

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES, CONTINUIDADES, TENDÊNCIAS, ABORDAGEM E PERSPECTIVAS

Tatyana Sá de Lima¹

RESUMO

Este artigo busca fazer um passeio ao longo dos anos sobre as tendências nas pesquisas e as abordagens sobre formação de professores e o trabalho docente no Brasil, apontando quais os principais impasses teóricos metodológicos, quais as continuidades e principalmente quais as perspectivas frente a um momento político incerto para a educação. Para este artigo foram utilizados autores como Vicentini, Villela, Schon, Contreras, Giroux, Tardif, Moraes, Scott, dentre outros.

Palavras-Chaves: formação de professores, trabalho docente, educação.

ABSTRACT

This article intends to take a walk through the years about the trends in researches and the approaches about the teacher training and the teaching work in Brazil, pointing out the main methodological theoretical impasses, the continuities and especially the perspectives towards an uncertain political moment for education. For this article it was used authors such as Vicentini, Villela, Schon, Contreras, Giroux, Tardif, Moraes, Scott, among others.

Keywords: teacher training, teaching work, education.

Introdução

A formação de professores e o trabalho docente é um tema crucial e de grande importância para a sociedade, pois está intimamente ligada com a qualidade da educação e ao caráter emancipatório da escola, fatores estes definitivos para uma sociedade justa, igualitária e bem desenvolvida. O artigo pretende passar não apenas pela formação inicial do professor, mas também enfatizar a importância da formação continuada. Atualmente, a escolaridade em nível superior é exigida para todos aqueles que pretendem tornar-se professores. Na educação infantil, temos a exigência da graduação em nível superior em Pedagogia e no ensino fundamental e médio requisita-se a graduação em nível superior em qualquer uma das licenciaturas das disciplinas pretendidas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Uninorte/2010). Graduada em Comunicação Social/Jornalismo (Ufac/2008). Professora do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Ufac. Email: tatyanalima@outlook.com.

Porém, este cenário atual de formação de professores no Brasil já passou por inúmeras mudanças e seguiu tendências divergentes, trazendo impasses teóricos-metodológicos e logo diferentes perspectivas.

É necessário ressaltar que o Brasil passa, neste ano de 2017, por uma grave crise política, na qual a mudança de governo trouxe inquietações, incertezas e um possível retrocesso com relação à formação de professores e ao exercício do trabalho docente. A recém-aprovada Reforma do Ensino Médio² trouxe mudanças não só nas bases curriculares, bem como também na formação de professores com a possibilidade de atuação por parte daqueles que carregarem o “notório saber”. Em linhas gerais significa que aquele indivíduo que não possui a formação específica na área, mas possui saberes e vivências práticas, que lhe dariam autonomia para ensinar a outros, poderia exercer plenamente a docência.

A reforma foi amplamente repudiada pela sociedade em geral, por ter sido promovida por meio de uma medida provisória e sem debate ou consulta à sociedade. Para muitos, um retrocesso que desprivilegiaria a teoria e a colocaria novamente como contraponto da prática, o que sabemos que não é verdade. Estas devem andar juntas, e uma complementa a outra e vice e versa. Tal movimento encaixa-se perfeitamente nos dizeres de Moraes (2003) sobre o recuo da teoria e sobre a priorização do saber fazer face ao “apenas” saber.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica: quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003. 153-154).

O artigo está dividido em três partes: na primeira delas faremos uma revisão histórica, e não necessariamente cronológica, sobre os marcos na formação de professores e do trabalho docente. Na segunda parte, falaremos sobre as principais tendências na pesquisa e abordagens na formação de professores e no trabalho docente, bem como os principais impasses teórico-metodológicos e suas continuidades, e na terceira e última parte falaremos sobre a docência sob a perspectiva do trabalho.

² A Reforma do Ensino Médio no Brasil foi apresentada por meio de medida provisória, a [MPV 746/2016](#), em setembro de 2016 e foi aprovada no Senado no dia 8 de fevereiro de 2017, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) [34/2016](#).

Formação de professores e trabalho docente: contextualização histórica

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), desde os tempos coloniais até o Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico. As nomeações para ser professor dependiam da aprovação do padre da paróquia e do juiz de paz da localidade de origem do candidato ao trabalho docente.

Tardif (2002) ressalta esta subordinação dos professores ora a um corpo eclesial, ora a um corpo estatal.

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores. (TARDIF, 2002, p. 243).

