

# FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Mônica Silva Coelho<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao passo que fomos cursando Pedagogia e fazendo os trabalhos de campo que nos eram socilitados, percebemos que os professores do ensino fundamental se mostravam resistentes para nos receberem e nos permitirem realizar uma pesquisa na sala de aula em que eles lecionavam. Isso revelou certa insegurança por parte deles. Numa determinada ocasião, recebemos a incumbência de realizarmos três observações naturalistas da prática pedagógica de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental objetivando analisar quais as concepções teóricas estavam por trás de sua prática e se a docente mantinha coerência entre as três observações feitas.

Nesta oportunidade, as primeiras impressões que tivemos foram a de que ela se mostrou insegura quando questionada sobre o porquê de suas ações em sala de aula, demonstrando dificuldades para apontar a finalidade das atividades e estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Notamos, também, que as atividades realizadas em sala de aula eram sumariamente de natureza tradicional, contudo, ela nos disse que se orientava mais por outras linhas teóricas.

No período na realização do trabalho citado, estávamos ainda no 3º semestre do curso sentimos a necessidade de conhecermos melhor o tema para podemos compreendê-lo mais adequadamente sem fazer análises ou preposições simplistas e precipitadas. Assim, surgiram muitas dúvidas e questionamentos sobre a atuação do professor e sobre sua formação. Neste mesmo compasso, fomos criando afinidade e curiosidade pela questão e isso foi determinante para a estudarmos mais detidamente.

Diante do fato de que precisaríamos delimitar o recorte da pesquisa, definimos que dentro da formação de professor nosso estudo partiria da relação teoria e prática. Como observamos somente uma professora e nossas impressões iniciais se davam somente por meio desses dados, tínhamos que ir a campo conhecer a prática de outras

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pós-graduanda em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Ciências Educacionais- FACE/Pro Saber e professora da rede municipal de educação de Vitória da Conquista. E-mail: monikitacoelho@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Doutora em Educação

profissionais. Dessa maneira, configurou-se nossa questão de pesquisa: Os professores conseguem articular os aspectos teóricos e práticos na sua prática pedagógica?

Também consideraríamos na pesquisa as variáveis que poderiam aparecer, dentre elas as possíveis dificuldades que os docentes teriam para relacionar teoria/prática. Outro aspecto que se mostrou essencial na pesquisa foi a atenção em observar se essa articulação teoria/prática era feita de forma consciente por parte das professoras, sendo este um ponto importante de discussão neste trabalho.

Devemos deixar claro que nossa intenção não é avaliar a prática pedagógica das docentes fazendo o julgamento simplista de certo ou errado, mas buscamos compreender melhor a temática por meio de suas práticas e das suas concepções, dando voz aos sujeitos da pesquisa e conhecendo suas necessidades reais.

Nesta linha de raciocínio, fizemos a escolha da metodologia e da perspectiva teórica que regeria nossa pesquisa e nos auxiliasse na compreensão da problemática abordada. Depois mapeamos brevemente como a formação de professores aparece nas produções científicas. Desse modo, pudemos levantar algumas inferências a cerca do que a pesquisa e os dados obtidos apontaram.

## **1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Entendendo que o objeto desta pesquisa tem uma natureza histórica, estando situado em um contexto social dinâmico e que os sujeitos sociais que dela participaram tem um papel ativo nesta construção histórica, optamos pela abordagem qualitativa.

Adotamos como procedimentos de coleta de dados observações da prática pedagógica das professoras participantes e entrevistas semi-estruturadas por considerarmos que estes instrumentos nos forneceriam o levantamento dos dados necessários, sendo que as entrevistas nos possibilitariam saber as concepções, subjetividades e o discurso das professoras e as observações nos permitiriam conhecer suas práticas pedagógicas e fazer um contraponto com o que elas pensavam.

Quanto á observação, na abordagem qualitativa ela é um dos principais instrumentos de coleta de dados, sendo acompanhada, geralmente, por entrevista e questionário. Concordamos com Ludke e André (1986) quando elas inferem que a observação nos aproximar mais do sujeito nos proporcionando conhecer possíveis variáveis novas da questão, bem como ela nos oportuniza o contato direto com a

problemática estudada e isso é um excelente teste de verificação. Além disso, as mesmas autoras prosseguem pontuando que por meio da observação colhemos dados no cotidiano dos participantes, lidando com situações inesperadas, sendo que isso nos permite outras formas de levantamento de dados.

