

## **CONSIDERANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: proprietários e locatários**

Clívia Martins de Oliveira Cainelli<sup>1</sup>

Débora da Silva Melo Valiante<sup>1</sup>

Ivana Santiago Bueno.<sup>1</sup>

Patrícia Bioto-Cavalcanti<sup>2</sup>

Sandra Delmonte Gallego Honda<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este texto é resultado das discussões empreendidas no Seminário Temático Formação Continuada de Professores em Contextos Organizacionais em curso no Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. O tema que se pretende trazer à tona neste exercício diz respeito aos trabalhos desenvolvidos em torno de dois eixos estruturantes da atividade supra citada, a saber: Eixo 2: O desencanto acerca da docência: aspectos políticos, e Eixo 3: Questões atuais na formação de professores. Procurando num primeiro momento do Seminário retomar as razões últimas e primeiras da educação e da atividade docente (Eixo 1, o encanto), partiu-se a consideração das relações estabelecidas entre a formação de professores e o contexto intertextual contemporâneo. Considera-se aqui a ingerência exercida sobre as políticas de formação docente pela OCDE, no que tange a primazia atribuída, nos discursos e nas práticas, a formação de professores como peça fundamental para qualificar a educação básica. Os dados obtidos pelos exames aplicados por este organismo permitem-lhe que uma das causas diretas do sucesso/insucesso escolar está na capacidade dos professores em ensinar. A ação política da agenda internacional de homogeneização de padrões de produção/consumo/consciências/subjetividades e projetos sociais produz em discurso igualmente homogeneizante no que diz respeito são aos motivos, possibilidades e objetivos na formação de professores. O que se tem em pauta é uma ação formativa de professores, envolvendo aqui discursos, projetos, políticas e práticas que prima pela lógica da dominação. Se temos na forma escolar moderna um modelo baseado na supremacia da posição e do saber do professor perante o aluno, o mesmo tem se aplicado às propostas de formação continuada de professores. Eles não são sujeitos dos processos de formação, em quaisquer de suas etapas: demanda, formulação, viabilização, avaliação,

<sup>1</sup> Mestrandas no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

reformulação. Entretanto, modelos alternativos de formação continuada de professores tem se efetivado no Brasil e em outros países, como nos dão a conhecer a literatura a respeito. O modelo que se apresenta como alternativa a um modelo individualizante, hegemônico, racional, tecnicista e didático é aquele que parte de projetos coletivos, em equipes colaborativas. Este texto procurará explorar os argumentos acima citados, de modo a apresentar um arrazoado da situação atual da formação continuada de professores tanto em seus aspectos alienantes quanto emancipadores.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre formação de professores é trazer uma amplitude de conceitos que abarcam questões de ordem histórica, social, econômica, política e estrutural. Não caberia, nestes escritos, o aprofundamento de tantos conceitos, discorreremos de forma breve sobre alguns estudos centrados na formação contínua e ainda algumas políticas centradas em recentes estudos de formação docente que envolve o Brasil.

A visão endógena da formação está centrada nos proprietários do saber-fazer, não nos locatários, como inquieta-nos Certeau (2013) e este saber é um saber consciente que só produz efeito se visto a partir dos próprios portadores, de suas práticas, de estudos realizados com os próprios professores e não para eles.

A formação de professores envolve saberes e fases, desenvolvimento profissional e a sistematização num processo longo iniciado em uma primeira etapa e que o distingue das demais carreiras. Trazer à memória a formação do professor centrada no adulto não é fator que podemos descartar e, compreender tal fato tem sido destaque em pesquisas realizadas por Garcia (2013), Malglaive (1995), Ferreira (2009).

O conhecimento, hoje, é tema de preocupação e interesse do mundo global e capitalista, em função do crescimento econômico e tecnológico, alimentado pela indústria, comércio e serviços. É um movimento que parece se reproduzir e se bastar em si mesmo, em todos os aspectos da vida contemporânea, inclusive na Educação, reafirmado em regulamentos de

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

organismos internacionais, a exemplo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se constitui como referência em *divulgação de relatórios de pesquisa e do “aconselhamento” oferecido tanto aos países membros como aos outros, em relação à educação*. Maués (2011).

