

## Ensino e formação de professores no contexto atual

Divina Rosangela de Souza Costa<sup>1</sup> PUC GO  
dirosangela@yahoo.com.br

Joana Peixoto<sup>2</sup>PUC GO  
joanagyn@yahoo.com.br

### Resumo

O presente artigo é parte parcial da pesquisa em andamento do mestrado em Educação. E tem como objeto de pesquisa a concepção de formação de professores ao fazer uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação nos cursos de licenciatura. Tal pesquisa buscou analisar a concepção de formação de professor e para isso se propôs a analisar o ensino e a escola para compreender por meio da história o modelo de formação de professor implantado a partir do período imperial aos dias de hoje. Para uma melhor contextualização do tema, analisa o desenvolvimento da escola e seu ensino, procurando compreender a proposta de formação de professores, por meio das políticas desenvolvidas na história brasileira, que influenciaram a concepção de ensino e do modelo de escola numa sociedade de classes. Nesse contexto procura refletir o modelo de ensino e de formação de professores vigente na sociedade atual. Tem como parâmetro de análise os documentos oficiais a partir das diretrizes oficiais de formação de professores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e análise da concepção de formação de professor ao fazer uso das TIC nos cursos de licenciaturas em Física, Matemática e Química. O modelo de ensino, de escola e formação de professor tem implicações históricas da proposta desenvolvida na história brasileira. Tal modelo de formação que ultrapassou o século tem ainda presença marcante nas políticas oficial de formação de professores e que tem influenciado o ensino presente na prática docente. Uma concepção de ensino, de escola e de formação que tem as bases da escola nova. Para tal análise será utilizada a fundamentação teórica de Gómez ( ); Imbernon( 2004 ); Libâneo ( 1985 ); Mizukami ( 2002 ); Pimenta ( 1999 ) e Saviani ( 2008 ). O ensino será analisado tomado como base uma proposta com base em um ensino que busque o desenvolvimento da personalidade do aluno e que assegure um ensino dentro de uma concepção para a transformação do sujeito.

**Palavras - chaves:** escola, concepção de ensino, formação de professores

### INTRODUÇÃO

A proposta de formação de professores no Brasil nasce com as idéias de uma educação dentro da concepção liberal de educação, formar mão de obra para o trabalho.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

<sup>2</sup> Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Uma mão de obra que era escrava e que vai sendo substituída pelos imigrantes, e pelos trabalhadores que não possuía qualificação, portanto necessitada de preparação.

Ampliam-se as escolas e dissemina a ideologia de que ela como agente social e de caráter público deve ter como função, preparar mão de obra para o trabalho qualificado, e atender o mercado que vai se transformando de manufatura para a indústria. Com o desenvolvimento da sociedade industrial a lógica da formação formal dos professores como de sujeitos trabalhadores toma novo projeto e nasce dessa necessidade, uma formação técnica para mediar à educação da sociedade capitalista.

### **1- Uma breve história da formação de professor no Brasil**

O processo histórico de formação de professor desenvolvido nos “dois primeiros séculos é revelador de sucessivas mudanças com um quadro de descontinuidade de ações” (SAVIANI, 2008, p.8).

Percebe-se bem na análise do teórico que o processo histórico de formação de professores, esteve ligado a uma política inadequada e de uma proposta pedagógica falha em relação aos aspectos teórico-metodológicos. Marcada por uma preocupação de formação de professores para transmissão de conhecimentos de forma ineficiente, preocupação essa, presente no decorrer do processo histórico de formação de professores, desde o período provinciano até os dias atuais.

Ao analisar o processo histórico de formação percebe-se que ele vai tomando corpo lentamente no período colonial com a LEI das escolas primárias 1827, que tinha como questão de formação “treinar o professor para usar o método mútuo” para transmitir conhecimentos, estendendo-se com a expansão das escolas normais até 1890. (SAVIANI, 2008, p.5).

No decorrer do processo histórico as discussões em torno de formar o professor vão se estruturando com a “expansão da escola primária e com a reforma da instrução pública de São Paulo em 1890”, (p.8). Reformadores afirmam a necessidade de rever o currículo de formação de professores, baseado no quesito dos conteúdos que não davam base teórica para ensinar e que a formação não incluía o exercício da prática. Discussão essa muito presente nos programas de formação de professor nos dias atuais.

