



POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO

Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹
mfabdalla@uol.com.br

Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e perspectivas de um programa emergente de formação (Pedagogia/PARFOR), em uma instituição de educação superior comunitária. Pretende, a partir dos resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, junto a 43 professores-estudantes, tecer uma reflexão sobre a formação e profissionalização docente, repensando as questões pedagógicas que estão por detrás desse processo. Destaca três dimensões de análise: o conhecimento profissional para e sobre o ensino; a instituição formadora e a escola como contextos de produção docente; e as questões pedagógicas em torno das práticas de ensino, dos suportes didáticos e da construção metodológica e em relação à alfabetização profissional perante o trabalho, a formação e a profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e profissionalização docente • Conhecimento profissional • Trabalho docente • Questões pedagógicas

Abstract

This paper aims to reflect on the prospects and possibilities of a teaching education emerging program (pedagogy / PARFOR) in community higher education institution. Out of the findings obtained through semi-structured interviews and through a focus group discussion with 43 student teachers, we intend to weave a reflection on the training and professionalization process by rethinking the pedagogical issues that underlie them. This work highlights three analytical dimensions: the professional knowledge for and on education, the educational institution in charge of the program and the school as contexts of teaching production, and the pedagogical issues concerned to the teaching practices, to methodological and instructional materials related to literacy and to teachers' education and professionalization.

KEY WORDS: Teachers' education and professionalization • Professional knowledge • Teachers' work • Pedagogical issues.

¹ Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

INTRODUÇÃO

Uma visão sem uma tarefa é apenas um sonho.

Uma tarefa sem uma visão é somente um trabalho duro.

Mas uma visão com uma tarefa pode mudar o mundo.

(Declaração de Mount Abu)

O propósito deste texto é pôr em foco alguns aspectos que consideramos importantes para que o professor tenha condições de refletir continuamente sobre a sua formação e profissionalização docente, repensando as questões pedagógicas que estão por detrás desse processo.

Partimos, assim, do pressuposto de que a formação e a profissionalização docente, entendidas aqui como formação e mudança nas maneiras de ser e de estar na profissão Abdalla, (2006) passam, especialmente, pelo sentido que o professor dá ao seu trabalho docente. Trabalho que se estrutura pelo conhecimento prático/profissional do professor, e que envolve, pelo menos, três aspectos: 1º o conhecimento que ele tem sobre e para o ensino; 2º a articulação direta e interativa que mantém com a instituição formadora e/ou a escola, enquanto contexto de formação/produção docente; e 3º as questões pedagógicas que surgem tanto na formação, quanto na profissionalização docente. Essas questões foram repensadas a partir da implementação de um programa emergencial em uma instituição de educação superior comunitária, localizada em Santos/SP, e que teve sua origem por conta da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR (BRASIL 2009). Trata-se de um plano, executado em regime de cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, o Ministério da Educação/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições

públicas e comunitárias de ensino superior. É importante destacar, também, que o curso acompanhado é o de Pedagogia, que se iniciou em 2010, com 43 professores-estudantes.

Pensamos, assim, que estes aspectos podem apresentar, aqui, um espaço de aprendizagem da profissão, como também uma análise dos dispositivos de formação que são ou que precisam ser considerados em cursos de formação inicial e/ou continuada.

O conhecimento profissional: sobre e para o ensino

Há que partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento (Lefebvre, 1995, p. 50).

Do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente. O que consideramos conhecimento? Ato ou efeito de conhecer. Dar significado ao mundo. Lefebvre (1995) diria que conhecer é um fato, porque “ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las” (p.49).

O fato do conhecimento que tomamos por ponto de partida para a reflexão teórica é o trabalho do professor. É esse conhecer permanente, da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer do aprender a ensinar e do aprender a ser professor. É sentir e compreender a realidade – a escola e o espaço da sala de aula – para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho.





Refletir sobre o trabalho docente, a partir de um curso de Pedagogia/PARFOR significa pensar sobre o conhecimento e sobre o conhecimento dos professores em formação. Compreender, assim, como ele se constitui enquanto conhecimento prático/profissional.

Mas, afinal, de que se trata esse conhecimento prático e profissional que dá suporte ao trabalho do professor? O que e como conhecem os professores? Quais as fontes desse conhecimento? Quais suas formas? Quais as categorias de conhecimento que poderiam ser problematizadas, para que o professor possa aprender melhor a ser professor?

