



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE PROPOSTAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

AMALI DE ANGELIS MUSSI

ALINE DAIANE NUNES MASCARENHAS

DANIELLA OLIVEIRA DA SILVA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO Este trabalho busca contribuir para o fomento de políticas educacionais para a formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação. Coloca em relevo a concepção de formação de professores na perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e dialoga com propostas e pesquisas que anunciam uma formação de professor a partir do seu principal contexto de atuação: a escola. Finaliza com provocações para se pensar/fazer as propostas institucionais de formação de professores. **Palavras-chave:** Formação de professores, políticas de formação, profissionalidade docente. **ABSTRACT** This work seeks to contribute to the development of educational policies for initial training of teachers for basic education in undergraduate courses. Sheds light on the design of teacher training in the light of the teaching profession development and dialogues with proposals and research announce a teacher training from its main context of action: the school. Ends with provocations to think / make institutional proposals for teacher training. **Keywords:** teacher education, training policies, teacher professionalism.

1. INTRODUÇÃO

As atuais exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos futuros professores os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência,

colocam em embaraço a atuação da universidade na formação dos docentes. A densa pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, que investigou propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil (GATTI e NUNES, 2009) nos mostra que os cursos mantem-se centralizados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância de formação genérica em relação à formação para a prática docente. Um aspecto destacado nessa pesquisa é a quase ausência dos estudos sobre a escola nas ementas dos cursos, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. Os estudos de Gatti et al (2010), Libâneo (2010) e de Pimenta & Lima (2007) também revelam que há um descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular proposta. Nesta, observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica, o que nos sugere que o seu principal campo de atuação, a escola, não é tomado como referência da estruturação do currículo e do próprio perfil de atuação profissional. Esse contexto nos orienta a levantar algumas questões para reflexão: *Enquanto professores formadores, estamos confiantes no trabalho que temos desenvolvido nos cursos de formação de professores?*

Essa questão desencadeia outras não menos importantes: Consideramos que os cursos de licenciatura minimamente “preparam” o professor para o exercício da docência?

As instituições formadoras (e seus formadores) têm investido esforços para acompanhar o ingresso na docência de seus egressos?

Que reflexos as atuais políticas educacionais postas em ação se apresentam no interior da academia, na prática da formação docente?

E ainda, que investimentos e propostas as instituições formadoras têm realizado com os formadores de professores?

No bojo das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, muitas são as pesquisas que, com diferentes enfoques, têm analisado as mudanças ocorridas nas formas de organização, de trabalho e de formação de professores que implicam diretamente à constituição da especificidade da profissão docente. Destacam-se a incorporação de novas funções e postos de trabalho, diferentes contextos profissionais marcados pela fragilidade e insegurança e a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na formação, carreira e salários, mas também no status social, na baixa atratividade pela profissão e na identidade dos professores (TARDIF e LESSARD, 2007; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI et al, 2010). Diversos fatores têm sido apontados e que contribuem para essa desvalorização docente e que interferem diretamente nas propostas de formação de professores para a Educação Básica: as políticas educacionais postas em ação, a depreciação da escola e do “saber escolar”, a falta de parceria com os familiares dos estudantes, as formas de estrutura e gestão das escolas, a ausência de sentido da escolarização e a própria condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, as

condições de trabalho nas escolas e o isolamento profissional, os planos de carreira e os baixos níveis salariais. Mas, esse contexto está presente nos conteúdos de formação?

De que modo temos encaminhado esse debate?

Que princípios norteiam a produção das propostas de formação de professores?

O mundo mudou, mas continuamos a pensar a fazer a formação de professores do mesmo modo?

Com as mesmas perspectivas de análise?

Com a eterna crise da "relação teoria e prática", "conteúdos fragmentados e desarticulados", entre outras questões históricas presentes na formação de professores?

Tais questões, diante da sua complexidade, não possuem respostas fechadas. Mas há indicadores norteadores para a nossa reflexão que se pretende colocar em relevo nesse artigo. Inicia focalizando os professores e sua formação, a partir do final do século XX, por meio do olhar voltado para a sua profissionalidade, a natureza de sua atuação e os processos de aprendizagem profissional da docência, buscando esclarecer a concepção de formação de professores e de aprendizagem e desenvolvimento profissional adotada neste estudo. Em continuidade, expressa inquietações e pesquisas em relação aos processos de formação de professores.

1. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Valendo-nos de Marcelo Garcia (1999), a formação de professores é aqui entendida como uma área educativa, de *práxis*. Enquanto área educativa implica um processo contínuo de formação profissional, que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos históricos, culturais e sociais diversificados, assim como em diferentes comunidades de aprendizagem, constituídas pelos docentes, seus pares, seus alunos, sua equipe escolar. Compartilhando dessa compreensão, Imbernón (2000, p. 58) destaca que a formação inicial, embora seja uma condição necessária, não é suficiente, em si mesma, para conseguir dar conta sozinha de toda a complexidade que constitui a tarefa de formar professores. Considera que cabe à formação inicial para a docência em qualquer nível de ensino fornecer as bases para o professor construir um conhecimento pedagógico especializado e adequado à diversidade cultural e social, uma vez que essa formação constitui, segundo ele, o início da socialização profissional e da assunção de princípios e normas práticas. Nessa direção Marcelo Garcia (1999, p. 80) destaca que "[...] o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a 'competência de classe ou conhecimento do ofício' de forma que os professores se tornem sujeitos peritos da tarefa de ensinar". Entendemos que é da competência dos processos de formação de professores solidificar uma base teórica de modo a favorecer o acesso a diferentes conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos, das metodologias e tecnologias a eles associados, e o desenvolvimento de habilidades próprias à participação no trabalho coletivo da escola; desenvolver a formação implicada

por valorizar e motivar o desejo do professor em desenvolver postura investigativa para problematizar, pesquisar, levantar hipóteses, comparar e aplicar conhecimentos em diferentes realidades; instigar o professor a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas, apoiado numa concepção democrática que concebe a educação como responsável por promover condições para que todas as pessoas desenvolvam e ampliem conhecimentos necessários para construir elementos para a compreensão do contexto histórico e cultural no qual está inserido, de forma a ter subsídios para participar de relações sociais cada vez mais amplas, complexas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania. Com a compreensão de que os processos de formação de professores são intencionais, com finalidades próprias, eles devem gerar consequências no trabalho docente ao possibilitar: a ampliação da autonomia intelectual e profissional; a promoção, revisão e realimentação de práticas profissionais; a constituição de comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar e dos saberes profissionais; a articulação entre ensino e pesquisa; o aprofundamento, integração e socialização de múltiplos saberes como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; a valorização do professor como intelectual crítico (SAVIANI, 2009), profissional do ensino, contribuindo para uma prática social e política que seja transformadora da realidade. Nesse modo de conceber a formação de professores estão subjacentes alguns princípios dentre os quais estão também os já destacados por Marcelo Garcia (1999), que se articulam nesse processo. Vejamos alguns dos seus pressupostos: o envolvimento do professor (individualmente ou em grupo) em experiências diversificadas de aprendizagem, de forma a promover a integração entre conhecimentos acadêmicos e pedagógicos; a orientação para a articulação entre teoria e prática, visto que os professores desenvolvem um corpo próprio de conhecimentos, produto das próprias experiências pessoais, as quais devem fundamentar-se em preceitos teóricos; a valorização de estratégias de ensino baseadas no princípio da simetria invertida e na metodologia de resolução de problemas; a necessidade de estabelecer diálogos institucionais e com os pares reportando ao entendimento da formação como um processo contínuo de formação profissional; a necessidade de investimento no desenvolvimento cognitivo, social estético, político e emocional dos professores, de modo que adquiram capacidade crítica e criativa e sejam capazes de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais; a associação da formação com processos de inovação e mudança, uma vez que a formação “[...] promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21). A formação de professores promove contextos