A formação de professores no currículo oficial apresenta-se de forma tecnicista, uma formação aligeira, com objetivos a preparar o professor para transmitir conhecimentos, distanciados da teoria e prática.

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para a formação de professores no art. 5º do Decreto nº 3.276, de 6 De Dezembro de 1999, nota-se as seguintes competências a serem desenvolvidas na formação de professores que atuarão na educação básica

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. § 1º (...) IV- domínio do conhecimento pedagógico, incluído as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos de ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos. V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Decreto 3.276 ( 1999)

Um século e meio atrás, as propostas de formação de professor já apresentavam a necessidade de fazer uma educação inicial docente dentro dos processos pedagógicos, científicos. Sinalizando uma necessidade em adequar o ensino para realidade e necessidades atuais, uma preparação com base teórica metodológica, para um desenvolvimento do ensino. Ainda presente nos discursos e proposta que não foram superadas nos projetos oficiais, nos programas de formação de professores de instituições superiores, na literatura educacional, e enquanto que na prática pouco se modificou em relação a sua proposta.

As reformas educacionais vão organizando o sistema de ensino na primeira República e cada uma apresentava uma concepção de educação na busca de sistematização da educação pública. Surge as seguintes reformas, Ensino primário e secundário-Benjamim Constan, 1890 e 1891; Reforma Escolar Rivadávia 1910 -1914; Reforma Carlos Maximiliano 1915; Reforma de ensino Rocha Vaz em 1925; Reforma de Sampaio Dória ênfase na educação, 1920 em São Paulo; Lourenço Filho em 1923 no Ceará; Anísio Teixeira 1925 na Bahia; Francisco Campos ensino superior em 1927 Minas Gerais; Fernando de Azevedo 1929 no Distrito Federal; Carneiro Leão 1929 Pernambuco; reforma Capanema em 1930 que criou o SENAI.

Uma educação extremamente técnica na primeira República, visando dar aos trabalhadores formação para o trabalho especializado e manual.

Reformas essas dentro de um modelo de sociedade agrário-comercial exportador na primeira República. Nota-se que a ênfase do ensino estava voltada para formar profissionais para atuar no mercado, por isso a reforma Nilo Peçanha proveu a criação de 19 escolas de aprendizes em 1910.

O Brasil se incorporou ao mundo capitalista desde a sua colonização, a escola passa a ser a instituição formadora para esse sistema, como tal precisava ser repensada e organizada a formar essa massa trabalhadora, com um público de trabalhadores que precisavam aprender as competências para atuar na indústria. Com isso o professor se tornou um agente produtivo dessa escola, com uma formação desprovida de habilidades, sua formação foi alvo de novas propostas e novas reformas, surgem no intuito de melhor prepará-lo com as competências requeridas nessa nova fase em que o Brasil impulsiona o crescimento das indústrias.

Após a expansão das escolas primárias e a reforma de São Paulo, nasce os Institutos de Educação na década de trinta, com eles o Instituto de Educação de São Paulo, liderado por Fernando Azevedo em 1933 e o Instituto do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932. Com eles surge uma nova concepção de educação juntamente liderada pelo movimento da escola nova, que concebe o ensino centrado no aluno como sujeito do conhecimento, preconizava uma educação para a pesquisa.

Um ensino com caráter mais científico vai se configurando com o movimento da escola nova, que tinha uma concepção de ensino voltado para as necessidades dos alunos, ‘com inspirações na filosofia progressista de J.Dewey, assim visava ajustar a educação ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se implantava no país’. (LIBÂNEO, 1985, p.58).

Os defensores da escola nova tendência pedagógica escolanovista, propunha uma nova concepção de educação, não só voltada para o ensino, mas como objeto de pesquisa. A idéia de pesquisa toma força com o surgimento dos Institutos Superiores de Educação.

Na década de trinta os Institutos do Distrito Federal e de São Paulo são transformados em nível “Superior pelo Decreto n. 1190, que nasce a Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, que se tornaram centros de formação de Licenciaturas e pedagogia” (SAVIANI, 2008, p.5).

Concebiam a formação de professores no esquema 3+1, teoria e depois prática, uma concepção provinciana de formação de professores agora a prática separada da teoria.