Posteriormente à entrevista e às observações, procuramos dar voz aos sujeitos da pesquisa, dando-lhes acesso aos dados e dialogando sobre eles, uma vez que discutimos o porquê de algumas ações e reações em sala de aula, contrapondo suas falas. Esse foi um exercício enriquecedor, tanto para este trabalho quanto para seus sujeitos, considerando que não os utilizamos somente como instrumentos de pesquisa.

De posse dos dados, realizamos sua transição e a organização, posteriormente passamos para a parte da análise. Compreendemos que para realizá-la é necessário iniciamos a etapa da teorização, quando começamos a dar sentido aos dados na medida em que construímos o processo argumentativo e discursivo. Nessa direção, não podemos deixar de pontuar que a interpretação dos dados também perpassa pela subjetividade do pesquisador, que se encontra num contexto sócio-político-econômico e algumas de suas predisposições e concepções podem influenciar ou serem determinantes no momento da análise.

Nesse sentido, evitamos imprimir julgamento de valor aos dados, procurando primar pela fidedignidade das informações e, por conseguinte, pela validação da pesquisa. Isso também nos motivou a adotarmos duas técnicas de coleta (entrevista e observação) para a triangulação e a comparação dos dados numa perspectiva dialética, apreendendo seu caráter e movimento histórico.

Assim, entendemos que devemos ter como ponto de partida a realidade concreta da problemática. Nesse momento recorreremos ao que foi observado na sala de aula e às falas das docentes. Contudo, segundo Melo Neto (2002), faz-se necessário desconfiar das aparências e de como as coisas “parecem” se situar dentro do seu contexto. Nesse sentido, é preciso que o empírico seja negado para avançarmos no descortinamento de suas determinações, relações e tendencialidades.

Desse modo, ainda conforme Melo Neto (2002), a ciência nos vale, na sua função mediadora, na busca de explicações e não em descrições dos fatos que não são isolados, mas que mantêm uma inter-relação entre si. Por isso constituem uma totalidade a ser desembaraçada e descoberta. A mediação, bem como a totalidade se coloca como categoria essencial na construção da análise deste trabalho.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSOR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Essa problemática gera muitas discussões na formação docente. A partir da década de 1970 essas discussões ganharam mais corpo e força. Desse modo, de acordo com Mororó (1999) na década de 1970, na ocasião do capitalismo e da atmosfera do pensamento positivo-tecnológico, imperou o ideário da prática como aquisição de habilidades e o professor era um profissional que executava as ideias pensadas pelos outros, objetivando o trabalho do professor. Contudo, na década de 1980 com o crescimento da linha crítica surgiram iniciativas para superar este dogma até então. Assim, a mesma autora frisa que a questão da teoria/prática foi fortemente debatida nesta década e daí em diante essa discussão foi ampliada na direção de buscar a superação da dicotomia teoria/prática na formação de professor.

Nessa direção, ainda conforme Mororó (1999: 52) essa ampliação abre espaço para a perspectiva reflexiva. No entanto, a visão imperante era a dicotômica, uma vez que a teoria instrumentalizaria a prática, desse modo era preciso dominar as teorias para aplicá-las na prática pedagógica. Para a mesma autora, isso não deixou de ser um retorno ao tecnicismo.

Uma variável pertinente e influente nessa direção reflexiva é a formação continuada, por meio dela é que se pretende levar aos professores novos conhecimentos. Assim, entram em cena os emissores dessa formação: as universidades e as secretarias de educação. Mais uma vez, percebemos a segregação de quem produz o conhecimento e quem o executa. Desse movimento surge o termo de professor “prático-reflexivo” com o ideário da imitação das práticas sugeridas e estudadas por outro alguém, da centralização da reflexão individual e não como prática social, limitando também o processo reflexivo às estratégias de ensino e de estabelecimento de objetivos. Fazendo mais uma vez cair por terra a pretensão emancipatória do professor (MORORÓ,1999).

