

FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS.

Lidiane da Rocha Cardozo¹

RESUMO:

A presente pesquisa teve como principais objetivos: investigar como se deu a formação das professoras analisadas; verificar quais os saberes construídos e ressignificados ao longo do tempo; observar que práticas docentes utilizam. O estudo realizado adotou uma abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada através de um questionário de perguntas abertas, e observações roteirizadas, com o intuito de compreender como as professoras fazem a junção de seus saberes e práticas no rol de sua ação docente.

Palavras-Chave: Formação Docente / Saberes / Práticas / Construção / Ressignificação.

INTRODUÇÃO

O século XXI nos remete a repensar a educação não como transmissão de disciplinas e conteúdos, mas como um mosaico de saberes, práticas, educação intercultural, novas formas de conhecimentos e avaliações, a ser desenhado em meio a uma sociedade capitalista que muda e se globaliza a cada dia, no entanto a escola não pode dar um passo para frente e dois para trás, ele deverá ir em busca de acompanhar o futuro e tentar adaptar-se as novas mudanças. Com isto consideramos as palavras de Alarção (2001, p. 25) “se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia”.

Isto posto podemos analisar que ao longo de várias décadas atrás, nossa educação possuía modelos behavioristas e positivistas, moldes prontos para uma realidade que não era e nem é a nossa. Moldes estes de perguntas prontas e respostas descontextualizadas com o que se pretendia, transmissões repassadas por técnicos ou instrutores, os quais não se permitiam o pensar e o repensar de suas ações. Contudo desde os anos 90 iniciou-se várias discussões em

1. Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil.

relação a formação docente, saberes docentes e práticas, avaliações, etc. Nóvoa (1997) , Selma Garrido Pimenta (2006,) entre outros expressaram e defenderam suas idéias, dentre eles Tardif (2011) levantou a “bandeira” dos saberes e praticas docentes, as quais são o ponto de partida e de chegada para a construção do “ofício de ser professor”. Saberes esses que inicia-se no colegial, enche-se de exemplos da vida social, acadêmica, estágios e parcerias que se dão nos primeiros anos de docência, são decisivos para sua construção. Em suma o professor deixa de agir como um técnico para tornar-se um profissional que pensa, constrói e aprende com seus alunos, e com suas vivências.

Neste contexto Tardif (2011, p. 49), afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão.

Todavia sabemos que nossos cursos de formações deixam a desejar, principalmente no tipo de currículo utilizado. E a cada ano “forma-se” docentes cheios de angustias por terem que enfrentar uma sala de aula, com todas as heterogeneidades existentes, pois não tiveram a oportunidade de presenciar situações e exemplos práticas do dia-a-dia. Enfim é fácil observar como exemplos do colegial respingam na ação docente de professores, que não tiveram a chance de modificar e ressignificar seus conceitos e exemplificações. Noutras palavras se a formação acadêmica não causar impacto de mudança nas posturas existentes, este futuro docente, repassará o que tens a oferecer, pois antes de ser professor, somos humanos e por assim sermos levamos conosco para o “chão da sala de aula” nossa bagagem seja ela boa ou ruim. E Freire (1996, p. 94) completa: “me movo como Educador porque, primeiro, me movo como gente”.

E Giroux (1997, p. 40) contesta que:

Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. Além disso, os sistemas escolares públicos deveriam cortar suas relações com instituições treinamento de professores que simplesmente formar técnicas.

Defrontamos-nos a cada dia com o termo “qualidade em Educação”, principalmente depois da LDB 9.394/96, porém nos remete a pensar em que condições estão nossas escolas e a quanto caminha a formação inicial e continuada que possuem nossos docentes, e que saberes e práticas estão sendo construídas e reformuladas.

Para Gatti (2008, p. 60), esse aumento dos cursos de formações no Brasil está relacionado com o discurso da necessidade constante de atualização e de renovação, difundido pela sociedade contemporânea; com a precariedade em que se encontram os cursos de formação em nível de graduação; e com as condições e provocações surgidas a partir da promulgação da LDB 9.394/96, que cria, em seu art. 80, a, a obrigatoriedade do poder público em incentivar e oferecer curso de formação continuada para os professores em serviço.

Desta feita nosso objeto de pesquisa é como se deu a formação docente das professoras analisadas e a construção de seus saberes e práticas. Como sujeitos desta pesquisa teremos: cinco professoras atuantes em salas de Educação Infantil nos níveis IV e V, no município de Buriti dos Lopes – PI, zona urbana.