Percebe-se que a problemática da formação de professores colocada há mais de um século, gira em torno de uma formação teórico-prática, que fosse desenvolvida simultaneamente e contextualizada, para dar respostas as situações de ensino e aprendizagens reais. Situação essa que se arrasta há décadas sem ter promovido a união da teoria a prática acadêmica na realidade das escolas, sem ter ainda hoje dado conta de

respostas e propostas que possam ser desenvolvidas em programas de formação de professores, que saiba integrar teoria e prática na formação inicial.

Com essa trajetória histórica percebe-se que a formação de professores vai se mostrando insatisfatória e novas organizações vão surgindo com o objetivo de estruturar e implantar um projeto liberal de educação, que se fazia presente nas políticas de formação de professores no Brasil no final da década de trinta.

Dando continuidade ao processo histórico na linha pensada por Saviani, (2008) no ano de 1946, por força do Decreto-Lei 8530, que instituiu o sistema Nacional do ensino primário, com isso a formação de professores sofre uma nova organização, seria dividida em dois ciclos: o primeiro ciclo ginásial que formaria em quatro anos o regente para atuar no ensino primário, essa formação se dava nas Escolas Normais Regionais, e o segundo ciclo colegial para em três anos formar o professor para atuar no ensino primário, sendo formado em Institutos de Educação e em escolas Normais. Duas propostas de formação de profissionais, o regente e o professor, ambos com currículos completamente distantes da formação didática pedagógica, com ênfase nos conteúdos para a transmissão.

A constituição de 1946 ao definir a educação como direitos de todos, sendo o ensino primário obrigatório, dá um re-significado ao projeto de formação de professores, a educação um bem e de direito a todos e promovido pelo Estado, abre - se uma demanda em formar professores para atuar no ensino primário.

A formação de professores toma um novo impulso, e aos olhos dos financiadores como um meio de controlar a formação de mão de obra para o mercado, e disseminar as ideologias capitalistas.

Com o desenvolvimento da economia no Brasil na área da indústria e comércio a escola assume um papel social e de destaque, como agente formadora de mão de obra para o mercado, que necessita de pessoas qualificadas e competentes. ‘A luta pela escola pública cumpria assim o papel de assegurar o atendimento das exigências do capitalismo industrial’. (LIBÂNEO, 1985, p.58).

As políticas internacionais influenciam de forma direta a formação de professores, tendo muito claro suas propostas, formar professores cumpridores de tarefas, que possam mediar os saberes da sociedade do conhecimento com mais informação e em tempo hábil, que segundo os objetivos colocados pelos organismos financiadores, como a OCDE, que concebe a educação como um meio de desenvolvimento econômico e

social do país, tendo os professores como agentes importantes e mediadores desse projeto. (MAUÉS, 2009).

Não tem preocupação realmente em formar sujeitos capazes de produzir conhecimentos,mas sujeitos capazes de produzir e trabalhar de forma competente e polivalente para o desenvolvimento do país, isto é do seu capital. Requer assim formar o professor não como um intelectual mas como um técnico capaz de promover através da educação cidadãos capazes, com habilidades e polivantes para contribuir com o desenvolvimnto do país.

Assim, as leis que regulam a “formação de professores no Brasil se pautam por interesses mercadológicos” (MAUÉS,2009 p 24). Ou seja, as propostas de formação de professores hoje desenvolvidas pelo Ministério da Educação no Brasil são voltadas para as demandas das empresas, propondo o desenvolvimento de competências que são colocadas acima dos conteúdos específicos da formação de professor, tais como a didática, os conhecimentos pedagógicos ou os conteúdos específicos.

## **2- Algumas questões sobre a concepção de formação de professor com fundamentos na teoria crítica curricular**

O currículo para a formação de professores na década de setenta em plena repressão política no Brasil foi imposto de forma a atender e manter o status quo do regime militar, que visava controlar o currículo com um modelo de formação dentro da concepção da racionalização técnica.

Parafraseando SILVA, (2005 p. 15, ), que tipo de formação de professor seria ideal para o momento político e econômico na vigência militar? Que formação desejável seria ideal para esse período, um professor “otimizador “, “competitivo”, dos atuais modelos neoliberais de educação?

Nesse modelo de ser humano, o currículo ideal seria o da racionalidade técnica, ao qual se adequaria para os objetivos do momento, a transmissão e reprodução das ideologias, formando um professor técnico, em que não se oporia em atender ideais impostos pelo sistema capitalista, pelo regime econômico e político. Porque a sua própria formação não daria base crítica, para se posicionar de forma autônoma, não sendo assim um profissional questionador, crítico, e “intelectual transformador” GIROUX (1998).