O termo “professor reflexivo” tem uma natureza multifacetária, levando em conta as correntes teóricas. Contudo, mesmo com essas divergências e com a procura de estabelecer uma co-relação dialética teoria/prática a formação continuada não tem feito a devida contextualização entre os conhecimentos e a realidade concreta dos docentes, considerando suas condições sociais.(IDEM).

Na tentativa de vencer essa dicotômica teoria/prática e sua natureza imitativa, na década de 1990 foram desenvolvidas muitas pesquisas para analisar e discutir uma nova

direção para a formação de professores. Nesse sentido, Candau (1996) aponta que o foco em vez de estar na formação continuada de professores da universidade, deve estar na escola, considerando que a referência é o saber docente, bem como na formação continuada é apreender bem as diferentes etapas do desenvolvimento do magistério. Na década seguinte a perspectiva reflexiva ganha mais consistência e os estudos relativos às políticas de formação aumentam. Desse modo, a perspectiva reflexiva é indicada como uma das possibilidades de formação de professor na década de 1990 permanece sendo uma forte constituinte referencial nos anos 2000, passando a ser diretriz para os programas de formação de professores.

Longarezi e Prado (2009) analisam as concepções de formação de professor nos trabalhos da ANPED e mostram que um dos eixos da formação de professores tratado pelos autores entre os anos de 2003 e 2007 se encaminha pela perspectiva reflexiva e suas implicações e possibilidades.

Essas questões são uma constante nas produções dos anos seguintes. E de maneira geral, nos trabalhos científicos percebemos que a perspectiva reflexiva tem sido abordada como constituinte fundamental na formação de professor, pois a atuação do professor tem como plano de fundo condicionantes sócio-políticas. Dessa forma, o docente tem um papel ativo e a educação sistematizada é algo intencional e se situa num contexto social, por isso sua atuação tem que ser fruto de uma reflexão para que sua prática pedagógica não seja ingênua e reprodutora.

### **3. TEORIA E PRÁTICA: ALGUMAS NOTAS**

Sabemos que as contradições da sociedade capitalista se manifestam no contexto escolar. De acordo com Candau e Lelis (1999) isso ocorre de maneira especial na relação teoria e prática, quando há a segregação do trabalho intelectual e o Manual. As autoras pontuam que o termo “teoria” deriva-se do grego e tem o sentido de refletir, contemplar, observar, por outro lado “prática” é originária de “práxis” relacionando-se ao agir e à interação inter-humana consciente. Nessa perspectiva, as mesmas autoras analisam historicamente a relação teoria-prática, constatando a existência de duas correntes de pensamento, a dicotômica e a associativa.

Na visão dicotômica há a supremacia da teoria em detrimento da prática, sendo possível ter uma clara separação entre elas, pois uma independente da outra, porém elas

se relacionam entre si. Porém, dentro dessa visão há uma linha mais extremista que acredita que teoria e prática são dissociativas, uma vez que elas são isoladas ou até mesmo opostas, no sentido de que uns pensam e elaboram e os professores fazem e executam, o que não deixa de ter uma natureza positivista, pois a teoria antecede a prática e as inovações sempre partem dela.

Já para a vertente associativa, que deve ter por esteio os saberes docentes, os aspectos políticos, a criticidade, flexibilidade e criatividade, teoria e prática são interdependentes e tem o mesmo peso, sendo elas componentes indissolúveis da “práxis”, tida como uma atividade teórico-prática, pois temos um lado ideal, teórico e outro material e somente por meio de um processo artificial e abstrato é que se pode separar um do outro. A relação teoria/prática é um processo complexo, por vezes passa-se da prática para a teoria e por outras da teoria para a prática (VASQUEZ, 1990).

Desse modo, a linha que advoga a unidade procura superar a visão dicotômica na medida em que intenciona alternativas para a formação do professor. Contudo, o que mais observamos nos cursos de formação é a visão dissociativa quando na verdade os componentes curriculares deveriam valorizar a unidade teoria/prática para termos uma noção de totalidade da prática pedagógica e não supervalorizar a teoria ou a prática.

Veiga (1989) advoga que é de fundamental importância que o docente tenha consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade e dos meios para efetivação das atividades educacionais, bem como de sua missão histórica. Contudo, ele salienta que essa é uma carência notada nos professores, esse é um fator influente no estabelecimento da articulação entre os aspectos teóricos e práticos da função docente porque a educação é algo intencional e com objetivos bem definidos, não algo realizado às cegas ou de maneira ingênua e reprodutora.