Voltando ao século XIX, Vicentini e Lugli (2009) destacam ainda que o ensino se constituía de um universo variado e as preocupações e discussões sobre qual seria a preparação adequada para o exercício da profissão só surgiram no século XX. Este debate resultou na proposta de duas alternativas de formação: o sistema de professores adjuntos e o das Escolas Normais.

As Escolas Normais no Brasil datam das décadas de 30 e 40 do século XIX como consequência das reformas previstas no Ato Adicional de 1834. Villela (2011) explica que a primeira escola normal do Brasil foi a de Niterói, no Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades na década de 30. A Escola Normal de Niterói exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional e consolidou e expandiu a supremacia da classe senhorial que regia o poder na época.

Um exemplo disso pode ser percebido na própria lei de criação da Escola Normal de Niterói. De acordo com esse documento legal percebe-se que para a admissão na escola as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual, (...). (VILLELA, 2011, p. 106).

Com o estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), houve uma organização nacional na formação de professores e uma regulação da articulação com os demais tipos e níveis de ensino. Vicentini e Lugli (2009) explicam que o resultado foi uma lei minuciosa e regulatória.

Daí em diante o Ensino Normal passa a ser bastante criticado e desprestigiado, dando início a sua decadência. Em 1971, é criado, através da reformulação do Ensino Normal, o curso de habilitação Específica para o Magistério (HEM) e logo após os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Vicentini e Luigli (2009) explicam que é a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, que passa a ser preferível a formação docente em nível superior para todas as modalidades de ensino. Porém, que muito antes, nas reformas do ensino paulista de 1892 a 1920 já se previa este tipo de ensino, no entanto sua finalidade não era a formação de professores.

Neste contexto com a criação em 1901, da Faculdade de Filosofia e Letras, que vai ser um dos pilares da Universidade brasileira, é criado o curso de Pedagogia. Como todos os cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, seu primeiro objetivo era formar professores para o ensino secundário. Nos anos seguintes, a formação e o campo de trabalho em Pedagogia foram objeto de muitas discussões e muita crítica conforme Vicentini e Luigli (2009) relatam:

As controvérsias partiam, principalmente, da indefinição do campo de trabalho do bacharel em Pedagogia: qual o papel que ele poderia exercer no sistema de ensino e nas escolas? Como uma única formação poderia dar conta de trabalhos tão diferenciado como o de orientador, administrador e supervisor escolar, por exemplo? (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 57-58).

Tais questionamentos ainda são pertinentes nos dias atuais. Chegando finalmente ao sistema das Licenciaturas, as autoras comentam que este sistema tardou alguns anos para impor-se e que ainda até a atualidade há dificuldades para se obter professores devidamente licenciados. Tantas transformações nos mostram a grande heterogeneidade das instâncias de formação. Nas palavras de Vicentini e Luigli (2009):

A história da formação do magistério no Brasil desde o século XIX caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar. É inegável a heterogeneidade das instâncias de formação, desde o preparo para os concursos na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as Licenciaturas. A diversidade dos cursos decorreu das peculiaridades do magistério primário, secundário e superior, bem como das especificidades das instituições nos mais diversos estados do país. Acima de tudo, as iniciativas para garantir diploma a todos os docentes refletiram os debates travados no campo educacional por políticos, educadores, intelectuais e associações em torno das alternativas tomadas como mais apropriadas para a formação do magistério. (...) (VICENTINI E LUGLI, 2009, p 65-66).

Como podemos observar, essa heterogeneidade das instâncias de formação no Brasil é importante para que possamos entender a identidade profissional dos nossos professores e a legitimidade social do magistério.

Tendências na pesquisa e abordagens na formação de professores e no trabalho docente

A formação de professores é objeto de estudos e reflexões e também de controvérsias. Não há dúvidas de que é necessária a reflexão sobre como nossos professores são formados e qual sua importância na sociedade. De acordo com Cunha (2013), é necessário a problematização da formação docente:

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais. (CUNHA, 2013. p.3).

A partir destas reflexões, tem-se variadas tendências na pesquisa e nas abordagens sobre a formação de professores e o trabalho docente. A autora traz um quadro onde sintetiza as principais tendências e seus respectivos estudos e ainda o período em que ocorreram.

TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA

Quadro 1 – Tendências investigativas na formação de professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas socioeducacionais.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 1: Quadro elaborado pela pesquisadora Maria Isabel Cunha sobre as tendências investigativas na formação de professores, no período dos anos 60 aos anos 2000.

Assim como Cunha, Diniz (2000) também analisa as principais discussões acadêmicas sobre formação docente no Brasil, mais especificamente sobre o período que compreende o final de década de 70 e o início da década de 90.

Diniz (2000) destaca que nos anos 70 predominou o enfoque técnico e o método para treinar o professor, que se tornaria no “professor organizador”, o especialista em conteúdo. Já nos primeiros anos da década de 80, há a predominância do caráter político e do compromisso do educador com as classes populares. De acordo com Diniz (2000), “o educador, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político”. (DINIZ, 2000, p. 29). Neste contexto, surge um importante e polêmico debate: a relação teoria e prática na formação de professores. De acordo com o autor, a prática deve ser uma aplicação da teoria. “Ela

propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria”. (DINIZ, 2000, p. 33).

Nesse sentido, podemos citar Donald Schon que afirma que o processo de formação de profissionais, incluindo os professores, sofre influência da racionalidade técnica que, de acordo com Schon (2000), são aqueles profissionais que solucionam problemas instrumentais e utilizam a técnica mais apropriada para um determinado fim. Em contraposição a este modelo da racionalidade técnica, Schon (2000) defende o “ensino prático reflexivo”:

Um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional. (SCHON, 2000, p.25)

Já Contreras (2002) destaca os problemas desta visão de Schon que percebe os professores como profissionais reflexivos. Para Contreras, a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias. O grande problema seria a falta de conteúdo para a reflexão e a falta de especificidade de Schon em relação aos problemas. Sem analisar os efeitos gerados pela institucionalização das posições e práticas adotadas pelo professor, o processo de reflexão estaria limitado em sua origem. Ele diz:

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. (...) Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isolada análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar na explicação do problema e insatisfações que vivenciam, as condições estruturais do ensino e mantém inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicados. (CONTRERAS, 2002, p. 155-156).

O autor ainda explica que um dos maiores problemas do profissional reflexivo é rejeitar a mobilidade da prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico indiscutível a resolução de problemas. E diz ainda, que há uma ampla difusão

do termo “reflexão” e não uma concepção concreta sob este, o que gera um slogan vazio de conteúdo.

Seguindo para os anos 90, temos a figura do professor pesquisador e de acordo com Diniz (2000) “constata-se assim a defesa da formação do ‘professor investigador’, com objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática”. (DINIZ, 2000, p. 44).

Para Contreras (2009), foi Giroux quem desenvolveu melhor uma nova concepção que tratava os professores como intelectuais. Para Giroux (1997), os professores precisam ser intelectuais transformadores, capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Para ele, na atualidade, os professores são desprovidos de consciência social e deveriam argumentar que as instituições de formação de professores precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Ele ainda explica que os programas de formação não estimulam os professores a assumirem o papel de intelectual crítico, que falta ênfase dos currículos nas questões de poder e sua distribuição hierárquica e no estudo da teoria social crítica e ainda, que os professores precisam mais tempo na sala de aula. Nas palavras dele:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (...) (GIROUX, 1997, p. 161-162).

Nessa mesma linha de pensamento, podemos citar Tardif (2002) que diz que os professores precisam ser vistos como sujeitos ativos do conhecimento que possuem saberes específicos do seu ofício e logo, entendem que a prática não é somente a aplicação dos saberes teóricos, mas sim, um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática. Esta tendência do sujeito do conhecimento se opõe a tradicional visão de formação de professores onde a relação entre teoria e prática é posta da seguinte maneira: o saber estaria apenas na teoria e a prática seria desprovida de saber ou seria ainda portadora de um falso saber, o saber seria produzido fora da prática.

Para Tardif (2002), esta concepção tradicional é redutora, simplificadora e contrária a realidade, pois todo trabalho humano exige saber, saber fazer e um sujeito do

trabalho. O que nos traria a uma nova concepção do ensino. Dentro desta nova concepção do ensino, ele destaca que a pesquisa universitária precisa parar de ver os professores como objetos de pesquisa e sim como sujeitos do conhecimento. Diz ainda, que é necessário elaborar novas formas de pesquisa que considerem os professores não apenas como cobaias estatísticas ou objetos, mas como colaboradores. E, por fim, que é preciso pesquisar não sobre o ensino e professores, mas para o ensino e com os professores.

Tardif (2002) ainda faz três importantes considerações quanto à formação de professores. A primeira delas é de que os professores têm o direito de se manifestar sobre sua formação profissional. A segunda é de que é preciso basear-se no conhecimento dos professores e a terceira, de que é necessário abrir um espaço maior para uma lógica de formação de professores que os reconheça como sujeito do conhecimento. Para o autor, a desvalorização dos saberes dos professores é um problema político e que ainda sofre com a falta de unidade da própria profissão docente. Unidade esta defendida por ele como a solução para que os professores sejam reconhecidos de fato como sujeitos do conhecimento.

Ora, o que vejo em meu país e em muitos outros é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgamos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e matérias estereis entre os professores de diferentes níveis de ensino. Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (TARDIF, 2002, p. 244)

A docência sob a perspectiva do trabalho

Para Enguita (1991), docentes vivem uma crise de identidade, na qual a categoria e a sociedade não estão de acordo em torno da imagem social do professor e do resultado das suas práticas. O trabalho se configura como um trabalho intelectual, liberal ou proletário. A questão central para o autor é: qual é o estatuto sócio-

profissional do ato de ensinar? Para Enguita (1991), a função docente se designa como semiprofissão, pois é constituída por grupos assalariados, com nível de formação semelhante ao dos profissionais liberais e estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia.

Segundo o autor, há cinco maneiras de se definir uma profissão: competência, vocação, licença, independência e auto regulação. Os diferentes enfoques da defesa da profissionalização docente vislumbram uma maior autonomia para os professores, mas o discurso oficial não é uma defesa neutra e desinteressada. Este discurso responsabiliza o professor pela precariedade do ensino. Marin (2004) explica que a precarização do trabalho docente tem efeito sobre o currículo e sobre o processo formativo.

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas nas prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. (MARIN, 2004, p. 1205).

A precarização muitas vezes é entendida por alguns professores como sinônimo de profissionalização e não como esvaziamento da autonomia deles mesmo.

De acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), a profissionalização docente deveria ser composta pelos seguintes elementos: salário digno, valorização social, autonomia e formação superior. Nos anos 80, a postura dos professores diante das modificações da escola e de uma possível profissionalização era de resistência, ou cooptação, ou, ainda, de sobrevivência. E essas reformulações do sistema educacional combinados com o processo de reestruturação da própria sociedade trazem modificações para o trabalho docente em termos de controle, autonomia e intensificação do trabalho. O resultado é uma repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que de acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) “torna inseparável a ação docente e o currículo” (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 102).

Considerações Finais

O debate sobre a formação de professores no Brasil, ao longo de sua trajetória, passou por momentos de mudança e de conservação. Muitas vezes, as temáticas e as discussões parecem se repetir e os “velhos” problemas sempre vêm à tona, o que pode causar a sensação de que não estamos avançando. O caminho é complexo, lento e longo. E a discussão e a reflexão fazem-se necessária.

Como foi trabalhado no artigo a respeito do debate e das pesquisas no Brasil sobre a formação docente, podemos perceber diferentes tendências em determinadas épocas. Nos anos 70, tivemos o perfil predominante do técnico em educação, que nos anos 80 foi substituído pela ênfase na formação do professor educador e mais recente, a partir dos anos 90, foi redirecionada para o professor pesquisador.

Em pleno século XXI, as perspectivas são sombrias e vemos tempos conservadores voltando. Ao longo da trajetória da formação docente pudemos observar diversos movimentos, ora concordantes, ora divergentes, mas em todos eles podemos destacar e ressaltar o importante papel social do professor na construção de uma sociedade justa, livre e democrática.

O caráter emancipatório da escola passa pela profissão docente e conseqüentemente pela formação de professores, que não pode e não deve ser aligeirada ou passível de fórmulas milagrosas e impulsivas. A formação acadêmica do professor tem início muito antes do ingresso em uma universidade e a formação continuada o acompanhará durante toda a sua jornada profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J.C.S. & FREITAS, A.G.B. & LOPES, A.P.C. (Orgs.) **As escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas/SP. Editora Alínea, 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CANDAU, V.M (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

CUNHA. M.I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2013.

DINIZ, J.E. **Formação de professores** – pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ENGUITA, M.F. **A ambiguidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, 4, 1991.

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

HYPOLITO, Á.L.M, VIEIRA. J.S, PIZZI. L.C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente.** Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

MARIN.A.J, SAMPAIO. M.M.F. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

MORAES. M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICENTINI, P.P. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2002.

VILLELA, H.O. **O mestre-escola e a professora,** In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M E VEIGA, C.G (Orgs) 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.