O professor formado com esse modelo de conhecimento não teria condições teóricas e filosóficas para fazer uma formação transgressora, também formaria nos alunos um cidadão pacífico um cumpridor de normas, um excelente trabalhador do sistema capitalista.

Séria o currículo uma questão de identidade, (SILVA, 2005, p.16) A formação do professor seria idealizada, construindo sua identidade de técnico transmissor de conhecimentos pré - estabelecidos e selecionados.

O currículo estabelecido para a formação do professor assume um “poder” que segundo Silva (2005) estabelece que formação a sociedade “quer”, ou “queremos formar”, “como”? (p.16).

Nessa análise a partir do momento em que o conhecimento foi selecionado tem aí um poder de controle, uma intenção definida, portanto um projeto de ser humano a ser formado.

Assim o currículo está presente e toma forma e poder

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2001, p.59).

Ao interpretar o currículo de formação de professor com base na teoria crítica percebe-se que a sua formação foi pensada e ideologicamente para ser um técnico e não um profissional intelectual, constituindo um currículo com bases na teoria tradicional. Para que haja mudanças nesse aspecto precisam-se mudar as políticas educacionais e a cultura e propor uma mudança de formação de professor com base em um conhecimento crítico e de forma a formar um profissional autônomo com conhecimentos diversos.

Ao analisar a concepção de formação de professor no currículo, busca-se através da teoria crítica curricular questionar- por que esse modelo de conhecimento, não outro para a formação de professor?

A teoria crítica curricular permite questionar os conhecimentos que são colocados no currículo de formação de professores, e que bases teóricas, filosóficas, políticas, culturais, são selecionados para esse fim. Os conceitos de poder, saber e identidade que a teoria questiona, e permite a ver a realidade e entender as questões ideológicas, possibilitando ver à educação numa nova perspectiva.

### **3- Questões sobre a prática pedagógica no desenvolvimento do currículo de formação de professores**

Observa-se que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) quando usadas por professores formadores dos cursos de licenciaturas tem sido com o objetivo de desenvolver o currículo de forma a repetir o conteúdo, concepção da reprodução do conhecimento. O ensino centrado na transmissão, dando ênfase ao recurso, deixando a mediação por conta da TIC, Ao contrário do que propõe Toschi (2010), para expandir o conhecimento, ilustrar o conteúdo, que seria uma das possibilidades pedagógicas.

Um currículo desenvolvido assim reforça nos alunos futuros professores, uma concepção de conhecimento que se dá pela transmissão, reforça novas práticas com base a reproduzir o conhecimento através das TIC, perdendo sua dinâmica e interação de um conhecimento em rede.

Para reverter tal prática e trabalhar um currículo de forma crítica se faz necessário uma prática pedagógica fundamentada no fazer crítico. Para esse fazer crítico Libâneo apresenta quatro pressupostos que norteiam o fazer docente.

A primeira abordagem seria que a “crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidade sociais”, (LIBÂNEO, 1985.p.47), que para o teórico no caso do Brasil tem características de desigualdade e divisão social do trabalho.

A segunda abordagem que o autor apresenta é “que os interesses dos grupos dominantes se opõem á formação da consciência de classe dos grupos dominados”(p.47). Daí um currículo de formação extremamente alienado e com conhecimento rudimentar visando controlar a escola.



A terceira abordagem fundamenta-se na idéia de que ‘ levar a educação a sério supõe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas trabalhando o senso comum’. (LIBÂNEO 1985, p.47). Para tanto o professor necessita ter visão crítica, e isso significa ter formação política, uma formação para saber atuar de maneira ‘a extrair o bom senso’ com o objetivo de formar os sujeitos dentro de uma concepção de mundo crítica.

A quarta abordagem ‘seria o saber fazer crítico’ que está na ação do professor através dos conteúdos e de seu modo de orientar a entender o mundo, que segundo Libâneo está na ‘competência técnica, (o domínio do saber e do saber fazer) e do sentido político ( saber ser). (LIBÂNEO, 1985.p.48).

A idéia do autor se fundamenta numa visão de que o fazer pedagógico crítico, constitui-se uma transformação da escola pública, e que os educadores tem força para transformá-la através de o seu fazer.