No sentido de transformar é que se observa a importância da teoria, pois é por meio dela que isso se torna viável, uma vez que para além de conhecer e interpretar a realidade concreta é necessário agir e modificá-la, estabelecendo um diálogo constante com o aspecto teórico e mais uma vez a ciência entra cena na sua função de mediadora, pois devemos levar em conta que estamos situados em um contexto social dinâmico e que os sujeitos sociais que dele participam tem um papel ativo nessa construção histórica. Assim

O fato de que a prática determine a teoria não apenas como sua fonte - prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e

soluções da teoria - como também como finalidade - como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe -, demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática. (VÁZQUEZ, 1990, p. 233).

Nessa perspectiva a práxis é uma atividade material transformadora, fazendo e se refazendo, cabendo ao sujeito um papel ativo, sendo ele um agente transformador e “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo.” (VÁZQUEZ, 1990, p.209).

Articular dialeticamente e refletir sobre esses saberes e suas implicações é uma tarefa trivial para qualquer professor, no sentido de ampliar e direcionar melhor seu trabalho a partir de ações conscientes e intencionais. Ademais, Vázquez diz que a atividade teórico-prática forma um processo dialético, considerando que a teoria depende da prática e esta se fundamenta na teoria, o que mina o distanciamento teoria/prática dando espaço à prática pedagógica reflexiva.

Algo que recorrentemente apareceu no mapeamento do recorte da problemática proposto neste trabalho é o fato de que o local de trabalho do professor, portanto o espaço escolar deve ser o foco desse processo dialético. Por isso Nóvoa (1997) acredita que a escola deve ser um espaço educativo, no qual trabalho e formação não sejam atividades distantes.

Nessa direção é que se encaminham as discussões mais atuais da formação de professores. No entanto, dos debates e eixos de possibilidades pouco efetivamente foi realizado. Um exemplo disso é observado nos currículos dos cursos de licenciatura, nos quais a articulação entre os aspectos teóricos e práticos acontece de maneira muito questionável, pois sempre há a valorização de um em detrimento do outro. Isso é externado pelos próprios graduandos e posteriormente nas suas práticas, enquanto profissionais. Nesse sentido, o cotidiano escolar no qual esses serão e estão inseridos oportuniza a agregação de muitos e fundamentais conhecimentos sobre a profissão docente, devendo ser melhor explorado.

#### **4. OS DADOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Entre as concepções teóricas e as práticas das professoras, notamos algumas incoerências. Essencialmente suas práticas seguem a tendência tradicional e nas suas falas elas deixam claro que se orientam por outras teorias.

Todas as docentes que participaram desta pesquisa cursaram ou estão fazendo pedagogia à distância. Assim, percebemos que quanto questionamos às docentes a finalidade e a fundamentação teórica de algumas de suas ações, elas demonstraram embaraço e insegurança nas respostas. Dessa maneira, acontece o que objetiva o neoliberalismo que é a secundarização da teoria em detrimento da prática, pois ao professor exige-se que ele domine as técnicas e pense suas ações numa perspectiva mecanicista, sem aprofundamento filosófico e nem com vistas nas variáveis sócio-políticas que figuram e interferem no processo educativo, como defende Freire (1996).

Quanto à formação continuada, elas mais uma vez concordam ser muito importante, pois, precisa-se sempre buscar mais conhecimentos uma vez que nunca se sabe de tudo e há sempre algo para aprender, sem contar que a cada dia há uma exigência nova e deve-se adaptar a ela. Todavia, citam que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação deixam muito a desejar e são superficiais, Além de não oferecer sugestões práticas para serem utilizadas em sala de aula.

Na fala das professoras percebemos mais uma vez o forte indício da práxis imitativa (reiterativa), pois o que elas parecem querer são “receitas de bolo” algo pronto e acabado para colocar em prática na sala de aula. Notamos também, que os coordenadores da Secretaria de Educação são os que levam o conhecimento aos professores, sendo responsáveis por sua formação continuada. Desse modo, segregam-se mais uma vez quem produz e quem executa os conhecimentos, fato que dificulta a relação teoria/prática.

Diante disso, apreendemos que a relação teoria/prática não é associativa, não chegando ao extremo desses dois aspectos serem opostos e independentes, mas não há uma relação direta e interdependente. Também os relatos das professoras trazem à tona esse distanciamento no currículo do curso superior e que isso tem implicações e se revela nas suas práticas.

Assim, elas apontam algumas dificuldades enfrentadas para relacionar teoria e prática, além das fragilidades da formação, citam a falta de tempo para preparar os materiais e sugestões oriundas de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, bem como para estudar mais, pois a jornada de trabalho e as aulas na faculdade lhes consomem muito e isso faz com que elas não dominem com segurança as teorias para

“aplicá-las” nas aulas, além disso existem os próprios problemas da sala de aula, como indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No entanto, umas das docentes consegue nocionar algumas finalidade de suas ações, tendo consciência delas. Contudo ainda não atingiu a etapa do desprendimento e da autonomia, característica do grau mais elevado de conscientização. Suas ações, portanto, estão condicionadas ao que é aceitável pela comunidade escolar, mesmo em sala de aula ela adotando uma postura que se aproxima da criticidade. Todavia, demonstra mais comprometimento com sua função de educadora, buscando ainda de forma tímida despertar a consciência crítica dos alunos, considerando suas contribuições, oriundas do ambiente concreto, e as contextualizando com os conteúdos, porém, a sua prática não é contextualizada com conhecimentos teóricos, pois ela mostra ter uma formação teórica muito inconsistente.

No tocante às concepções das docentes sobre a finalidade da escola, mais uma vez se evidencia o esvaziamento do sentido e da função social da escola, bem como suas relações com o aspecto histórico da humanidade. Assim, o que se pode apreender das falas das professoras é que a escola objetiva preparar o aluno para ser competitivo e “empregável” no mercado de trabalho, seguindo mais uma vez a lógica capitalista.

Diante dessas impressões, no geral, as práticas das professoras se identificam com a práxis reiterativa. O grau de teorização de suas ações ainda está no nível do imediatismo, suas reflexões sobre a resolução das situações-problema do dia-a-dia da escola não ultrapassam o censo comum, nem tampouco consegue transcender a cotidianidade. As discussões com os colegas não vencem essa questão e suas ações não podem ser baseadas somente na troca de experiências, o que lhes confere um caráter imitativo e reprodutor, e nem somente nas curtas e superficiais reflexões nas reuniões quinzenais de planejamento. Na verdade, constatamos que muitas vezes essas reuniões acabam sendo mais administrativas do que para o planejamento das aulas e das atividades pedagógicas.

Também constatamos que a fraca base teórica das professoras proporciona a falta de objetividade quanto ao processo educacional. Isso faz com que os professores tenham imensas dificuldades para estabelecer uma relação entre a teoria e prática. “A prática escolar consiste na concretização das condições que assegura a realização do trabalho docente.” (LIBÂNEO, 1987). O autor ao afirmar isso denota que as condições que interferem na prática do educador não são somente de cunho pedagógico, levando em conta que a escola se subordina aos princípios da sociedade concreta, constituída

por classes com interesses antagônicos. Assim, a prática escolar tem como plano de fundo condicionantes sociopolíticas. Então, torna-se óbvio que a maioria dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que se tornaram senso-comum, internalizadas durante a trajetória estudantil ou passadas pelos colegas mais velhos.

Desse modo, torna-se pertinentes discutir o nível de conscientização sobre a prática e as concepções dos professores visando o caminho da autonomia e democratização da educação. Uma vez que a base teórica e seu diálogo com a prática não ocorrem e o pragmatismo cria raízes, a lógica neoliberal está instaurada e por conseguinte, ampliando nossa discussão, a escola e os professores, frutos de uma formação também neoliberal, tornam-se subservientes desse mecanismo ideológico, imperando na escola o seu sentido mercadológico, legitimando as desigualdades sociais e o instinto competitivo, que vigora na sociedade. Assim a escola abarca a macro-estrutura da sociedade e a reforça, quando na verdade ela deveria ser o local de libertação e da militância da luta de classes na busca por uma sociedade mais justa e menos opressora.