Neste sentido, esta comunicação tem por objetivo apresentar, inicialmente, algumas concepções sobre a política da OCDE para a formação docente e suas ações, na educação brasileira, Maués (2011) para, em seguida, travar um diálogo com autores que tratam sobre a Formação de Professores, além das fases da formação docente, baseadas em estudos realizados por Garcia (2013), para expor sobre a formação de professores. Um segundo recorte tratará do desenvolvimento profissional como sinônimo de formação docente a partir da compreensão do adulto trazida por Malglave (1995) para então podermos abordar os quatro seguintes itens, dentre os quais podem emergir experiências, que ilustrem conceitos e temas fundamentais à reflexão crítica, no que tange ao professor e à sua formação inicial ou em serviço

## **1 Os Organismos Internacionais e a regulação educacional, no Brasil**

Maués (2011) apresenta-nos alguns dos resultados parciais de uma pesquisa e analisa alguns aspectos dessas mudanças e suas influências na educação.

Na perspectiva socioeconômica, os professores devem estar preparados para formar cidadãos para uma sociedade capitalista, cidadãos que produzam e que consigam desenvolver habilidades fundamentais dentro de uma escola e na sociedade. O documento da OCDE de 2007, cujo objetivo foi analisar as consequências sociais da educação, apontou resultados para o papel da educação em relação a vários fatores considerados fundamentais para o crescimento de um país. O mesmo documento evidencia a importância da educação para formar o capital humano e o capital social, tanto no plano individual como no coletivo. (MAUÉS, 2011)

Para desenvolvimento deste item, dentre tantas pesquisas a respeito do tema, optou-se por de Olgaídes Maués. O primeiro é o texto “Os Organismos

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil Maués (2003), o segundo corresponde ao artigo “A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?” Maués (2010).

As ideias presentes nesses dois trabalhos suscitaram algumas indagações e incômodas reflexões sobre o que o Estado, hoje, pretende quando coloca nas mãos dos professores a incumbência da urgente necessidade de enfatizar a escola, no mesmo patamar de desenvolvimento tecnológico, social e econômico, do século XXI.

Por que formar professores?

De que maneira?

Que saberes repassar aos alunos?

Qual o papel da escola, hoje?

Estas indagações, caso respondidas, unicamente, com bases nos objetivos da organização internacional e nos resultados de seus estudos OCDE, é possível que permaneçam no âmbito dos interesses globais das sociedades capitalistas, que vislumbram a educação, na figura do professor, como a ponte segura e a mais viável para que o aluno, rapidamente, integre-se ao mercado de trabalho, em seu egresso escolar.

Para a OCDE um nível maior de educação geral contribui efetivamente para o desenvolvimento do capital humano, - entendido como os conhecimentos, as competências, e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico – e do capital social, isto é das redes, das normas, dos valores, das convicções que facilitam a cooperação intra e entre os grupos. Por isso, nessa ótica, é preciso melhorar a qualidade da educação e esse fato passa, dentre outras variáveis, pela formação de professores. (MAUÉS, 2010, p.77).

Entende-se também que, na visão da OCDE, esse professor tão importante para a sociedade do capital deve ser atualizado e preparado, por meio de políticas de regulação do Estado com o Mercado, preocupadas com conteúdos e competências que possam atender aos objetivos da sociedade “do conhecimento”. É um olhar “pós-burocrático” de um “Estado-Avaliador”, já que

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

tem em conta os resultados das aquisições adquiridas dos alunos, no exame internacional aplicado periodicamente PISA, em Leitura, Matemática e Ciência, competências importantes para a sociedade do conhecimento.

Vale lembrar, também, que segundo Maués (2003) os organismos internacionais têm influenciado nas políticas educacionais, inclusive no Brasil, como instrumento de regulação social que busca a homeostase social, servindo à conformação de uma ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência.

Frente às propostas e orientações dos movimentos internacionais preocupados com a formação de professores mercadologicamente preparados, o que se pode pensar e realizar a respeito de uma educação escolar, que pretende formar cidadãos reflexivos, críticos e humanos?

E nesta rede de poder que do macro se espalha e se dilui entre os indivíduos, denominados por Foucault (1980) “os poderes periféricos ou moleculares” há tênues separações entre as “concepções negativas e positivas do poder”. As negativas estão vinculadas ao Estado como aparelho repressivo que castiga para dominar e as positivas são as que direcionam a vontade para a satisfação de desejos e prazeres, quem sabe é onde se enquadram as brechas e possibilidades dos profissionais da educação criarem brechas estratégicas de libertação, na perspectiva de uma formação docente mais humana e menos burocrática e tecnicista.

Tanto é possível, que os itens seguintes pretende trazer outros estudiosos para esta discussão, a partir do texto de Garcia (1999), revelando inúmeras saídas, em parceria com tantos outros autores, preocupados em desenhar a “Estrutura Conceptual da Formação de Professores”.

## **2 A Formação de Professores, em distintas perspectivas**

### **2.1 Desenvolvimento profissional docente**

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

Um dos princípios da formação dos professores é compreendê-lo como um processo contínuo. A formação inicial é a primeira fase do longo processo de desenvolvimento profissional do professor.

Compreender desenvolvimento profissional é compreender que o sujeito, já inserido no mercado de trabalho, exerce uma função que pode ser desenvolvida, não pode ser estática e concluída. Tanto o homem quanto a sua formação são inconclusas, permanece em constantes atualizações, mudanças, superações. Para García (2013) esse desenvolvimento profissional só se dá a partir da sistematização, diagnóstico de necessidades, organização, metas e avaliação.

O professor, como adulto, deve participar do processo de sua própria formação, mas valorizando as inter-relações em prol de um desenvolvimento integral. Sobre isso cabe os estudos de Certeau (2013) que nos traz os conceitos de reapropriação e experimentação nas práticas cotidianas dos indivíduos. Para ele as operações realizadas pelos indivíduos são processos de interação social. É a relação social que determina o indivíduo e não o inverso. A apreensão ocorre a partir das práticas sociais do indivíduo. A individualidade é o local onde se organiza a pluralidade da vivência social.

Compreender o a formação do professor pelo viés do aprendente adulto não é uma obviedade. Considerar as características inerentes ao adulto, o papel ativo que desenvolvem na vida social e ainda que o adulto já está na ação de sua profissão, é fator relevante nas políticas de formação continuada docente. O adulto está ligado ao projeto da sociedade, não pode ser considerado um receptor do ensino, não deve esperar receber saber, e sim contribuir e articular os processos de aprendizagem à sua prática, conforme Malglaive (1995). O ensino de adulto compreende uma co-gestão de saberes, uma troca em partes iguais em que “a dignidade daquele que sabe e daquele que não sabe se alargaria a um diálogo no qual os saberes poderiam trocar-se como se trocam as gentilezas, baniram o ensino e os docentes da formação de adultos” (MALGLAIVE, 1995, p. 34).

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

## 2.2 Fases da formação docente

A formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que passa por diferentes fases durante toda a carreira do profissional da educação. Essas fases compreendem uma pré – formação, uma formação inicial e uma formação contínua ou permanente. Elas expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, que começa antes da universidade, na formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

A fase de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, é uma fase de aprendizagem prática. Essa prática constitui um lugar de aprendizagem autônoma e imprescindível, lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências. Ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Nessa fase, ainda segundo García (2013), os professores desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais.

Na fase de formação permanente, as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores permitem o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino.

Quando se compreende os anos de experiência, o tempo de exercício da função, García (2013) traz estudos sobre teorias do ciclo vital das pessoas adultas e do desenvolvimento cognitivo para explicar e compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento. A trajetória formativa dos professores deve estabelecer relações entre as demandas de cada uma das diferentes etapas pelas quais passam os professores, e as ofertas formativas adequadas a essas necessidades. Não se pode pensar no professor de forma homogênea, os programas de formação de professores devem considerar os diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

García (2013) traz ainda a formação de professor como um processo que ultrapassa o próprio professor. Para ele a qualidade de ensino que os alunos recebem é um critério para avaliar a qualidade de formação recebida pelos professores. As ações do professor têm influência permanente, para além do momento organizado para o ensino. É fato, porém, que a qualidade da educação não é reflexo somente da formação docente, há de se considerar diversos fatores. Atribuir exclusivamente ao professor, à didática os problemas de âmbito também econômico e social é um equívoco.