#### **4- A concepção de formação de professores no currículo oficial**

Discutir as concepções de formação de professores, e discutir as concepções também de conhecimentos postos na sociedade atual e compreender que conhecimentos dão suporte à formação de professores, para compreender o currículo proposto para a formação de professores.

Mas o que é o conhecimento no campo da formação de professor? Ou melhor, que conhecimentos o professor está aprendendo nesse século?

Segundo MIZUKAMI, 2002, p.12

Aprender a ser professor (...), não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles (...), deve se dar através de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas(...), que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

Assim a concepção crítica de conhecimento que tem como representante Giroux, para a formação de professor critica essa formação descontextualizada da prática, busca trazer a discussão baseada na construção de conhecimentos. O professor é concebido como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002), deve produzir conhecimentos na sua prática de sala de aula.

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Novos questionamentos surgem em relação à formação docente, hoje numa sociedade que tem os meios de informação dinâmicos e rápidos, coloca os conhecimentos dos docentes em destaque, como ensinar e com quais recursos, isso traz inquietações a prática docente.

Retomando o assunto, que conhecimentos o professor está aprendendo nesse século? Que concepção de formação sua formação está baseada? Parece ser o mesmo do século passado, quando sua formação foi prolongada além do básico, acontecendo de forma relâmpago e técnica, fora completamente do contexto da realidade e sem consistência teórico-prática puramente instrumental.

E hoje que modelos de formação estão inseridos nas práticas pedagógicas dos formadores de professores, nos projetos de cursos, documentos oficiais e legislação educacional? Que tendência de formação prevalece nas políticas educacionais e nos documentos do Ministério da Educação no quesito formação inicial de professores?

A questão dos saberes profissionais é apresentada nos programas oficiais de formadores dentro de uma concepção tecnicista competência e habilidades para transmitir conteúdos, rápidos e formação tecnológica para o mundo do trabalho, a produção de conhecimentos e reflexão estão distantes da academia e dos projetos de formação de professor.

E segundo Pérez Gómez, (1992), a formação de professor que concebe a concepção técnica, desenvolvimento de competência profissional e que exige aplicação eficaz, atende bem a formação para o mercado. Nessa concepção de currículo que o professor está sendo formado, um técnico, que transmitirá bem as ideologias, competências e habilidades para a formação de mão de obra para o mercado.

Concepção esta que atende bem o sistema econômico vigente, que visa formar mão de obra rápida e barata para o mercado que tem a escola e professores como executores desse projeto, com currículos extremamente ideológicos, “por meio de livros didáticos e pelas aulas dadas pelos professores.” (MOREIRA; TADEU, 2001, p.25).

Ao analisar a literatura e pesquisas desenvolvidas nessa temática, Mizukami (2002), evidencia que o conhecimento vigente na formação de professor nos cursos de licenciatura, predominantemente nas práticas docentes e na universidade, é o modelo

do professor técnico. Para o qual se aplica as regras e o conhecimento científico para reproduzi-lo, isto é sem contextualização e reflexão do próprio fazer docente.

A situação problema colocado hoje, em relação à formação docente advém do argumento que os cursos de formação transmitem saberes conteudistas descontextualizados dos saberes da prática com enfoque técnico, fora da realidade da escola e situações de ensino. É nessa lógica que a teórica expõe seu pensamento

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com eles. (MIZUKAMI, 2002, p.14).

Outro modelo de formação bastante marcante nos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996, é o modelo reflexivo e artístico, o da racionalidade prática, onde o professor aprende através da sua ação, idéia pioneira do teórico J. Dewey.

Os parâmetros dão ênfase a essa epistemologia da prática, reflexão na-ação na formação de professor, Shön, (1992), delegando a formação continuada no espaço da escola e na escola.

O professor no modelo atual de formação passa por uma formação descontextualizada da realidade da sala de aula, do espaço da escola, de sua gestão e complexidade, para após no exercício da prática viver situações antes não problematizadas para uma compreensão do fazer e ser docente.

Com essa realidade o cotidiano se torna distante de sua formação, sem saber lidar com esse conflito, o professor não compreende, ou melhor, não sabe utilizar saberes da docência para resolvê-los, ou ainda, terá que aprender de forma prática a resolver problemas. Aprender na experiência através da prática e vivência profissional, aprimorando assim novos saberes docentes, esses que não foram discutidos no espaço acadêmico.