Como Lefebvre (1995, p. 49-50) nos ensina, em primeiro lugar, o conhecimento é prático, ele começa pela experiência e pela prática. Em segundo lugar, é nessa prática que o conhecimento se torna social, de relações cada vez mais ricas e complexas. E, finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico.

Para enfrentar criticamente a realidade do trabalho docente, levando em consideração que o conhecimento é prático, social e histórico, importa refletir sobre o que entendemos por fontes, formas e categorias de conhecimento. Traçamos um caminho, porque ele nos mostra uma possibilidade (não a única) de buscar um certo conteúdo às formas que organizam a vida cotidiana de ser e estar professor, entre o vivido e o concebido Lefebvre, (1991), a partir de nossas próprias experiências.

A primeira fonte do conhecimento refere-se à visão que o professor tem de sua prática como professor e aluno. A segunda revela-se no conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino: qual a natureza histórica, social e filosófica do conhecimento com o qual escolheu trabalhar. E uma terceira fonte poderia se traduzir naquilo

que o professor tende a conhecer, para que compreenda o processo de ensino e aprendizagem: conhecer o território do ensino, o espaço da relação pedagógica, a organização/estruturação do trabalho docente. Para Pimenta (1997), essas fontes poderiam ser tratadas como saberes da docência, que seriam mobilizados pelos: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos.

Essas fontes ou saberes da docência, necessários para organizar o trabalho docente ou para ajudar a compreendê-lo melhor, tomam formas, quando o professor entra em contato com a prática da realidade da Escola (e da sala de aula): contexto especial de produção/trabalho docente (Abdalla 2006).

Quais seriam, então, as formas do conhecimento que o professor privilegia em sua aula, na “forma de organização do ensino” Libaneo, (1992, p.177)? As formas com que o professor se aproveita das fontes do conhecimento, que teve oportunidade de compreender durante suas experiências de vida e, especialmente, nos programas de formação inicial, no caso do PARFOR, poderão acentuar alguns direcionamentos de ação e reflexão no modo de organizar o seu ensino, o trabalho docente.

Em correspondência com os saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, os conteúdos do conhecimento que o professor coloca em ação vão tomando formas que possibilitam o encontro entre os alunos e a matéria. Shulman (1986) indica, em suas pesquisas, três formas de apresentação do conhecimento. A primeira se configura pelas propostas de encaminhamento, pelas intenções/objetivos que são explicitados pelo professor, para que os alunos possam trabalhar junto com ele na (re)construção de seus conhecimentos. Denomina essa forma de conhecimento proposicional. Para



nós, trata-se de um conhecimento de intenções. Na verdade, seria a carta de intenções do professor, o seu plano de curso. Conhecimento que pode ser tecido se o professor souber trabalhar com as necessidades/expectativas de seus alunos, ou seja, compartilhando proposições ou intenções, para serem apreciadas em interação.

Os saberes científicos são entrelaçados com os saberes da experiência que o professor tem em relação ao desenvolvimento de seu curso. Quanto mais experiência o professor tiver, mais fácil será entender suas próprias propostas e transpô-las para os alunos de uma forma mais coerente e com mais significado (fortalecendo seus saberes pedagógicos). Trata-se de um conhecimento proposicional, porque o professor toma decisões, traça um caminho, toma posições, mas tenta composições com seus alunos.

Uma segunda forma seria o conhecimento de caso, ou seja, um “conhecimento específico de um evento muito bem documentado e ricamente descrito” (SHULMAN 1986, p. 11). Poderíamos também chamar de trocas de experiência, quando as trocas entre os alunos ou entre os alunos e o professor forem mais detalhadas/fundamentadas. O conhecimento de casos representaria uma aproximação com o conhecimento da prática, ou seja, um modo de fazer a releitura das experiências do cotidiano, via investigação da prática. Assim, as condições e os materiais de criação do professor e de seus alunos seriam privilegiados, dando, assim, menos importância aos conhecimentos teóricos e à aplicação das receitas e modelos didáticos.

A terceira forma poderia se traduzir na maneira como o professor desenvolve os seus propósitos. O modo como o professor compreende criticamente as ideias postas em seu plano de curso e as transpõe para seus alunos. Segundo Shulman (1986, p. 11), trata-se

de um conhecimento estratégico, que se manifesta em situações práticas de sala de aula. Estratégico, no sentido etimológico, porque “arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos” (Ferreira s.d., p. 586). Estratégico, porque o professor constrói relações com seus projetos e/ou experiências de vida.

Certamente, haveria outras formas de se trabalhar com o conhecimento, o que dependeria da compreensão que o professor tivesse de sua realidade educacional, de seu modo de existir e de ver o mundo. Entretanto, fazendo parte de um processo contínuo, não dá para pensar nas fontes e nas formas do conhecimento, sem pensarmos nas categorias que assume.

Essa disposição tem apenas caráter lógico, de quem expõe algo, pois, no viver concreto, os professores unificam essas dimensões: 1. das finalidades sociais e educativas (para que conhecer/ensinar/aprender?); 2. do conhecimento do currículo e da matéria de ensino (o que conhecer/ensinar/aprender?); 3. do conhecimento dos alunos (como trabalhar com as relações interpessoais – aspectos cognoscitivos e sócio-emocionais?); 4. do conhecimento pedagógico (teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações e a enfrentar as questões metodológicas do dia a dia de ser e estar na profissão professor); e 5. do conhecimento do contexto (onde? quando? em que espaço social desenvolvemos o trabalho docente/o ato educativo?).

Compreender, assim, o significado do conhecimento profissional sobre e para o ensino passou a ser uma das principais questões pedagógicas, permanentemente discutida, na formação desses professores-estudantes.

É preciso frisar, ainda, que as fontes, as formas e as categorias do conhecimento (seja qual for o nome), articulam, em nosso entender, a uni-



dade teoria e prática, que o professor desenvolve através de seu trabalho. Trabalho que só terá sentido/significado se o professor estiver conectado com a realidade escolar, pois é, no contexto da Escola (e da sala de aula), que pode mobilizar experiências, ressignificar o trabalho docente e se produzir como pessoa e profissional da educação. Para nós, um grande desafio a ser enfrentado, especialmente, quando se trata de programas emergenciais de formação, no caso do PARFOR, ou seja, em que se transita, a todo momento, das situações de formação para aquelas que estão já sendo desenvolvidas em sala de aula e/ou na escola como um todo; uma vez que estamos lidando com professores-estudantes.

A instituição formadora e a escola como contextos da produção docente

O PARFOR está possibilitando que eu aprimore a minha prática, por conta do conhecimento que estou adquirindo. Estou sempre aprendendo, sempre procurando melhorar e levar essa bagagem para outras pessoas. Creio que aprendemos pela necessidade de ensinar e ao ensinar internalizamos o que aprendemos por meio da prática. Daí, penso que tanto o curso, quanto minha escola, são fundamentais para me tornar melhor professora. (S.7, Pedagogia/PARFOR)

Sabemos que o mundo da formação se distingue do mundo da profissionalização, concordando, também, com Barbier (1999), quando, ao diferenciar a formação da profissionalização, indica, porém, que há um entrecruzamento entre ambos. Mas é importante assinalar que o curso de Pedagogia do PARFOR desenvolvido teve como um dos princípios fundamentais relacionar a formação com o contexto da prática, reforçando, assim, o que foi apontado pela professora da epígrafe acima.

E, nessa perspectiva, tanto a instituição formadora quanto a escola

foram tratadas como contextos de produção docente. Dessa forma, o esforço dos professores formadores e dos professores-estudantes, conforme acentua Canário (1996), era o de pensar a “formação e a mudança do professor numa articulação direta e interativa com o exercício do trabalho” (p. 14). Refletir sobre a Escola como objeto social, pois se trata de um contexto de prática social, mas também considerar “a sua posterior transformação em objeto científico” (CANÁRIO 1996, p. 14). E é pensando nessas duas direções que tentamos, agora, recompor os indicadores que, segundo o nosso modo de ver, fazem da escola o locus da profissionalização docente: o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão.

Chamamos a atenção para a importância de se olhar a Escola sob a ótica de, pelo menos, quatro indicadores (desafios a serem enfrentados): a gestão escolar, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o compromisso da Escola com o crescimento profissional do professor, reafirmando o que já havíamos desenvolvido em um trabalho anterior (ABDALLA 2006, p. 50-68). Indicadores que serão explicitados a seguir.

Consideramos que é a gestão que organiza a escola e cria condições para sua transformação, o que inclui criar, também, oportunidades para que o professor (re)construa, coletivamente, os seus saberes e se reconheça como profissional.

O projeto político-pedagógico é o que vai dar vida à gestão, porque será o eixo condutor de todo o trabalho na escola. É nele que o professor investe o seu lado profissional. E é por meio dele que os professores se organizam, estruturando e transformando a própria Escola.

A construção do projeto político-pedagógico é, conforme Santiago



(1995, p. 22), “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”. Para participar dessa organização, é necessário desempenhar funções que busquem conhecer continuamente: as necessidades/expectativas da escola, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os problemas de evasão e repetência, o rendimento escolar, problemas de (in)disciplina, as questões administrativas e educacionais, o contexto geral da escola e o desenvolvimento profissional dos professores (ABDALLA 2007).

A organização/articulação curricular é o espaço conceitual e de intervenção do professor, porque é concebido como um campo de reflexão e de conhecimento. Espaço de desenvolvimento dos aspectos cognoscitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender. Espaço de significação de ser e estar professor.

E se a escola é, para o professor, a base de sua formação profissional, porque contexto de seu trabalho, de sua ação docente, o que significa para a Escola desenvolver profissionalmente seus professores? Questão pedagógica que, também, foi enfrentada nesta pesquisa, tanto em relação às entrevistas e/ou aos grupos focais realizados.

Como na pesquisa anterior (Abdalla, 2006), foi possível identificar nas falas dos sujeitos de pesquisa, que são raras as Escolas que preveem um trabalho de formação para professores, esquecendo-se de que esta talvez fosse a chave para que pudessem contar com um corpo de professores permanente e comprometido com a qualidade do ensino que todos almejamos.

Longe de simplificar a questão do envolvimento da escola com o desenvolvimento profissional, mas acreditamos na importância do investimento que a escola faz em relação à gestão, à implementação do projeto político-pedagógico e à organização e articulação

do currículo. Também, é preciso considerar que a Escola (principalmente a direção e coordenação) tem necessidade urgente de começar a aprender com seus professores. Para isso, será preciso enfrentar, pelo menos, três grandes desafios.

O primeiro diz respeito à hegemonia da racionalidade técnica, que faz com que a organização da escola assuma uma tendência cada vez mais técnico-racional, imprimindo um rastro autoritário em sua estrutura, independente dos discursos ideologicamente democráticos.

O segundo deriva dos efeitos das múltiplas e contínuas reformas educativas, que precisam ser compreendidas não só ao nível do conteúdo, mas na forma com que são implementadas. E, nesse caso, muito há que se aprender a respeito, por exemplo, do regime de colaboração de acordo com o Decreto 6755/09 Brasil (2009), pois os professores se queixam de que, muitas vezes, não há compreensão por parte da Escola ou mesmo da própria rede da necessidade que têm em relação à formação inicial e/ou continuada.

O terceiro desafio relaciona-se às dificuldades que a Escola (o seu corpo diretivo) tem para compreender o que significa desenvolver profissionalmente os seus professores. Entre as dificuldades, a primeira é saber lidar com a autonomia dos profissionais da escola, tendo em vista reconhecer suas necessidades e perspectivas. A segunda é admitir uma certa flexibilidade em lidar com as especificidades do contexto de trabalho dos professores. A terceira é a de valorizar espaços que propiciem regularmente um tempo para professores trocarem experiências sobre suas práticas. Com isso, tentamos pôr em evidência uma dupla determinação: os professores aprendem com a escola e a escola pode aprender com seus professores.



Por esses motivos, consideramos que “a escola é, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor. É o locus da ação, formação e desenvolvimento profissional do professor. É o espaço em que os professores constroem o sentido de sua profissão, o grau de pertinência de maneira de ser e estar na profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade” (ABDALLA 2006, p. 67).

Questões pedagógicas da formação à profissionalização docente

São muitas as questões a se pensar no curso e fora dele, mas espero que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa (S.42, Pedagogia/PARFOR)

Dentre as questões a serem discutidas com o grupo de 43 professores-estudantes, a partir de entrevistas semiestruturadas e/ou grupos focais, destacamos as mais significativas para a sua formação e profissionalização docente. Aquelas que dão, conforme o sujeito da citação acima, “embasamento teórico e de pesquisa”. Nessa perspectiva, essas questões pedagógicas, que complementam os aspectos discutidos anteriormente, foram redimensionadas em dois eixos: o primeiro mais voltado para a didática; e o segundo envolvendo questões mais profissionais.

