

Um sopro de novas narrativas de atuações na escola pública: Do magistério a Pedagogia

Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe)

Instituição: Universidade Nove de Julho

E-mail: bernadelu@gmail.com

Maurício Pedro da Silva

Pós-doutorado em Literatura Brasileira

Instituição: Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo se propõe a dialogar com a história do magistério e dos cursos de Pedagogia, com uma análise crítica da formação inicial como precursora da construção identitária docente. Discorrendo narrativas fundamentadas à luz de pesquisas de Bernadete Gatti, Imbernón, Franco e Paulo Freire com o propósito de refletirmos acerca do ofício de ser professor no Brasil.

Palavras-chave: Magistério. Pedagogia. Formação Docente. Narrativas. Construção Identitária Docente.

1 INTRODUÇÃO

Na história da educação, o magistério corresponde ao curso profissionalizante para professores. Mais amplamente, a própria formação docente preparava e prepara didaticamente o estudante para ministrar aulas nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. O magistério surgiu por meio de um decreto de D. Pedro I, de 15 de outubro de 1827, que determinava que todos os lugares, vilas, cidades tivessem suas escolas de primeiras letras. De lá para cá, sempre foi visto como curso que forma a mais sublime das profissões e, culturalmente, fomentou-se a ideia de que o profissional que atuava no magistério era uma pessoa amorosa, passiva, quase que missionária.

Esse olhar histórico, romântico e retrógrado sobre o magistério foi sendo deixado de lado, para termos e formarmos profissionais cada vez mais capacitados, responsáveis pela constituição de todas as profissões. No seu exercício, não basta só amor, paciência e dom ou missão; o magistério precisa de respeito e valorização.

Com a democratização e ampliação do acesso à escola pública, a educação tem vivido inúmeras crises, com a falta de políticas públicas reais de valorização ao professor, o que tem provocado muitos debates sobre a necessidade da formação permanente ou em continuidade do docente. As discussões são pautadas na maneira como a sociedade enxerga a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade, conceitos dos quais os cursos de pedagogia, atualmente responsáveis pela formação inicial docente, não têm dado conta.



Com a reforma da educação na década de 70, o magistério foi perdendo espaço e, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996, tornou-se obrigatório ser substituído pelo curso de pedagogia.

Durante esse período histórico, na década de 80, surgiu o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em um momento que o mercado precisava de professores, e muitos não tinham acesso à universidade. Em 1988, a Secretaria Estadual de Educação criou o CEFAM, tido até hoje como uma das mais interessantes experiências em formação de professores no Brasil. Foram instaladas unidades do CEFAM nas Divisões Regionais de Ensino – ao todo, 47 unidades –, que não se destinavam a reviver as antigas Escolas Normais, longe disto.

Os Centros de Formação do Magistério propunham outra filosofia e outra prática pedagógica, voltadas à habilitação para o magistério, a qual atualmente tem suas reais funções descaracterizadas. Os principais objetivos eram: dar prioridade efetiva à formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil – antigamente, primeiro grau e pré- escola –, além de aprimorar a formação dos professores dos cursos de habilitação para o magistério, para que se tornassem os grandes artífices da qualidade do ensino. (São Paulo, 1988, p. 4-5).

A profissão de professor é complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida, o que desmistifica o caráter de missionário ou de ter um dom para a chamada docência. Os processos de aprendizagem do professor são longos e lentos, embora se reconheça a importância das nuances e condições de trabalho, na configuração de práticas pedagógicas, de identidades profissionais e profissionalidade docente.

Segundo Mercadante (2004, p. 55), a profissionalidade docente é entendida como a expressão de uma profissão exercida com autonomia por um sujeito em constante formação, situado num determinado contexto e em permanente relação com outros sujeitos. Diante do exposto, buscar, nos cursos de formação inicial, trabalhar essa autonomia e a importância da relação com outros, torna-se o foco da formação centrada na escola, e é um pouco desse conteúdo a preocupação dos cursos de magistério, em nível médio, existentes.