A pesquisa foi centrada por base em algumas categorias de análises, que foram estudadas tanto no campo teórico, como observadas na prática: Formação docente / saberes / práticas / construção / resignificação. A formação docente inicia-se desde o período escolar e passa a se reconstruir baseada em vivências sócias-políticas e emocionais, porém na fase acadêmica espera-se que esta construção tenha forte efetivação, pois saberes e práticas são algo indiviso, um complementa o outro. Nesta visão Sacristán (1996, p. 26) conforma que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados”.

O presente estudo situa-se no campo da abordagem qualitativa de pesquisa, a qual permite um diálogo constante em torno de todos que dela participam. Segundo Gadotti (2002) “apenas a discussão não basta é preciso viver a relação, dialética entre teoria e práxis”.

Diante disso Gil (1991) afirma:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Os dados foram coletados a partir de um questionário de perguntas abertas, que foi aplicado as cinco professoras participantes, buscando levantar informações relacionadas a sua formação docente e como ao longo do tempo foram construído e reconstruído seus saberes e

práticas. Foi utilizada a observação roteirizada no intuito de compreender como as professoras utilizam a função saberes e práticas no rol de sua ação docente.

Dessa forma esta pesquisa objetivou investigar como se deu a formação das professoras analisadas; verificar quais os saberes construídos e ressignificados ao longo do tempo; e observar que práticas docentes utilizam. Em suma, utilizamos como principais autores: Maurice Tardif (2011); Selma Garrido Pimenta (2006); Francisco Imbernón (2011); Isabel Alarcão (2001); Donald Schon (1999); Henry A. Giroux (1997), Paulo Freire (1996).

Em síntese, consideramos importante e necessário trazer respostas a algumas interrogações em que nossa pesquisa se deteve a discutir, a saber: quais os saberes adquiridos pelos professores? Como esses saberes são adquiridos e como contribuem para sua prática? Como se deu sua formação docente.

O SABER DOS DOCENTES E SUA FORMAÇÃO

Se analisarmos criticamente o termo formação podemos sentir que existem variados graus de insegurança quanto a este tema, por conta de uma formação inicial que não valoriza vivências e nem situações do ensino. Porém enquanto não for reformulado o currículo dessas instituições, continuarão a formar técnicos que sintetizam uma prática com modelos behavioristas e positivistas. Pensando nisso alguns autores como: Ibiapina (2007) e Imbernón (2011) defendem uma modificação nesses currículos trazendo para esses cursos uma nova forma de formação que é a pesquisa – ação, ou seja, os futuros docentes analisaram suas práticas e as práticas de outros professores, por meio de análise e video-formações, nas quais o educador irá se deparar com suas ações como se fosse um espelho, refletindo em sua prática.

Baseado nisso Imbernón 2011, p. 67) coloca que:

Seria preciso abandonar práticas docentes dos alunos de formação inicial que suponham simplesmente um processo acrítico; e, ao contrário, favorecer uma análise teórica e de contraste de idéias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodifica-las e a contextualiza-las. Introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa – ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

Neste mesmo contexto Ibiapina (2007, p. 22) ressalta:

A pesquisa – ação se apresenta, portanto, como um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. Sua definição enfatiza a ação em que pesquisadores e docentes co-investigam, trabalhando na planificação, implementação e análises de práticas

educativas de forma compartilhada e responsável. Tem o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas tendo em vista a emancipação profissional.

Ao centrar-nos na visão de Tardif (2007) fica claro perceber que a formação acadêmica é um dos processos de construção de saberes, pois essa formação inicia-se desde o colegial, quando observamos as práticas utilizadas por nossos ex-professores, depois essa construção tem continuidade em nossas vivências sócio-político, no período da graduação, e os três primeiros anos são decisivos para a construção desses saberes. No entanto Bernard Charlot (2006) esclarece “que a maioria desses saberes não se constroem na graduação e sim em exemplos com outros professores”.

Tardif (2007, p. 241):

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Nossos cursos de formação estão com ampla necessidade de voltar à atenção dos educadores para temas importantes como: o pensamento reflexivo ação-reflexão-ação; a pesquisa; educação intercultural e avaliação. Entretanto em peno século XXI, não podemos fechar os olhos e ser nulos” como coloca Freire e Giroux (1996). Pois somos surpreendidos a todo instante com o misto de heterogeneidade de nossas salas dos mais simples aos variados assuntos e situações entre elas: preconceito e xenofobia em todas as suas formas, religiões, questões raciais, deficiências, etc. O docente deve estar pronto para saber como atuar e evitar grandes conflitos, pois Kant (1972) coloca “os jovens não deveriam ser educados para o presente, mas para uma melhor condição futura da raça humana, isto é, para a idéia de humanidade”.