1º eixo: sobre as questões pedagógico-didáticas

Para mim, as questões pedagógicas estão estritamente relacionadas com as práticas de ensino. O professor precisa saber para onde quer ir com os seus alunos, discutir, por exemplo, as questões de didática: o que, como, para que e por que está trabalhando com tal conteúdo? Por detrás disso, está uma prática social que precisa ser bem cuidada, não é mesmo? (S. 10, Pedagogia/PARFOR)

As questões pedagógicas incluem, como afirma a professora-estudante, pensar nas práticas do professor, nas

questões didáticas por eles indagadas, mas, especialmente, na prática social que tenta conduzir e, ao mesmo tempo, produzir a própria profissão docente. Nesse sentido os professores-estudantes abarcaram três dimensões para essas questões pedagógicas, que tomam aqui um significado mais didático.

A primeira, em que eles pretendem compreender como se desenvolvem as práticas de ensino. Quanto a esse aspecto, reconhecem: o trabalho com o conhecimento; a especificidade do conteúdo a ensinar; o papel da atividade e do conjunto de sequências e decisões didáticas que precisam assumir, e que se pautam não só no âmbito epistemológico, como também ético e político.

A segunda, em que eles apontam, por exemplo, para a importância dos suportes didáticos no desenvolvimento do trabalho docente. Suportes estes que podem ser traduzidos, muitas vezes, como questões pedagógicas mal resolvidas, tais como: “por que não se trabalhar com núcleos conceituais na formação dos professores?” (S.3); “o que fazer com a falta de tempo e as condições precárias para se levar adiante o ensino que se deseja” (S. 10); “não se trabalha a contento a relação teoria e prática, embora ela seja anunciada, tanto na instituição formadora, quanto na escola. O que precisa para isso acontecer? O que está faltando em termos de didática?” (S. 25) (grifos nossos).

E a terceira dimensão tem a ver com a construção metodológica, como “modus operandi” da proposta a ser realizada. E, nesse sentido, os professores-estudantes situaram a importância de se articular melhor o conteúdo-método ou a forma-conteúdo, revelando, por exemplo, que: “não adianta passar um conteúdo sem um modo que possa sensibilizar o outro para agarrar o conhecimento” (S. 28); “infelizmente, há professores que sabem para eles, mas



não conseguem dar sentido ao que passam para seus alunos; e isso é um problema (acho que o problema maior de ser professor)” (S. 42).

Também, foram classificadas como questões pedagógicas aquelas que podem contribuir com a aprendizagem profissional, como já anunciamos e veremos no próximo eixo.

2º eixo: sobre as questões pedagógico-profissionais

Estou em um momento muito especial, de respeito, inclusive, às minhas escolhas profissionais. Poder estar aqui, enfrentar todos os desafios e superá-los, aos poucos, têm sido um passo importante para minha “alfabetização profissional”. E espero me profissionalizar sempre... (S. 31)

Esse eixo engloba as representações dos professores-estudantes mais voltadas para a profissionalização, ao oportunizar, por exemplo: refletir sobre a própria profissão, sobre a falta de “reconhecimento” e a “desvalorização” da carreira docente; e o entendimento da importância de um trabalho na Escola que seja em parceria, no sentido de compreender o quanto é importante um programa de formação inicial como o PARFOR.

Ou seja, suas representações apontam para a necessidade de: 1º fomentar relações profissionais com os colegas de trabalho, de modo a valorizar o papel e o objetivo daqueles que são encarregados da educação; 2º abrir espaços para discutir a formação e valorização do magistério, de forma a ressignificar a Escola enquanto locus da prática profissional; e 3º promover programas de formação, inicial e/ou continuada.

Esses dois eixos dispõem as representações dos sujeitos sobre as questões pedagógicas, entendidas, aqui, como aquelas que levam a refletir sobre a educação, e que compreendem

questões metodológicas/didáticas e as questões mais amplas que incluem as formas do aprender a profissão e/ou “maneiras de ser, estar” na profissão docente, conforme destaca Abdalla (2006). Mas essas questões pedagógicas também nos fazem reforçar a necessidade de se refletir mais profundamente sobre as questões postas anteriormente, que envolvem o desenvolvimento do conhecimento profissional sobre e para o ensino, e a compreensão da instituição formadora e da Escola como contexto de produção e profissionalização docente.