Atualmente, o grande desafio, tanto do magistério quanto dos cursos de pedagogia, refere-se à necessidade de se formar bons professores, tendo a escola como local privilegiado para processos de desenvolvimento e de construção de conhecimento profissional da docência.

Ao longo da vida, ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Sob esta ótica, destacamos a formação inicial do professor, como momento formal em que o aprender a ensinar, o aprender a ser professor, é construído de maneira mais sistemática, contextualizada e fundamentada.

O curso de magistério e o Centro de Formação contribuíam, em relação ao conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento sobre a prática, pois envolviam, ao longo dos quatro anos, conhecimentos que o professor precisa ter para estruturar, planejar e avaliar situações concretas de ensino-



aprendizagem: conhecimento da matéria, da didática, de teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano, estratégias, currículo e metas educacionais (conhecimento para a prática).

O que se destina ao conhecimento em ação, ou seja, na atuação docente, perpassa pelo conhecimento que o professor constroi sobre o ensino enquanto ensina. Trata-se de uma atitude investigativa, como uma reflexão sobre sua prática (conhecimento na prática).

A relação entre a teoria e a prática requer a observação sobre os estudantes, os contextos diferentes, e de como o “professor pensa como professor” (conhecimento da prática).

Evidencia-se, assim, que essa formação inicial, em nível médio, dava prioridade à escola como “locus” de desenvolvimento profissional da docência e de uma atitude investigativa, como estratégia formativa, envolvendo valores, hipóteses, conhecimentos profissionais e práticos.

Inquietantemente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), que instituiu as diretrizes nacionais para a licenciatura em pedagogia, ocasionou mais confusão. Apesar de definir a docência como base de formação profissional, manteve uma sobrecarga curricular de funções e disciplinas dispersas, com objetivos ambíguos, em que ementas e disciplinas se ressentem de referências mais explícitas à finalidade que é a formação de professores para ensinar. Percebe-se a ausência de conteúdos ensinados no ensino fundamental, o que se reflete na má articulação entre conteúdos e metodologias específicas diferentes de matérias, além do pouco estudo sobre infância e educação infantil, comprometendo o trabalho futuro desse professor.

Ademais, as disciplinas de fundamentos e as didáticas dos cursos de pedagogia não conseguem assegurar, no seu ensino, a unicidade entre prática e teoria, ocasionando fragilidades educacionais no contexto real de sala de aula.

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor irá atuar. (Gatti; Nunes, 2009, p. 55).

Este fato torna o profissional despreparado para alfabetizar, para ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Paradoxalmente, no Brasil, esse professor precisa dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes – língua portuguesa, história, geografia, artes, matemática, ciências e educação física, o que causa uma tragédia e estragos no sistema de formação.

Fora esse caos teórico e prático, os futuros professores precisam ter habilidades emocionais e sociais para lidar com as demandas atuais da sociedade. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de “transbordamento de objetivos”, quando os objetivos sociais e assistenciais se sobrepõem aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, a escola pública vem atendendo pacotes direcionados pela regra do sistema neoliberal. A educação, como mercadoria, com modismos, kits, técnicas, manuais, plataformas, só tem



consolidado um destino inglório, e este cenário tem a ver com a formação inicial docente, mas também com processos que vieram criando professores tarefeiros, visando baixar custos do pacote de formação/capacitação/salário.

Especificamente, em relação ao magistério, a formação EAD dos cursos de pedagogia foram, infelizmente, fortalecendo este caos na constituição da identidade docente. Como nos diz Imbernón (2000, p. 57),

O sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

A citação traduz bem a postura em face da desconsideração à formação oferecida aos futuros professores. A relação teoria e prática não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas. Todavia, apesar de estarmos no século XXI, no que se refere às condições de formação de professores, em vários níveis de ensino, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no século passado, a superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre conhecimentos metodológicos e didáticos, tornando o processo formativo, principalmente nos cursos de pedagogia, fragmentado e estanque, sem garantir a transversalidade das disciplinas.

Sendo a educação um processo que envolve, sabemos que o magistério, o curso de pedagogia e as licenciaturas atendem, necessariamente, pessoas com conhecimentos diferentes, vida social, cultural e políticas diferentes, e pressupõem a atuação docente com um conjunto geracional também diferente. E isso requer minimamente uma formação afetiva, social, cognitiva, em um determinado contexto histórico, territorial e institucional. Aparentemente, os cursos superiores presenciais ou a distância não têm dado conta da constituição identitária docente.

Partindo do pressuposto de que as escolas são lugares únicos de aprendizagem, deveríamos proteger este local de encontros e reencontros, de trabalho e das relações entre pessoas que aprendem umas com as outras. E essa constatação precisaria estar nos bancos escolares que formam professores, pois torna-se imprescindível que valorizemos essa formação inicial, bem como a formação permanente do docente. Como disse Paulo Freire (1987, p. 69), “[...] ninguém se educa sozinho [...]”. Portanto, a docência é humana, as relações são necessárias para o sucesso do trabalho pedagógico.

Pensarmos a atividade de formação dos professores, no início ou durante sua carreira, significa considerar sua trajetória como um processo singular, com a possibilidade de argumentação, de busca de sentidos, de ideias individuais, de autoria. É preciso considerar a docência de forma intencional e compartilhar em contextos diversos.

Essa diversidade se fortalece num espaço de partilha, e crer na educação é como compará-la a uma



metáfora, como se fosse uma viagem ao mundo desconhecido. Assim, teríamos mais liberdade em relação à constituição docente. E ressaltamos: para que serve a educação? Essa pergunta deveria estar nas salas dos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas.

Se a educação não cumpre o papel de libertar os futuros coletivos e individuais para pensarmos nessa constituição docente, serviria qualquer outro mecanismo ou técnica, até a inteligência artificial, mas, felizmente, nada substitui um bom professor.

Retomando a metáfora, a educação é como uma viagem ao mundo desconhecido, para preparar antecipadamente as crianças para a tarefa que lhes pertence, a de renovarem um mundo comum, como escreveu Hannah Arendt (2001).

É preciso buscar respostas às perguntas: como a docência é compreendida? Como se forma a distância? Que profissional é responsável por essa docência? Quem planeja? Quem supervisiona? Ter nível universitário somente já garante a formação? O nível técnico do ensino médio traz mais prática e menos teoria? Encontrar respostas a estes questionamentos é fundamental para pensarmos políticas e práticas de formação docente.

Segundo Franco (2005, p. 30), o problema mais grave que o Brasil enfrenta hoje é a qualidade da educação, profundamente relacionada à falta de professores e à precária formação de muitos dos que estão no exercício da docência. Portanto, é também estratégico, para o país, começar pelos cursos de licenciatura. Por isso, há a expansão dos cursos em todo país, por meio de editais, garantindo o estudo a distância, com uma disseminação desenfreada.

Hoje, estamos diante de um novo desafio: a emergência do professor coletivo. A complexidade da escola exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais. Falamos da necessidade de uma tessitura profissional enriquecida, como um sopro mesmo. É preciso integrar, na cultura docente, um conjunto de modos coletivos de regulação do trabalho e de autoformação, olhando para a formação inicial, para a formação permanente e para a emancipação docente.

Em síntese, acreditamos que esse sopro do magistério poderá estar no campo da formação dos professores da seguinte forma:

- a) formar professores para dentro da profissão docente;
- b) valorizar os saberes e conhecimento profissional docente;
- c) ter redes de colaboração entre as universidades e escolas buscando a realidade na formação.

Essa expectativa, na formação docente, nutre a esperança de termos futuros professores que atuem como autores da sua prática.



Muitas vezes se assume, de fato, se não mesmo em palavras que os professores não têm formação que lhes permita dar uma cooperação inteligente à ciência. A objeção revela muito, tanto que é quase fatal para a possibilidade de haver referência científica na educação. Na verdade, os professores são quem estão em contato direto com os alunos, e, portanto, aqueles que através dos quais os resultados das descobertas científicas chegam aos alunos. Eles são os canais que permitem levar para a vida na escola as consequências da teoria educacional. (Dewey, 1979, p. 30).

A formação de professores vem se aligeirando muito depois que a LDB passa para o ensino superior, sem uma política de apoio à formação do professor dos anos iniciais da educação básica e da educação infantil, deixando lacunas. As diretrizes curriculares da pedagogia ficaram extensas, houve uma formação mais genérica e menos focada na formação didático-metodológica. E, na medida em que a sociedade foi precisando de professores, houve uma ampliação da oferta em EAD e a formação dos professores necessariamente precisa ser presencial, pensando na supervisão do curso, no estágio e na articulação com as escolas de educação básica.

As graduações das demais licenciaturas têm diretrizes mais focadas na matéria em si, diferente dos cursos de pedagogia. Assim, o conhecimento e o fazer do professor no curso de pedagogia fica à deriva nas instituições públicas e privadas.

O curso de pedagogia, de modo geral, passa por um dilema, sempre problemático, desde sua criação em 1938. Surge para formar o planejador, o educador em geral, o filósofo e pesquisador em Educação. A vocação era para formar professores das escolas normais. Em 1986, o Conselho Nacional de Educação autorizou, excepcionalmente, algumas instituições a formarem para o magistério. Essa habilitação começou, mas não era a formação essencial. Somente em 2006, finalmente, o Conselho Nacional de Educação elaborou as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, colocando como eixo dos cursos de pedagogia a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, o que ocasionou um problema para as faculdades. Muitos não estavam prontos para trabalhar com as metodologias didáticas para alfabetizar e outras questões voltadas para a infância.

As pesquisas realizadas por Gatti, na Fundação Carlos Chagas, desde 2009, constata que os cursos de licenciatura ainda estão mais preocupados com o conhecimento, como se formassem bacharéis e não professores – isto principalmente nas instituições privadas. No entanto, se a formação inicial não dá conta dos aspectos didáticos, faz-se urgente a formação permanente e continuada do professor, e essa formação, que acontece no coletivo da escola, possibilita a formação identitária docente.

Como dito por Vercelli (2020, prefácio), “[...] segundo a Psicanálise, o ser humano se constitui na presença do ‘Outro’, e o professor também se constitui, aprende e se reinventa na presença de outras pessoas que possam compartilhar diferentes saberes, experiências daquilo vivido e realizado”. À luz desta colocação, não podemos negar que o docente se constitui também no seu fazer e no coletivo da escola.

No processo formativo com o outro, o professor propicia um diálogo consigo mesmo, compartilhando sua prática e com o outro. “Nesse sentido, nós, profissionais da Educação, precisamos



refletir cada vez mais sobre a nossa atuação, nossa participação, nossa constituição, nossa identidade, e sobretudo, agirmos como sujeitos em formação” (Marcelino, 2018, p. 79).

Ao longo da carreira docente, vamos compreendendo o magistério como um sopro de esperança e de vida para a escola pública, pois, para ficar nesse lugar, faz-se emergente buscar o encontro, o reencontro com o outro, numa busca incessante de saberes que vão nos constituindo. As professoras e professores, que hoje habitam as escolas, pedem e lutam por mudanças, e encontram-se em um emaranhado de situações do vir a ser, tais como: do ser docente que existe em cada um, da compreensão ou não de quem é e de como pode aprender todo tempo, da reflexão que se faz necessária para leitura crítica da sociedade, dos limites e potencialidades do contexto educativo, e principalmente da necessidade de formação permanente, num constante fazer e compreender.

Esse fazer e compreender, traduzido em ação-reflexão, propicia aos docentes incrementar, alterar e refazer suas práticas pedagógicas, empoderando-o e o libertando das culpas, das angústias e das lacunas de sua formação inicial. A nova ação incorpora a reflexão comprometida com a formação da humanidade, numa perspectiva emancipatória.

Entendemos o emancipar-se como a capacidade de nos libertar, de termos docentes autores de suas didáticas, metodologias, intelectuais e pesquisadores do seu fazer.

A profissão docente não termina no espaço profissional, mas continua no espaço público, na vida social e na construção do bem comum. Nesse sentido, é especialmente importante que os professores participem das definições das políticas públicas [...]. Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas. Essa participação não visa primordialmente a defender seus interesses, mas projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla (Unesco, 2021, p. 88).

O conhecimento profissional ressoa na ação pública, implica na identidade profissional dos professores, que não pode ser diminuída, em termos como mediador, facilitador, monitor, tia, tutor e outros. Estes termos destroem a profissionalidade. E, apesar de historicamente termos constatado lacunas e fragilidades na política nacional de formação de professores, temos muitos atuando nas instituições escolares e que são frutos da progressão continuada, da banalização do ensino superior e do não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Só verificar não basta. É preciso investir em condições de trabalho, em formação permanente, em formação colaborativa e compartilhada nas escolas de educação básica.

A formação profissional docente não se limita à sua formação inicial ou acadêmica, nem na aquisição de determinados conhecimentos ou competências. Essa se constitui na vivência, na experiência, na socialização, nas interações e no projeto coletivo de aprendizagem.

Nas escolas, o interesse comum é que todos que habitam o lugar aprendam mais e melhor, e que todas as pessoas sejam vistas como fonte inesgotável de conhecimentos, de diversidade, de experiências de



vida e saberes. Isso traz às equipes gestoras, e principalmente aos coordenadores pedagógicos, um papel fundamental na atuação desse processo coletivo de formação.

Acreditamos nessa outra escola, capaz de criar comunidades de aprendizagem, como possibilidade de transformação social e cultural, mais democrática, mais coletiva. É claro que isso não resolverá as questões levantadas em relação aos cursos de pedagogia, licenciaturas e magistério, mas é uma possibilidade forte, já que, no Brasil, os professores do ensino infantil e fundamental tendem a cumprir 30 horas semanais, sendo 25 horas com crianças e cinco de organização, planejamento e formação. Como diria Freire (2000, p. 154), “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

A universidade ou o curso técnico são incapazes de promover tamanha façanha. A aprendizagem como responsabilidade é compartilhada por todos. O compromisso de planejar, investigar, selecionar, acompanhar, orientar e observar as interações em sala de aula só é possível no fazer docente. O que cabe à formação inicial docente é buscar ter diretrizes curriculares mais focadas nesse fazer didático e metodológico, garantindo estágios supervisionados e a presencialidade na primeira graduação.

O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto [...]. Ao se relacionar com o elemento “contexto educativo”, as características do conhecimento profissional se enriquecem com infinitudes (Imbernón, 2000, p. 113).

As colocações reflexivas apontadas ao longo deste texto também servem à intenção de trazer a escola, a sala de aula, a aprendizagem como realidade vivida na atuação profissional, dialogando com conceitos teóricos, ressaltando o contexto educacional em que estamos imersos, um lugar de heterogeneidade de profissionais, de percursos formativos, de posições e de práticas, com o intuito de contribuir para anunciar a estudantes de pedagogia ou magistério, futuros professores, que acreditamos no que Paulo Freire (1979, p. 84) nos dizia: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Ao analisar a obra de Silva (2019), Severino (2020, p. 2) afirma que, “[...] para poder sobreviver, a espécie humana precisa se dar conta, inicialmente, de que constitui uma espécie, o quer dizer que ela se constitui como uma unidade. Que ela é unida por uma solidariedade objetiva de destino [...]”. Tal como dito anteriormente, a escola precisa cumprir esse papel, tornar-se coletiva, tornar-se libertadora, tornar-se humana. Para tanto, é preciso se relacionar, dialogar, manter a narrativa docente como experiência e possibilidade de transformação.

Aqui, ressaltamos a escola como “lócus” de trocas, de interações e de aprendizagens da espécie humana, lugar nutrido por esperança, por relação e por saberes, por formação integral e integrada, à qual as universidades devem se envolver e buscar, por meio de pesquisas científicas que contribuam, denunciem e

anunciem novas políticas públicas de formação docente no Brasil.

Partindo da experiência docente, diminuimos a distância entre o real e o ideal no contexto da constituição identitária e da formação docente. Nós, professores somos constituídos por narrativas, pelos afetos, pelos nossos sonhos e ideais, pelos encontros e relações, que movimentam viver essa docência, que se relaciona com a busca do ideal, com o inquietar-se, que acende a produção acadêmica, a memória e a história de ser.

Figura 1 – Minha porção professora: turma de primeiro ano (1988)



Fonte: Acervo pessoal.

Apesar, de ter sido estudante de magistério em 1983, iniciei a carreira no ano seguinte, ao término do técnico, concursada da rede estadual, e, de cara, assumi como professora de primeiro ano. Alfabetizar foi um desafio. A responsabilidade me impulsionou a buscar cursos e autoformação, fazendo com que, no ano seguinte, estivesse envolvida com o Projeto Ipê, como coordenadora do Ciclo Básico, e quatro anos depois tornei-me professora de didática do ensino no curso de magistério. Já tinha licenciatura em história, minha primeira graduação. Essa narrativa é um parêntese, neste artigo, somente para descrever e comprovar que a vida docente é movimento. A formação é permanente. O trabalho docente não é linear. Ele é cheio de instabilidade, de crises e de estranhamentos. A formação inicial deve garantir uma base ontológica e antropológica, além dos estudos sobre o desenvolvimento humano, para sustentar a carreira profissional e, sobretudo, repensar as questões didáticas e metodológicas que envolvem o fazer docente, o processo de ensinar e a investigação sobre as aprendizagens na diferentes etapas da educação básica.

Reconhecemo-nos como seres em constante movimento, mudanças e incertezas, o que nos faz ter consciência do inacabamento, como dito nas palavras de Paulo Freire (2002, p. 55):



Como professor crítico, sou um “aventureiro”, responsável, predisposto à mudança, a aceitação do diferente [...]. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O de inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Inconclusos, como somos, enxergamos os conceitos e pré-conceitos arraigados, que vão desconstruindo a nossa profissão, e somente no campo da pesquisa, da ação e da reflexão, vamos nos constituindo com esse outro, almejando e clamando por políticas públicas justas e coerentes de formação docente.

Com estes dizeres, tentamos explicar a importância dos professores e a necessidade de repensarmos os processos de formação, transcendendo as possibilidades dos cursos de magistério e pedagogia, implicando na transformação das escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem, reforçando a importância das políticas educacionais, mas acreditando nos coletivos das unidades educacionais, como fonte de conhecimento e constituição identitária docente.

Falamos de coletividade, de relações, de formação profissional de professores, de formação de uma profissão, que necessita alinhar teorias, conceitos e práticas, de maneira problematizadora e emancipatória, a partir de reflexões centradas na realidade escolar, na vida, na cultura e no exercício de sua profissão: professor!



REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CEB, 2006.
- DEWEY, J. Democracia e educação. Edições diversas, com tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FRANCO, C. Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério. Brasília, DF: CONSED RH, GT Valorização do Magistério, 2005.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:UNESP, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de nossa época, v. 77).
- MARCELINO, B. L. A. Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MERCADANTE, M. S. Profissionalidade docente na educação profissional técnica de nível médio. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- NOVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular para o Ensino Técnico do Magistério: 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- SEVERINO, A. J. Mauricio Silva: Resenha. ECCOS – Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. 1-4, e16589, jul./set. 2020. Resenha da obra de SILVA, Maurício. Política das diferenças no ensino superior: questões étnico-raciais na educação universitária brasileira. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. 128 páginas. DOI: 10.5585/ECCOS.N54.16.589. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16589>. Acesso em: 12 set. 2025.
- SILVA, Maurício. Política das diferenças no ensino superior: questões étnico-raciais na educação universitária brasileira. São Paulo: BT Acadêmica, 2019.



UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação. Paris: Seuil, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 12 set. 2025.

VERCELLI, L. C. A. Prefácio. *In*: BORGES, A.; ALCANTARA, C. R. (org.). Entre sabores e saberes: Experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente. São Paulo: Phorte Editora, 2020