diversificados e personalizados de aprendizagem e é, nesse sentido, condição, instrumento e conteúdo da constituição de sua identidade profissional e de seu desenvolvimento profissional. Dubar (2005) compreende a identidade como processo de construção e reconstrução permanente, ao longo da vida, fruto de interação entre os parceiros e o contexto de trabalho. O desenvolvimento da identidade é pessoal e profissional, sob a ótica da sociologia do trabalho e da psicologia social. Dubar (2005) contribui para a compreensão do processo de formação de professores e de seu desenvolvimento profissional, na medida em que articula a identidade e a profissionalidade, o trabalho e os processos de socialização profissional. Nesse sentido, formação e trabalho se constituem em componentes fundamentais e inseparáveis no processo de socialização profissional (cf. DUBAR, 2005). Desse modo, compreendemos que a formação precisa estar inserida no processo de trabalho e de desenvolvimento profissional do professor, compreendido por Marcelo Garcia (1999, p.144) como [...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. No contexto das pesquisas focadas nos processos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem na profissão, se situam autores como Nóvoa (1992), que afirma que o desenvolvimento profissional implica significar um processo de desenvolvimento pessoal, e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, de modo a fornecer subsídios aos professores para o desenvolvimento de um pensamento autônomo; Shulman, L. (1987), que propõe referenciais teóricos para a investigação do papel do conhecimento sobre o ensino, denominados por ele como “base de conhecimento”[1] para o ensino focado na necessidade de estabelecer os fundamentos de uma base de conhecimentos para que esta torne possível o desenvolvimento profissional e o “processo de raciocínio pedagógico” para explicar o processo pedagógico pelo qual o professor pode transformar a base de conhecimento que possui, em ensino; Marcelo Garcia (1999), que se dedica a estudar o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor em que destaca o valor da prática pedagógica como elemento de análise e de reflexão crítica do professor; Pérez Gómez (1992, p. 110), que valoriza um desenvolvimento profissional que possibilite ao professor “[...] aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas formas de teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas.” Tais estudos fundamentam a nossa reflexão acerca da coerência (ou não) entre a formação que temos e a formação que defendemos. Em continuidade, será abordado alguns dos problemas que se fazem presentes na formação de professores, evidenciados pelas pesquisas educacionais, e algumas

propostas para a ressignificação dessa formação.

1. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Os problemas relacionados à formação de professores para a Educação Básica têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, sob diversos olhares. Iniciamos por destacar um importante e denso estudo coordenado por Gatti e Nunes (2009) que avalia a formação inicial de docentes no Brasil. Dentre as profundas análises apresentadas, a investigação destacou a ausência de um perfil claro de professor e verificou que quase a maioria dos cursos de licenciaturas investigados (Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas) não se tem detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação (GATTI; NUNES, 2009). A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. De acordo com Gatti, André e Barreto (2011, p. 134-135),

Tem-se falado muito em crise das licenciaturas. [...] No entanto, mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta, em aberto, a questão do porquê mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações é alentadora, mas fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores?

De fato, historicamente denunciávamos problemas nos cursos de licenciatura. Alguns deles, já superamos tal com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, e o antigo sistema de formação segundo a fórmula "3 + 1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com uma racionalidade que não leva em consideração o contexto, o processo, a interculturalidade, o que fez com que esse esquema perdesse a sua

credibilidade enquanto proposta formativa. Além disso, a denúncia de Gatti, André e Barreto (2011) contribui para o entendimento de que não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. Análises sobre a formação de professores no Brasil também colocam em questão o papel da universidade na formação inicial dos professores, em que pese o reconhecimento da importância desse espaço formador no cenário das políticas de formação docente. Em relação à formação de professores dos anos iniciais da educação Básica em cursos de nível superior, Saviani (2009) aponta o risco de que a formação universitária, ao invés de oferecer aos professores um preparo profissional mais consistente, possa comprometer a formação para as questões pedagógicas e o atendimento às especificidades da criança pequena, pelo predomínio, em nossa universidade, de um modelo que prioriza a cultura geral e os conteúdos de conhecimento. Mas, o que nos imobiliza a permanecer onde estamos?

Retomando as autoras, por que mudanças profundas, de concepção, de articulação curricular, de prática docente, não ocorrem na formação de professores?

E indo além, por que as políticas educacionais priorizam as licenciaturas, quando a necessidade é de aligeiramento da formação?

Nesse sentido, acrescenta-se a preocupação apresentada por Gatti (2014) ao destacar que há hoje, uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Em 2009, estas detinham 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia matrículas em licenciaturas a distância apenas em instituições públicas, e em 2002, a proporção era de 84% de matriculados em EaD nessas instituições e 16% nas privadas. Ou seja, uma inversão total. Em estudo anterior, Gatti e Barreto (2009) já nos alertaram quanto à transferência da formação de professores para a modalidade a distância, muito especialmente dos que trabalharão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com o estudo coordenado pelas pesquisadoras (2009), 58% dos formados em pedagogia e 45% dos

formados em cursos Normal Superior, em 2009, fizeram seus cursos a distância. A preocupação das autoras nos alerta para questionar o que estamos levando para a modalidade a distância: são propostas qualificadas?

Temos problemas nos currículos dos cursos presenciais, e estes estão sendo levados aos cursos a distância, com outras fragilidades quanto a perspectivas formativas de profissionais [...] que terão de lidar face a face com crianças e adolescentes agrupados em salas de aula, o que gera modos sociais diferentes dos modos vigentes no âmbito familiar e nas relações de vizinhança (GATTI; BARRETO, 2009, p.113). Não se trata da crítica a essa modalidade de ensino, muito pelo contrário: nosso foco aqui é a formação docente, de qualidade, para toda e qualquer modalidade de ensino. A grande inquietação que nos move diante desse quadro é que não podemos pensar em propostas de formação de professores a distância simplesmente transferindo para essa modalidade, as mazelas que se encontram na oferta das licenciaturas presenciais. Assim, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, “poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la” (GATTI; BARRETO, 2009, p.116). Portanto, é preciso investir na proposta de formação, seja ela para a modalidade que for mais adequada ao contexto que se faz presente. Consideramos que o processo de formação inicial para a docência necessita fornecer subsídios teóricos e práticos para viabilizar a reflexão consistente sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados. Esse entendimento gera a necessidade de associar, no processo formativo, o exercício da autonomia do professor pela atitude investigativa sobre o contexto da formação e da prática profissional. Nesse contexto, algumas propostas devem ser colocadas em evidência, no sentido de contribuir para pensar essa formação. Silva Júnior (2010, apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2012) assinala que as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às

necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. O que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, “mas uma alternância contínua de múltiplos momentos” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7). A formação profissional inicial, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7). Tal como é comumente percebida, a formação inicial não inclui referências a experiências do exercício profissional e dos sujeitos, já que sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. O autor cita Charlot (1997), que alerta que é preciso que o sujeito “se utilize a si próprio como um recurso” (CHARLOT, 1997 apud SILVA JÚNIOR, 2010, ou seja, o sujeito está no centro de seu processo de formação, e, como coloca Silva Júnior, “os contextos de trabalho é que se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 6). Zeichner (2010) aborda essa questão e analisa várias experiências desenvolvidas em algumas universidades americanas que defenderam a ideia da necessidade de criação de “espaços híbridos” na formação de professores na universidade, relacionando conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. Essas iniciativas são reveladoras de uma posição contrária “à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino” (ZEICHNER, 2010, p.487). Trata-se de uma mudança epistemológica, conforme explicita esse autor, de criação de um “terceiro espaço”, no qual se reconhece que “os indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo” (idem, p. 486). No âmbito de nossas instituições, também podemos destacar, a título de exemplo, um projeto intitulado Residência Pedagógica, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (GIGLIO, 2007, p. 3), campus de Guarulhos, que apresenta o formato de acompanhamento de um professor da universidade e um professor experiente da escola campo de estágio, no acompanhamento dos estudantes em formação. É uma tentativa de aproximação entre a universidade e a escola pública, na construção de um espaço de estudo e

pesquisa que articula teoria e prática e integra a formação inicial e o exercício profissional da docência, no contexto do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, há de se destacar a iniciativa da CAPES/MEC com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, implantado por universidades públicas que propõe uma articulação entre o professor coordenador da universidade, o professor supervisor da escola pública e o universitário que se projeta na regência docente tendo o amparo pedagógico e reflexivo tanto na escola quanto na universidade, possibilitando-lhe uma inserção mais segura. Esse programa ganhou credibilidade desde sua implantação, pois investe, de fato, na formação do estudante. Mas nos cabe levantar mais uma questão: em que medida o PIBID tem promovido mudanças nas práticas de formação?

Há diálogo nos colegiados dos cursos integrando o PIBID em suas propostas formativas?

Ainda que não se trate de iniciativa orientada diretamente para os cursos de licenciatura, vale destacar o Programa Pós-Graduando na escola, com origem na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Esse projeto é uma iniciativa do Programa de Formação de Professores da FEUSP (2004) que tem como finalidade estimular os pós-graduandos da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação da FEUSP a realizarem intervenções formativas em escolas públicas, especialmente as escolas que oferecem Estágios aos licenciandos da USP, contemplando temas de interesse da comunidade escolar. Para afinar a interação, as atividades podem ser direcionadas a diferentes segmentos da comunidade escolar - professores, gestores, estudantes ou pais -, a critério das unidades de ensino. Os professores formadores e estudantes de pós-graduação da FEUSP atuam no planejamento, organização e coordenação do Projeto e serão incentivados a participar na condição de formadores. O projeto tem como objetivo principal aproximar a universidade do contexto da escola pública, e fomentar as propostas de formação de professores em nível de graduação. São iniciativas que nos provocam a pensar as nossas propostas formativas, e, indo além, a nossa própria atuação enquanto formadores de professores.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e propor a Formação de Professores implica em reconhecer a necessidade de uma

verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Não precisamos de mais estudos para comprovar a fragmentação formativa. Precisamos sim, de publicações que revelem o que estamos fazendo a respeito. Nesse sentido, uma questão que permanece em aberto refere-se ao impacto das experiências do PIBID e da residência Pedagógica na formação de nossos professores. Ao discutir a ideia de terceiro espaço, Zeichner (2010) destaca o potencial de transformação e desenvolvimento de novos conhecimentos que se torna possível quando há uma relação mais próxima e equilibrada entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional. Precisamos investir em pesquisas para compreender as contribuições dessas experiências para a constituição de espaços híbridos de formação, que articulem os conhecimentos universitários e os conhecimentos da prática produzidos pelos professores e para a superação do distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação na universidade e do exercício profissional. Uma necessidade premente refere-se à formação continuada dos formadores de professores. Inúmeras vezes já sentimos a resistência de formadores de professores pela formação continuada. Talvez isso aconteça por se tratar de um público envolvido diretamente com as questões educacionais, estudiosos e pesquisadores da área. Entretanto, estar em seu grupo de pesquisa, coordenar projetos, orientar e exercer a docência em sua especialidade não garante a integração de saberes, muito menos, a efetivação de uma proposta formativa. Pelo contrário, pode sim, contribuir para a permanência da fragmentação da formação, conforme já discutimos acima. Outro ponto que merece destaque se refere à ausência de projetos institucionais para a formação de professores. Não é uma surpresa para nós encontrarmos, dentro da mesma instituição, diferentes e até conflitantes propostas para a formação de professores. É preciso integrar as propostas de formação docente de modo que ela se constitua numa proposta formativa da instituição de ensino superior. Precisamos lutar na defesa de que cada instituição construa a sua proposta com uma identidade compartilhada e responsabilidades assumidas. Uma proposta na qual os formadores de professores participem e compactuem com ela, que insira as necessidades reveladas pelos estudantes ao ingressar na carreira docente. Entendemos essa proposta como um movimento de luta pelo reconhecimento social e valorização do magistério.

[1] Segundo Shulman (1987), em ensino, "base de conhecimento" (*Knowledge base*) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

REFERÊNCIAS DUBAR, Claude. **La crises de lãs identidades, la interpretaci3n de uma mutaç3o**. Barcelona, Edicions Bellatema, S.L., 2002 (seni General Universit3ria, 15). GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasilia: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p. GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010. GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. **GATTI, B. A.** . Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 25, p. 24-55, 2014. GIGLIO, C. M. B.. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores: a experiência da UNIFESP. In: Romilda Teodora Ens; Marilda Aparecida Behrens. (Org.). **Ser professor: formação e desafios na docência**. 1ed.Curitiba: Champagnat, 2011, v. 1, p. 169-184. GONÇALVES, José Alberto M. A carreira da professora do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez. 2000. LIBÂNEO, J. C. "O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia", in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, no 229. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83. MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I.C.A. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, S.P.: Papirus, 1995, p.22-34. NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente . In: NÓVOA. António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. . **Estágio e Docência**. 2a ed. São Paulo, Cortez, 2007. SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, 14(40), 143-155, 2009 SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-27, 2004. TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007. ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Universidade de Lisboa, Lisboa: Educa, 1993. ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria- Brasil, vol. 35, núm. 3, setembro/dezembro,

2010, pp. 479-503.

[1] Segundo Shulman (1987), em ensino, “base de conhecimento” (*Knowledge base*) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

NOTA: *Amali de Angelis Mussi: Doutora em Educação (PUC-SP, 2007), professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU. E-mail: amalimussi@hotmail.com

****Aline Daiane Nunes Mascarenhas:** Doutora, Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade- GEPEL, Professora Assistente da UNEB. E-mail: aline_mascarenhas@hotmail.com

***** Daniella Oliveira da Silva:** Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual é bolsista de iniciação científica (PROBIC/UEFS). E-mail: daniellaosp@gmail.com

Recebido em: 06/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: