia- Tese de Doutorado- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

LIBÂNEO José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LI MA-SILVA, M. F. B., et al. **Distúrbios de voz nos professores: auto-relato, avaliação auditiva-perceptiva da avaliação da dobra vocal e vocal**. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 391-397, 2012. <http://dx.doi.org/>

LUDKE, M. Inga. **Socialização profissional de professores - As instituições formadoras?**. Relatório Final de Pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PI MENTA, S. G., LI MA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PI MENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15

PI MENTA, Selma Garrido; ANASTASI OUI, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PORTO, Cláudio. **Microcenários da Amazônia 1998/2020**. Rio de Janeiro: Microplan, 2001.

RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil - Condições, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Dez. 2003.

RESENDE, Enio. **Olivro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2002, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2002. CDRom

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TOLEDQ, Elizabeth; ARAUQ, Fábida Peixoto de; PALHARES, Wilany. **A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior**. EAD UN TI NS / EDUCON. Palmas- TO, 2005.

WERLE, F. O. C. **Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e formação de professores e deslocamento da prática.** In: FERREIRA, N. S. C. (org) **Formação Continuada e Gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, H. ORENTIN & PEREIRA **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras/ ALB, 2001.