Para Moreira e Candau (2003, p. 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciar e neutralizar. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Veiga Neto (2003, p. 110):

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela esta cada vez mais desenraizada da sociedade. A educação escolarizada funcionou como uma imensa máquina encarregada de fabricar o sujeito moderno. Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças.

Importa ressaltar que no quesito formação um dos temas mais discutidos na década de 90 foram a reflexão na e sobre a prática que tomou conta do cenário educacional . A reflexão na e sobre a ação iniciou-se com John Dewey e logo depois ganhou grande ênfase. Com seu discípulo Donald Schön (2000, p. 97) “o que se pretende, justamente é garantir que cada educador, por meio do agir reflexivo, seja autor / reconstrutor das práticas educativas / avaliativas.

Portanto Selma Garrido Pimenta (2006, p. 20) complementa que:

A esse movimento denomina-se reflexão sobre a reflexão na ação. O professor vira pesquisador de suas ações. Mas para uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

O olhar reflexivo põe fim a racionalidade técnica que por longos períodos fizeram parte da formação de nossos professores. Ao refletir o docente vê sua prática como num espelho refletindo o que poderá ser mudado e adaptado. Na citação abaixo Edgar Morin (1996, p. 284) enfoca com suas palavras a transformação de uma lagarta em uma borboleta, porém ao ler o exposto podemos comparar com um professor, que ao longo de sua jornada profissional, estuda, busca saberes, pesquisa sobre sua ação e deixa para trás uma racionalidade técnica para criar asas em busca de uma nova racionalidade.

Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante: seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgruda-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça vôo.

Em síntese não podemos esquecer de ressaltar a questão da avaliação, que junto com o termo formação fizeram parte do rol das discussões da década de 90 em todo o mundo. Devemos ter uma formação de qualidade para que possamos nos adequar as novas formas de avaliar nosso aluno, não de uma forma eliminatória ou classificatória, com notas, dia e hora marcado para acontecer. O professor deve avaliar como se estivesse fazendo uma leitura, a

qual tem início, meio e fim, avaliar é ler o aluno pelo olhar, por suas vivências, ações e o que ele está conseguindo aprender de forma significativa. Alguns autores como: Jussara Hoffmann,(2010) Pedro Demo,(2004) Cipriano Luckesi,(2006) falam sobre avaliação de forma clara e precisa desafiando as formas de avaliação classificatória que ainda permanecem no cotidiano de nossas escolas brasileiras.

Jussara Hoffmann(2010) defende uma avaliação mediadora que é a análise constantemente das manifestações dos alunos no momento da aprendizagem, sejam elas verbais, corporais ou escritas que por meio do diálogo e da observação e reflexão no momento da ação este professor pode analisar o que seu aluno aprendeu, de que forma e o que ele naquele momento não conseguiu aprender, ou seja, acreditar no aluno.

Para Hoffmann (2010, p. 59):

Avaliar em educação significa acompanhar estas surpreendentes mudanças, “admirando” alunos por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. Ninguém aprende sozinho. E os alunos não aprendem sem bons professores. Para favorecer, de fato, o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles.

Sendo assim, como base nos estudos desenvolvidos durante esta pesquisa, trouxemos a análise das observações e dos questionários respondidos. No entanto usaremos os pseudônimos: Magali; Rosinha; Mônica; Fiona e Bela, para nos referirmos as cinco professoras que fizeram parte de nossa pesquisa.

A professora Magali, tem 42 anos de idade e possui apenas o ensino médio, concluído no curso normal. Atualmente trabalha com a turma do infantil V, em educação infantil, com vinte e duas crianças. Possui doze anos de magistério e relatou a nossa pesquisa, que tentou passar por várias vezes no vestibular, porém não conseguiu e chegou a desistir e acomodou-se com esta situação. Magali afirma que seus saberes foram se construindo ao longo dos anos, baseados nas professoras que teve no colegial, no curso normal e na educação familiar que recebeu com isso ao verificar suas práticas docentes percebemos que seus saberes adquiridos foram por demais tradicionais e técnicos e que em suas ações haviam modelos positivistas. A sala não parecia um ambiente de educação infantil, pois as crianças não podiam conversar e nem se olhar, apenas copiar do quadro, para depois efetuar a leitura. Observamos que as crianças necessitavam do diálogo e da interação umas com as outras, entretanto, não conseguiam, pois o tempo todo eram advertidas ao silêncio.

Já a professora Rosinha tem 27 anos e formou-se em pedagogia em uma instituição privada há três anos, porém disse a pesquisa que ainda não sentiu necessidade de uma

formação continuada. Trabalha com educação infantil durante o dia, com infantil IV com vinte e duas crianças e no turno da noite trabalha com turmas de EJA. Segundo a mesma seus saberes foram construídos através da vivências com suas duas irmãs mais velhas, às quais são professoras, sendo esse motivo de grande influência na escolha de sua profissão. A educadora relatou que sua formação acadêmica deixou a desejar e que a convivência e o desabafo de problemas do cotidiano serviu para ajuda-la. Quanto a prática verificamos que falta diálogo e interação com as crianças, preocupando-se com a escrita mecanizada de seus alunos, sem momento de interação entre aluno-professor e professor-aluno.

Nas perguntas respondidas ao questionário a docente explicou que a falta de vontade de formação continuada, é por falta de tempo pois trabalha os três turnos.

Diante disso, Rosemberg (2002, p. 35) coloca que:

[...] a formação continuada do professor tem sido colocada com um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento.

E ainda sob este prisma, Sousa (2008, p. 67) defende que:

[...] a formação continuada proporcionou-lhes elevados níveis de profissionalização docentes, fazendo-os construir uma imagem positiva da profissão e adquirir certa autonomia profissional, [...]. Constatamos ainda que a formação continuada, o trabalho coletivo, o amor pela profissão e a crença na educação como propulsora de mudanças fazem com que esse grupo de professores continuem na profissão e lutem para que sejam reconhecidos como profissionais do ensino.

Quanto a professora Mônica leciona há oito anos em salas de infantil IV e 1º ano, porém já trabalhou com 3º ano e EJA. Formou-se no curso normal superior em 2006, atualmente concluiu uma especialização em psicopedagogia e já está com planos de iniciar mais uma especialização, pois relatou-nos que aprendeu muito mais na especialização do que nos quatro anos de graduação, a qual teve inúmeras críticas, principalmente as disciplinas e aos estágios.

Sobre a formação inicial Imbernón (2011, p. 64) afirma:

Os cursos de preparação para a formação inicial deveria ter um papel decisivo na promoção de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. Os futuros professores também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepção pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto.

E ainda sobre a formação continuada Imbernón (2011, p. 72):

A formação continuada, ou permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades, planejamento, diagnóstico e da avaliação, adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Contudo a professora Mônica foi construindo seus saberes desde muito pequena, pois sua mãe e suas tias são professoras, desde cedo Mônica identificou-se com a profissão, e ao observarmos seu cotidiano escolar, é claro perceber como ela possui um “dom” todo especial com seus alunos. Sua sala é dinâmica, cheia de estratégias de aprendizagens, o diálogo está em toda parte sempre com muitas interação. A docente possui uma visão de respeito por cada aluno em sua individualidade. Encontramos naquele ambiente um professor que reflete sobre sua prática e estuda dia após dia para engrandecer o campo teórico, melhorando assim, sua ação.

Dessa feita Pérez Gómez (1999, p. 29) escreve:

A reflexividade é a capacidade de voltar a sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Em relação a professora Fiona, tem 45 anos e leciona há dez anos, sete deles em salas de educação infantil e três em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Graduou-se em pedagogia no ano de 2004 em uma instituição pública de ensino e atualmente concluiu uma especialização em Educação Infantil, turma a qual, hoje trabalha com vinte cinco crianças em uma sala de Infantil V. Segundo Fiona seus saberes foram se construindo em uma época que trabalhou, durante cinco anos em uma secretária de uma creche. E ao longo dos dias ao ver o trabalho acontecendo, identificou-se com a ação exercida pelas professoras e encantou-se pelo trabalho e pelas crianças, sendo assim, escolheu o curso de pedagogia. Porém durante a graduação a professora relata que sentiu falta do dia-a-dia da prática, de exemplos do contexto escolar. Por conta desta falta de situações práticas, a mesma sentiu várias dificuldades nos estágios e em seus primeiros contatos com a sala de aula. No entanto supriu suas dúvidas com livros e com a ajuda de professores mais experientes. Enfim teve todos os elogios a especialização que acabará de concluir e coloca a frente de sua discussão, o termo

“banho de conhecimentos” e “renovação teórico-prática” e depois desta primeira especialização de nível federal, a docente encontra-se em busca de novas formações. Fiona em sua sala de aula, possui uma postura reflexiva, avaliando e moldando suas ações, fazendo com frequência a relação teórico-prática. O clima em sua sala é de profunda interação e diálogo. Sob este prisma.

Afirma Schön (2000, p. 97): “O que se pretende, justamente, é garantir que cada educador, por meio do agir reflexivo, seja autor/reconstrutor das práticas educativas/avaliativas”.

Neste mesmo contexto nos deparamos com a quinta docente que fez parte de nossa pesquisa, a professora Bela. Graduou-se em pedagogia no ano de 2007, em uma instituição pública de ensino. Possui 28 anos, já trabalhou com educação infantil, educação especial, turmas de 3º e 4º ano e atualmente leciona em uma turma de Educação Infantil com 21 crianças e no turno oposto com 4º e 5º ano. A docente concluiu recentemente uma especialização em educação infantil. Quanto a graduação relata que muito pouco refletiu em seu dia-a-dia, somente algumas questões teóricas, porém a especialização teve bem mais ênfase na função teórico-prática, pois durante a formação continuada a docente despertou para o hábito da leitura e pesquisa. E como ela mesma diz: “hoje sei o quanto distante estava da aprendizagem e o quanto diferente me vejo hoje”. E pretende outras formações continuadas. Seus saberes docentes, tiveram início ainda em sua infância aos nove anos quando Bela encantou-se com a prática pedagógica de uma professora que tivera, passando a imita-la todas as noites na calçada de casa, com as coleguinhas do bairro, e de lá pra cá só cresceu a vontade de lecionar. Contudo quando estava no quarto período de sua graduação, foi convidada a estagiar em uma escola particular, a qual segundo Bela aprendeu quase tudo o que hoje sabe, principalmente com uma professora muito experiente, dinâmica que usava a avaliação mediadora com seus alunos. Ao observar sua prática podemos claramente analisar que a professora encontra-se o tempo todo se auto-avaliando, avaliando suas ações, para depois ressignificá-las da forma que melhor se adequará.

REFLEXÕES FINAIS

A guisa conclusiva de nossa pesquisa nos mostra com clareza que os cursos de formação iniciais estão aquém do professor que este século deseja, pois seus currículos encontram-se alheios com o que realmente acontece no cotidiano escolar. Contudo como Iria Brzezinsk (2010) coloca que “o governo brasileiro centrou-se em ofertar universidades abertas e a distância, para que todos os docentes de nível médio pudessem obter um curso superior,

mas esqueceu-se de colocar à frente o termo qualidade nessas formações”. Sendo assim observamos que das cinco docentes que fizeram parte desta pesquisa, apenas uma não possui graduação e das restantes três possuem especialização e tem planos para ir em busca de outras formações continuada. Todavia segundo as docentes suas graduações não tiveram tanto impacto e aprendizagem como em suas especializações, às quais virão todos os condicionantes do contexto escolar em situações práticas de suas próprias vivências e de colegas da mesma profissão. Deixando de lado modelos técnicos e passando a moldar-se com uma nova racionalidade crítica – reflexiva. Se percebendo não mais somente, professor, mas um novo docente que pensa, reflete, estuda e pesquisa reunindo em sua ação sua teoria e prática.

Importante frisar que cada ser humano possui uma “individualidade única” e que por ser único, cada ser ao longo da vida produzirá seu próprio moscuco ou seu quebra-cabeça de saberes e vivências como coloca Hoffmann (2010). Como verificamos que por mais que as docentes tivessem a mesma formação, seus saberes foram construídos ao longo do tempo de diversas formas que deixaram marcas, umas fortes outras nem tanto. E esses saberes ganharam novas ressignificações com novas formações e novos olhares para a ação docente. Contudo convém ressaltar que esses saberes constituem a essência do ser e de seu ofício, ou seja, no “chão da sala de aula” ninguém consegue fingir, ali mostra-se posturas que se tem diante da vida e neste momento os saberes farão diferenças sejam eles construídos no colegial, no seio familiar, na graduação, em outras formações ou em exemplos com outros docentes.

Em síntese em pleno século XXI os governantes devem olhar o passado com olhos de mudança, tentando com este olhar melhorar o presente, tentando formar ou ressignificar um novo docente, investindo em uma melhor formação inicial e continuada, com novos currículos baseado em uma reflexão crítica de novas formas de avaliar, e em uma educação intercultural, pois esta é a visão do profissional que queremos e que nossas crianças, jovens e adultos merecem.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 9ª ed., São Paulo: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 30ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*. 2ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana. *Formação de professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, Elmo de Souza. *Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas*. Teresina: EDUFPI, 2011.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2011.