Nesse sentido é que reforçamos a práxis reflexiva e a necessidade do processo de conscientização para que não sejamos reprodutores de uma ideologia que vá de encontro aos nossos próprios interesses, na condição de classe oprimida, sendo essa uma incoerência constantemente observada.

Nossa discussão iniciada aqui deve avançar pelas políticas de formação de professor, por sua matriz filosófica e ideológica, sem deixar de investigar mais sobre a prática pedagógica, seus limites, possibilidades e implicações. Contudo, não sendo possível este recorte nesta pesquisa, em outras futuras produções o faremos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante desse estudo, pudemos perceber que o processo educacional brasileiro se configurou em função dos interesses políticos, que privilegiam a classe dominante, portanto a escola e os professores reproduzem os interesses dessa classe, legitimando as desigualdades sociais. Nesta perspectiva, os docentes tem uma base teórica pouco consistente e grandes dificuldades para relacioná-la com a prática.

A LDBEN 9.394/96 não promoveu mudanças significativas para a formação de professores, ao passo que deu abertura para a privatização e para os cursos aligeirados, escanteando a teoria à meras informações. Além disso, a nova didática apresentada na reforma neoliberal da educação está sob a égide de seus princípios, fazendo com que a escola siga essa mesma tendência, o que a faz perder a razão de ser para se tornar uma mercadoria a serviço do capital.

Desse modo, na prática há uma sobreposição das competências práticas, de natureza empírica em nome do embate da dicotomia teoria e prática, o que é fortalecido pelos próprios professores e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor que vêm promovendo a “desprofissionalização” dos docentes. (DIAS-DASILVA, 2007, p. 118). Nesse sentido, a questão do processo de conscientização das ações e práticas rumo à autonomia, fica comprometido e abre caminho para a reprodução e legitimação das políticas neoliberais.

Quanto aos cursos de formação de professores, percebemos que eles precisam urgentemente refletir e ter clareza sobre o tipo de sujeito e o tipo de profissional que desejam formar, estabelecendo diálogos com o espaço escolar e contextualizando suas discussões com situações concretas, oportunizando o processo reflexivo. Em relação aos cursos aligeirados, esses mais ainda urgem por atenção, considerando seus limites e implicações para a educação do nosso país. Havendo também a necessidade de discutir as políticas de formação de professor, seus limites e possibilidades.

Para além das questões curriculares, é preciso que o professor, além da competência técnica, tenha compromisso social e político, pois a educação, sobretudo, tem uma natureza social. Sendo assim, um professor bem formado, que tenha criticidade e, principalmente compromisso social e clareza teórica otimiza a sua prática, tendo mais autonomia, bem como mais objetividade no que diz respeito ao tipo de sujeito que ele deseja formar.

Assim como é necessário desconfiar da aparência das coisas, faz-se imprescindível, também, investigar as teorias e suas raízes filosóficas e ideológicas, para percebermos seu grau de comprometimento com as ideologias e suas reais intencionalidades, possibilidades, limitações e implicações.

Mesmo diante de tudo isso, precisamos perceber as possibilidades da educação e não nos fechamos no determinismo de Althusser (1983) de que a escola é o aparelho ideológico do estado. Por fim, Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige reflexão sobre a prática, para que ela não seja ingênua e reproduza a organização capitalista, mas

que forme um cidadão consciente e transformador da sociedade, rompendo o determinismo neoliberal. Não menos importante é o compromisso social e ético que o docente deve ter para que ele seja capaz de analisar o processo histórico da educação, assim como ter autonomia para se posicionar politicamente procurando não legitimar as injustiças e desigualdades, mas buscar promover a democratização.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANDAU, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. **A LDBN e a formação de professores: armadilhas ou consequências**.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. – São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Concepções de formação de professores nos trabalhos científicos da Anped 2003-2007**. 2009
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- MELO NETO, José Francisco. **Dialética -Uma visão marxista**. In: **Dialética**. Melo Neto, José Francisco. (org). – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- MORORÓ, Leila Pio. **Formação Continuada: Estudo da influencia de Curso sobre Alfabetização na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras**. São Carlos: UFSCar, 1999. 177 p.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.
- VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia de práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 183 pág.