Segundo Imbernón (2004 p.97), a formação docente deixou de ser vista apenas nas disciplinas científicas ou acadêmicas, para outro saberes da prática, surge o sistema relacional na formação. Com essa nova proposta e crítica os programas de formação de

professores terão que propor uma formação teórico-prática com saberes da docência. Levando em conta as mudanças sociais, culturais e políticas, de forma consistente sem deixar de lado a formação científica somado a outros saberes da profissão e dentro de uma análise da realidade da profissão no espaço da escola e sala de aula.

Outra modalidade de formação de professores que está tirando o foco da formação em lócus da universidade, para a responsabilidade da escola e para as Tecnologias da Informação e da Comunicação TIC, é a modalidade à distância por meio das TIC, proposta das políticas de formação docente do Ministério da Educação, que tem como objetivo “formar em grande massa” (BARRETO, 2003).

A teórica afirma ao analisar o discurso de formação de professor do Ministério da Educação, fazendo críticas enquanto ao uso da TIC, numa modalidade a distancia com objetivos de formar em grande massa os professores, e não a melhorar a qualidade do ensino. Mas como estratégias para atender um número maior de alunos e com isso o esvaziamento da formação do professor, descentralizando o seu conhecimento que encontra em seu poder para o vídeo, os programas virtuais, isto é, a formação a distancia, passando sua imagem para desempenhar atividades, depois tarefas, um técnico.

Nessa concepção o professor é um utilizador de técnicas passando o foco da formação para a tecnologia, como algo mais importante e útil na sociedade do que a construção do conhecimento pelo conhecimento, na interação e mediação do sujeito e o objeto.

Realmente formar professor intelectual, não é objetivo de nenhuma das políticas de educação para a formação de professores. É inegável que a formação de professor na atualidade não tem respondido e nem dado conta de dar aos docentes bagagens intelectuais, saberes da profissão e muito menos formar sujeito do conhecimento.

Assim uma formação que possa buscar no ato da profissão mais conhecimentos, re-significar suas práticas, tornando sujeitos autônomos e capazes de tomar decisões, produzir seus materiais didáticos. Mas a formação técnica tem formado reprodutores, sujeitos passivos, inseridos em um ambiente de trabalho sem condições de estudo, sem condições de contestar e analisar a sua própria realidade, com péssimos salários, se tornando nesse cenário sujeito refém da própria formação e atuação de trabalho.

## 5- Considerações

Ao analisar o currículo de formação de professor e sua concepção apresentados nos documentos e nos estudos teóricos constata-se propostas divergentes, em que a concepção de formação de professor sugerida nas políticas internas tem preocupação de adequar competências e habilidades a serem formadas nos indivíduos para atuarem no mercado.

Já as concepções apresentadas por teóricos estudados propõem uma concepção de formação de qualidade, que busque saberes necessários para a prática do professor possibilitando a sua atuação e produção de conhecimento.

Faz-se necessário um projeto de formação de professores com critérios definidos, com uma concepção crítica que seja desenvolvido em parceria entre os governos.

As políticas desenvolvidas a nível interno para a educação colocam em práticas as idéias das políticas internacionais, aplicando programas de formação de professores com visão a desenvolver o capital humano para desenvolvimento do progresso.

Em síntese, a concepção de formação de professor apresentada nas políticas internas e externa analisada nos documentos, evidenciam uma concepção tecnicista, voltada para o preparo de mão de obra, um professor transmissor que domina a técnica a serviço do desenvolvimento do capital.

## Referencias

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez., 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Rumo a uma teoria crítica da Aprendizagem. Porto Alegre

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza, 4.ed. São Paulo, Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. S.Paulo, Loyola, 1985. LIBÂNEO, José C. Didática. S.Paulo, Cortez Editora, 1992.

MAUÉS, O.C. A Agenda da OCDE para a Educação: A formação do professor. In: CECILIO, S.; GARCIA, D.M.F. (Org.). Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais. Campinas : Alínea, 2009. p.15 -39.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

TOSCHI, Seabra Mirza. ( org.) Dupla Mediação no Processo Pedagógico. In: *Leitura na Tela : Da Mesmice À Inovação.*

MOREIRA, A. F. e Silva T. (org). A Política do conhecimento oficial: faz sentido a Idéia de um currículo nacional? In: *Currículo, cultura e sociedade.* S.Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e sociedade.* 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA A. Os professores e a sua formação. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