Em conclusão: das intenções às possibilidades e perspectivas

Penetrando no conteúdo, pressente e descobre que lhe é possível penetrar mais ou menos nesse conteúdo. (LEFEBVRE 1995, p. 177)

Reafirmando as palavras de Lefebvre (1995), descobrimos, também, que foi possível penetrar mais ou menos no conteúdo proposto. E, à guisa de conclusão, parece-nos relevante penetrar um pouco mais e expor duas ideias sintetizadoras.

A primeira relaciona-se às intenções deste texto: atribuir significado ao trabalho docente e sentido à formação e à profissionalização do professor, buscando tecer desafios e perspectivas da profissão. Essa dupla finalidade orientou, como ponto de partida, os seguintes eixos de análise: 1º refletir sobre o conhecimento prático e profissional que dá suporte ao trabalho docente; 2º reconceitualizar a escola como contexto da profissionalização do professor. e 3º pensar, mais profundamente, sobre as questões pedagógicas, sejam no nível metodológico e/ou didático, sejam em um nível mais abrangente para refletir sobre a profissão como um todo.

Em consequência desses aspectos, pensamos, como segunda ideia, que é fundamental propor algumas pers-



pectivas de trabalho para os desafios apontados, que permitam compreender a profissão como um processo de aprendizagem, de conhecimento, de formação e de desenvolvimento.

Diante disso, assinalamos que ajudar os professores na compreensão do ensino, enquanto dimensão primeira do trabalho docente, exige sérias considerações:

1º Refletir, especialmente, como nos diz Barnes (1989, p. 20), sobre “a maneira de transformar conhecimento sobre o ensino em um currículo coerente para aprender a ensinar”. E isso passa, certamente, por uma análise reflexiva do conhecimento que se tem sobre e para o ensino, da organização do espaço de possibilidades para se efetivar o trabalho docente e da consciência profissional de ser e estar na profissão;

2º Considerar que o caminho da formação e do desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão. O que implica incentivar ações, tanto na escola quanto na Universidade (e em parceria), que possam propiciar, regularmente, um tempo para professores descreverem, discutirem e registrarem suas situações do ensino. Valorizar, assim, estratégias de aprendizagem da profissão

que ressignifiquem o trabalho docente, permitindo reconstruí-lo através da articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações vivenciadas;

3º Tornar o trabalho docente um componente determinante da mudança que se pretende. Possibilitar, ainda, que ele seja um projeto profissional que teça com qualidade as malhas da profissão (ABDALLA 2004). E isso significa refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, admitindo a flexibilidade em lidar com as especificidades da escola, apoiando e sustentando espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão que fortaleçam a relação entre os profissionais da escola.

Enfim, descortinar um projeto profissional que promova a construção e a produção de sentido das práticas educacionais, em que o professor se encontra e se confronta consigo mesmo e com os outros, no seio de um campo de ação eivado de incertezas, necessidades e expectativas, são formas que envolvem o esforço de se efetivar uma mudança tanto no trabalho do professor, quanto na Escola e/ou na Universidade. São sinais, como nos revela a epígrafe inicial, de que uma visão com uma tarefa pode mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
4(2): 102-11, jul/dez,
2011

ABDALLA, M. F. B. *En las redes de la profesión: resignificando el trabajo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 9, n. 20, p. 159-181, ENERO-MARZO 2004.

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. *A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios*. In: VEIGA, I. P. A. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2007. p.153-173.

BARBIER, J. *Prácticas de formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Novedades Educativas, 1999.

BARNES, H. *Structuring knowledge for beginning teaching*. In: RENOLDS, C. M. O. Knowledge base for the beginning teacher. Oxford: Pergamon, 1989. p.13-22.

BRASIL, M. D. E. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/196_decreto%20n.%206755%20de%2029%20de%20janeiro%20de%202009%20institui%20a%20politica%20nacional%20de%20formacao%20de%20prof%20do%20magi.pdf>. Acesso em: 07 julho.

CANÁRIO, R. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, J. O. O estudo da escola. Portugal: Porto, 1996. p.121-149.

FERREIRA, A. B. D. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira s.d.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, S. G. A. *Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura*. In: ANDRÉ, M. E. D. A. O., M.R.N.S. Alternativas do ensino de didática. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.37-39.

SANTIAGO, A. R. F. *Projeto político-pedagógico da escola : uma construção possível*. Campinas, SP Papirus, 1995, 1995.

SHULMAN, L. *Those who understand: the knowledge growths in teaching*. Educational Researcher, v. 15, p. 4-14, 1986.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011

111

Possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente: questões pedagógicas em discussão

Abdalla MFB