Dentre vários autores que discutem a formação de professores, Garcia (1999) parece ampliar ainda mais a possibilidade de se ter um cuidado muito especial ao se tratar deste tema, a formação de professores, já que para ele, é um fenômeno complexo e diverso e que são bem escassas as concepções a respeito.

Dentre oitenta referenciais teóricos citados, aproximadamente, figuras e quadros distintos sobre conceitos, princípios, orientações conceituais a respeito da formação de professores, pode-se destacar o que Garcia (1999) aponta como bastante um dos principais pontos levantados por Honoré (1980), ou seja, necessidade de se desenvolver “uma teoria da formação”.

Contrariando, ou melhor dizendo, questionando as políticas internacionais de formação de professores, voltadas para a burocracia normativa, avanços tecnológicos e mercadologia dos saberes docentes, em prol de uma sociedade do conhecimento capital, Honoré (1980) diz que o problema da mudança é o problema da formação: “Como podemos estabelecer e descobrir a possibilidade de aquele que já está formado se ultrapassar a si mesmo?”

E Honoré (1980) parece responder à sua própria indagação ao afirmar que “para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir objetivos explícitos.”

<sup>1</sup> Mestrandas no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

### 2.3 A autonomia do Professor

O poder enquanto prática social construído historicamente faz com que os sujeitos não se manifestem livremente e sim por esta relação de poder entre poder, ESTADO e sociedade. Visto que o poder não é somente vinculado ao ESTADO e sim em toda sociedade nos sistemas de discursos.

O conhecimento está interligado ao poder em decorrência de sua vinculação ao discurso. Isto é, o conhecimento relaciona-se ao que Foucault (1996) chama de "formação discursiva". As práticas das instituições produzem essas declarações de conhecimento, as quais o sistema de poder considera proveitoso.

Para Foucault (1996) os indivíduos são resultado imediato dessas relações de poder e este não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. O poder está em todo lugar e não se concentra só no Estado, ele baseia-se em saberes e discursos. Estes discursos mudam a cada época e todos nós estamos envolvidos nesses sistemas de discurso.

Nesse âmbito de relações de poder não se encaixa a autonomia do professor, pois, sendo o Estado uma organização empresarial e burocrática, engessa o professor que perde essa autonomia e fica na dependência desse Estado e assim perde-se o conhecimento que ele tem e que trabalha com seus alunos perdendo a essência do seu ofício. Levar as experiências uma reflexão da prática para uma teórica e a possibilidade de discutir por um modo experimental através desse trabalho é uma saída.

A autonomia na perspectiva da gestão é, todavia uma preocupação a mais, já que é na gestão que está o encargo das ideias de modificações da escola. E nesse caso, a autonomia é encarada pelos docentes como mudanças que lhes são exteriores e que lhes competem apenas o papel secundário. (FERREIRA, 2009). Os valores empresariais e mercantis impregnaram as subjetividades dos professores, mas misturando-se com uma mentalidade centralista e burocrática fortemente enraizada.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

Para Domingo (1997) a forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas.

Esse aumento das formas burocráticas dá-se pelo aumento de exigências feitas, de tarefas a cumprir e com isso os profissionais não trocam experiências, gera o individualismo e a falta de coleguismo. Desencadeia a preocupação de tempo Vs tarefas comprometendo sua eficiência. Ainda em Domingo (1997) observamos que nessa geração da desqualificação do trabalho docente, a proletarização dos professores é utilizada como modo de resistência à racionalização do seu trabalho e sendo reivindicado o *status* de profissionais.

O discurso traz à luz os objetos ao identificar especificando e definindo-os como objetos de estudos que nos arremete ao conhecimento.

O poder em sua forma positiva direciona a vontade para satisfação de desejos e prazeres. O corpo como o objeto do poder principalmente a fim de aprimorá-lo ou adestrá-lo nos gestos, atitudes, comportamento, hábitos, discursos, disciplinas e entre outros. A disciplina controla as ações dos homens no sentido de aproveitar suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

Diante deste poder que circula e inunda a sociedade se situa a classe docente em sua formação continuada, no que diz respeito a sua perpétua formação.

Na sua real capacidade de mobilizar a sociedade por meio do discurso problematizador, o docente se torna capaz de causar inquietudes ao repensar as políticas públicas educacionais que entrelaçam o cotidiano professoral.

A educação em sua trajetória caminha para uns e se arrasta para outros, mesmo estando evidente que houve mudanças nas estratégias e didáticas e que também permanece o tradicionalismo no currículo.

Permeada por alguns discursos a estrutura da escola atual não se mostra ao lado das concepções pedagógicas que age na intenção da emancipação cultural e de acordo com a construção da sociedade democrática. Este discurso também se aplica na formação de professores e assim como, na formação anterior dos professores enquanto aluno universitário.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

Em relação à formação de formadores de professores prossegue o assunto neste trecho entre os teóricos.

Em conversa com Foucault (1996) Gilles Deleuze (1972) nos elucida que:

(...) As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é esse outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT, 1996. p.130).

Ferreira (*apud* Formosinho) trata da subjetividade docente nas práticas de formação enquanto formação de adultos diante do contexto neoliberal.

Na formação de professores se busca emancipação intelectual e profissional ou a aquisição de saberes “saber-fazer” mais do que de “saber-ser” (BERBAUM, 1982).

Criado o Estatuto Da Carreira Docente em Portugal (1990) com o objetivo de obtenção de créditos para a progressão da carreira docente por meios de mecanismos de acreditação e creditação.

No entanto, não houve alguma mudança nas estratégias de como ampliar (conduzir) a formação dos professores, prossegue com o modelo tradicional (formal) de escolarização por meio da educação e formação. Digamos como educação de adultos.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

## Considerações Finais

Respostas definitivas sobre estas questões ainda não se encontram em estudiosos conscientes de que esta é uma discussão aberta à reflexão crítica, sujeita às mudanças conforme contextos, pessoas, interesses e valores.

A opção de ser professor já revela um acreditar na possibilidade da carreira docente ter a sua importância na transformação social, a partir do ensino-aprendizagem, consciente ou inconscientemente.

E o Estado ao se apropriar da formação acadêmica, contínua e em serviço, ainda que sob a pressão e hegemonia do capital, historicamente, comprovado, possui parte do poder (macro), estando os menores poderes (micros), na escola, também, em mãos dos professores.

No quadro contextual, as preocupações se direcionam para a busca de elementos que possibilitem a constituição de práticas voltadas à reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas. De que forma a escola, enquanto instituição, e o profissional diretamente responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola podem procurar criar espaços que possibilitem ao professor a reflexão, teoricamente fundamentada, sobre a sua prática? Sendo que neste contexto capitalista as noções administrativas formais e a linguagem bancária é bem presente, isso implica na formação do professor que é voltado para o individualismo e para o aumento produtivo. Formação essa que são encarados como formando – alunos e não adultos e profissionais sujeitos críticos da sua própria formação, os valores burocráticos e centralistas é fortemente enraizado nessa formação.

A formação dos professores ganha outro aspecto se for pensada e relacionada à necessidade da escola cumprir sua função social de democratização do conhecimento elaborado ou científico tendo como norte o processo de humanização.

É neste sentido que se põe importância de um professor consciente do seu papel e competente no desempenho da sua função. Em suma as inquietações sobre a formação docente é constante em querer “reformular” o perfil docente prossegue e está em questionamentos por vários teóricos há tempos.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

Seja visto o professor como um intelectual pensante, mediador de cultura, interprete do saber, pelo mal estar docente, o professor reflexivo e tantos outros atributos que influenciam os pesquisadores a pensarem e refletirem na carreira docente.

Além de tudo pensar no professor, além deste professor, pensar na pluralidade deste perfil professoral.

<sup>1</sup> Mestrandas no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

## Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, F. I. (2009). *As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos*. In João Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 201-220

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GARCIA, Carlos Alberto. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2013.

MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar adultos. Trabalho e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1995.

MAUES, OLGAISES. *Organismos Internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil*. In: GONÇALVES, Luiz Alberto. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?* Educação, v. 34, n.1, p.75-85, jan/abr 2011.

<sup>1</sup> Mestrandas no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE).