

*O contexto social como um todo, tanto os indivíduos que dele fazem parte, quanto os arquétipos que o constroem e edificam, desde o início deste século está passando por significativas transformações, principalmente no que tange à construção de novos ideários. Sem dúvida, essas modificações incidem, fortemente, sobre a educação, por ela ser uma via expressiva de criação de novas ideias, de novos conceitos.*

**Aline de Souza Caramês  
Cassiano Telles  
Andressa Aita Ivo  
Hugo Norberto Krug**

# Legislação e formação de professores: os reflexos no meio educacional

## *Legislation and formation of teachers: the reflection in educational environment*

ALINE DE SOUZA CARAMÊS\*

CASSIANO TELLES\*\*

ANDRESSA AITA IVO\*\*\*

HUGO NORBERTO KRUG\*\*\*\*

### Resumo

O estudo objetivou analisar de que forma os compromissos políticos e educacionais frente à legislação vigente se relacionam com as discussões sobre a formação de professores. A metodologia foi uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Percebemos que o professor é visto por um novo ângulo, com um trabalho de qualidade visando a melhoria da educação. Dessa forma, com as leis, o professor passa a ter o direito e a oportunidade de uma formação, pois é importante que ele acompanhe as contínuas mudanças. Um problema ainda não solucionado é a 'epidemia da desmotivação' dos professores que, por estarem estabilizados, não buscam melhorias e nem mudanças em sua formação. Assim, concluímos que, apesar das conquistas já alcançadas na relação entre leis vigentes e educação, há muito a ser feito quando se trata de formação de professores, já que muitos resistem a mudanças ou não tiveram oportunidades de buscar atualização.

---

\* Especialista em Educação Física Escolar e Mestranda em Educação Física do Centro de Educação Física e Deportes (CEFD)/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS); Professora de Educação Física da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul; Email: aline.geralda@gmail.com.

\*\* Especialista em Educação Física Escolar e Mestrando em Educação Física do CEFD/UFSM-RS; Email: telleshz@yahoo.com.br.

\*\*\* Doutora em Educação, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) Recém Doutora na UFSM-RS; Email: dessaaita@yahoo.com.br.

\*\*\*\* Doutor em educação, Doutor em Ciência do Movimento Humano; Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE) da UFSM-RS, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) do CE/UFSM-RS e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) do CEFD/UFSM-RS; Email: hnkrug@bol.com.br.

**Palavras-chave:** Legislação. Formação de Professores. Educação.

## Abstract

The study aims at analyzing how the political and educational commitments of the current legislation are related to the discussions about teacher formation. As a documentary qualitative research, it shows that the teacher is seen from a new perspective, with a quality work aimed at improving education. Thus, laws shall give the right and opportunity for teachers to develop their professional education, since it is important that they be continuously updated with changes in this area. Teachers' increasing demotivation is still an unsolved problem due to their permanent work situation and lack of formation improvement and change. The results have shown that, despite the gains already achieved in the relation of laws and education, there is much to be done when it comes to teacher formation since many resist these changes or have not had opportunities to get updated knowledge.

**Keywords:** Legislation. Teacher Formation. Education.

## Considerações iniciais

A historicidade da política educacional brasileira nos faz tomar como referência algumas políticas educacionais, desenvolvidas nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, as quais estão fortemente atreladas ao discurso neoliberal. Assim, percebemos que, no campo educacional, uma das estratégias do neoliberalismo tem sido a transferência da educação da esfera da política para a esfera da economia e, com isso a lógica do mercado se transpõe para o contexto escolar.

As atuais reformas educacionais, implementadas no Brasil, demonstram a preocupação do Estado em estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, a criação e implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, exames padronizados, classificações (*rankings*), políticas de índices e indicadores de qualidade da educação e as parceiras público-privadas. Como sustenta Ball (2005), a lógica do mundo privado, a sua ênfase no mercado, no individualismo, na competitividade, na *performance* invadem o espaço público escolar.

As reformas educacionais inegavelmente interferem no trabalho docente, com a redefinição das novas funções e exigências aos profissionais. Assim, de modo geral, os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. Com isso, cada vez mais, se faz necessária e evidente a discussão acerca da formação de professores e o caráter das atuais reformas educacionais, bem como reflexões sobre a legislação educacional. Assim, neste estudo, nos deteremos à Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que contém a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDBEN, ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001; 2010) e ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007).

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que irão orientar a educação nacional. Seus 92 artigos representam um marco histórico do ensino brasileiro, pois estão ali refletidos alguns dos muitos desafios e expectativas que movem o trabalho de muitos educadores num país com tantas disparidades sociais e econômicas.

A primeira LDBEN foi proposta pelo Ministro da Educação Clemente Mariani e sancionada em 20 de dezembro de 1961, como Lei n. 4.024/61 e após reformada pelas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, sendo, então substituída pela Lei n. 9.394/96 que sofreu atualizações em 2013.

## Introdução

A Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que Plano realiza um diagnóstico da realidade do sistema educacional em todo território brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e estabelece algumas diretrizes e metas a serem cumpridas em um período de dez anos, caracterizando-se como uma política de estado mais permanente. Em dezembro de 2010, foi enviado pelo governo federal o PNE para vigorar de 2011 a 2020. O novo PNE apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

Em 2007 foi apresentado ao país o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo realizar maiores investimentos na educação básica, ensino superior e educação profissional. O PDE conta com mais de 40 ações e programas que cobrem toda a área de atuação do Ministério da Educação.

Assim, tendo em vista o contexto da educação brasileira, este estudo tem como objetivo analisar de que forma as políticas educacionais frente à legislação vigente se relacionam com as discussões em relação à formação de professores.

Neste sentido, notamos que, as atuais políticas apontam para um cenário ambíguo, em que de um lado uma série de ações e programas parecem avançar na direção de políticas de caráter democrático e inclusivo, enquanto que de outro, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, pautado em índices e indicadores de qualidade. E, neste contexto, observam-se processos de adesão e resistência dos professores em relação às ações e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação.

Desta maneira, justificamos a realização deste estudo pela importância de termos maior entendimento sobre as leis que regem o sistema educacional brasileiro, neste período indicado, uma vez que estas estão atreladas ao trabalho docente e conseqüentemente à formação de professores. Assim, é

necessário que os professores acompanhem às transformações pelas quais a educação brasileira vem passando e desenvolvam um senso crítico-reflexivo acerca das atuais políticas educacionais frente à formação inicial e ao desenvolvimento profissional docente.

Como sustenta Nóvoa (1995), a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, procurando uma autonomia contextualizada em sua profissão docente. Nesse sentido, a valorização desse paradigma de formação nos dias atuais é a prova da necessidade de uma formação de professores reflexivos, que assumam o seu papel no próprio desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas das implementações políticas no âmbito educacional.

## **Decisão metodológica**

A metodologia utilizada neste estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa do tipo documental que, segundo Denzin e Lincoln (apud OZGA, 2000), envolve a recolha e o uso deliberado de uma variedade de materiais empíricos que descrevem a rotina e os momentos problemáticos e significativos das vidas dos indivíduos pesquisados. Consequentemente, os pesquisadores utilizam uma variedade de métodos inter-relacionados, de modo a terem uma melhor aproximação ao fenômeno em estudo.

Para Severino (2007), a pesquisa documental usa a fonte de documentos no sentido amplo que servem de matéria-prima para o desenvolvimento da investigação e análise por parte do pesquisador. A partir dos documentos pesquisados, é possível extrair análises, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).

## **Aprofundamento da temática: discussões e reflexões**

Nesta investigação pretendemos refletir acerca das atuais políticas educacionais, no período de 90/2013 que têm sido implementadas através de no contexto brasileiro, sobretudo, a partir de 1990. Para tal se faz necessário compreendermos de que forma essas leis foram elaboradas e como elas se constituem no contexto neoliberal em que estão inseridas, buscando estabelecer uma relação dessas com a formação de professores.

Com vistas a oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira LDBEN, Lei n. 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa Lei foi reformulada pelas Leis n. 5.540/68, n. 5.692/71 e posteriormente, substituída pela Lei n. 9.394/96. Considerando essa trajetória de tramitação da Lei n. 9.394/96, Brzezinski (2010, p. 190) diz que:

*O cenário da tramitação da LDBEN/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.*

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) transformou-se em mais uma lei do Poder Executivo, desconsiderando as lutas travadas pelos educadores brasileiros e de certo modo, negando o processo democrático estabelecido anteriormente. A LDBEN (BRASIL, 1996) é considerada a lei maior da educação no país, situa-se imediatamente abaixo da Constituição e define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Devido o seu caráter de uma lei geral, muitos de seus dispositivos precisam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar.

A partir de 1997 teve início à ‘Década da Educação’ e, nesse momento, associações, entidades e sindicatos que integravam o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDBEN, promoveram expressivas manifestações e mantiveram vigilância sobre as políticas educacionais assumidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

Algumas associações científico-acadêmicas também passaram a reivindicar, publicar, produzir documentos, promover eventos, participar de audiências públicas e agir conjuntamente na condição de preocupados com diversos aspectos referentes ao papel do Estado na produção de políticas educacionais, nas reformas da educação básica e do ensino superior, na elaboração de diretrizes curriculares nacionais, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), no financiamento da educação, na elaboração de sistemas de avaliação em larga escala, dentre outros elementos pertinentes às reformas educacionais.

No que se refere ao Plano Nacional da Educação (PNE) cabe salientar que o primeiro PNE foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 como Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001). Nessa versão o PNE trouxe um mapeamento e diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e a partir desses dados propôs diretrizes e metas a serem cumpridas no decorrer de 10 anos. Paralelamente ao PNE o Ministério da Educação lançou em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) com o principal objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais.

O PDE, nesse sentido, pretende avançar nas propostas previstas pelo PNE, assim, o PDE pretende operacionalizar políticas por meio de ações.

Atualmente, o PDE compreende mais de 40 ações para os diferentes níveis e modalidades de ensino, que envolvem diferentes áreas de atuação do MEC. O PDE (BRASIL, 2007) está estruturado em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização; e, 6) mobilização social. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No que se refere à formação de professores o PDE sustenta que:

*A melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (BRASIL, 2007, p. 10).*

Desse modo, o PDE possui alguns programas específicos destinados à formação de professores, visando melhorar a qualidade da formação inicial, como também, a formação continuada. Do mesmo modo, o PDE deixa evidente uma proposta de políticas de responsabilização baseada no *accountability*, com ênfase nos resultados, em níveis de desempenho, em índices e indicadores de qualidade.

Nesta perspectiva normativa, em dezembro de 2010, foi lançado o novo PNE (BRASIL, 2010) para vigorar de 2011 a 2020. O plano apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido com a criação do PDE. O PNE dá relevo à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e à diversificação de conteúdos curriculares, além de prever a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série. São também estabelecidas metas claras para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população.

Ainda que os compromissos políticos educacionais visem, fundamentalmente, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país, percebemos que o discurso que perpassa as atuais políticas públicas tende a responsabilizar os professores e a gestão escolar pelo sucesso ou fracasso dos alunos, minimizando as responsabilidades do Estado com a educação.

É inegável que a LDBEN (BRASIL, 1996) traz mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro, buscando a universalização do ensino, conforme prevista na Constituição da República Federal do Brasil (BRASIL, 1988), e as transformações no conceito de educação básica, que acarretaram na divisão em três etapas de ensino distintas, porém entrelaçadas de forma a sugerir um avanço único e retilíneo, fundamentado na natureza dos

discentes. Nessa mesma perspectiva, os anseios que tangem o desenvolver das aulas, devem possibilitar aos alunos um entendimento mais aprofundado em relação aos objetivos da educação básica, para que seja desenvolvido um papel de atuação efetiva que contribua para a melhoria da educação dos alunos.

Ao longo dos anos, falou-se muito em formação de professores, especificamente a chamada 'formação continuada', entretanto pouco se fez de concreto. Para Molina Neto (1997) essa formação procura considerar elementos como a experiência acumulada dos professores, a prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nessa prática a partir da articulação desses elementos em contextos determinados e da interação dos professores em seu lugar de trabalho.

Por meio de lei, este professor passa a ter o direito e a oportunidade de uma formação, que lhe possibilite acompanhar as contínuas mudanças. Assim, em 2002, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

É perceptível que há muito a ser feito quando se trata de formação de professores, pois muitos ainda resistem às mudanças ou ainda não tiveram oportunidades de buscar a atualização. Outro grave problema ainda não solucionado é a 'epidemia da desmotivação', que afeta principalmente os professores concursados, que por estarem estabilizados não buscam melhorias e nem mudanças em sua formação, fato lamentável para uma educação tão necessitada de carinho e preocupação.

O contexto social como um todo, tanto os indivíduos que dele fazem parte, quanto os arquétipos que o constroem e edificam, desde o início deste século, está passando por significativas transformações, principalmente no que tange à construção de novos ideários. Sem dúvida, essas modificações incidem, fortemente, sobre a educação, por ela ser uma via expressiva de criação de novas ideias, de novos conceitos.

Atualmente, notamos que a distância entre professor e aluno pode ser explicada pelo fato de muitas vezes a prática pedagógica dos professores não conseguir acompanhar a velocidade com que os alunos têm acesso a outras informações, fazendo com que o professor não seja mais o detentor do conhecimento. Neste sentido, Bolzan (2001) nos faz um alerta quanto à necessidade de a educação acompanhar e adequar-se a essas novas mudanças, principalmente com relação à formação identitária do professor e o trato pedagógico, ou seja, a práxis educativa. Eis que não há mais como mantermo-nos estagnados perante as mudanças que urgem constantemente.

*É imprescindível a atualização permanente de seu corpo docente, bem como a valorização da criatividade, da interação entre os pares, da apropriação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis para qualificação do processo de escolarização (BOL-*



ZAN, 2002, p. 1).

Portanto, é necessário que o corpo docente, seja licenciado e que esteja preparado para uma nova escola que se configura dia após dia. Para um novo processo de escolarização, em que o ensino e aprendizagem caminhem simultaneamente juntos, pois tanto o professor, quanto o educando são aprendizes, ocorrendo reciprocidade nos conhecimentos. E, para uma nova práxis educativa, que incorpore os saberes (conhecimento teórico) e os fazeres (conhecimento prático) escolar. Porém, segundo Bolzan (2002, p. 2), “inicialmente, cabe ao professor mediar a relação do/a aluno/a com o conhecimento, assumindo que ambos são descobridores, construtores, produtores de saberes na escola ou fora dela”.

O professor antes de ser apenas um transmissor do conhecimento tem por obrigação auxiliar na formação da personalidade humana e promover sujeitos críticos e ativos na sociedade, que saibam enfrentar os problemas subjacentes e, fundamentalmente, resolvê-los de forma responsável. Concomitantemente a isso, novas formas de práticas pedagógicas têm surgido a fim de auxiliar os docentes na construção de uma nova forma de ensinar, em que se destaca a abordagem reflexiva (KRUG, 2001).

Refletir sobre essa prática requer mais do que simples disposição e competência para análise individual ou coletiva. É necessário ser capaz de olhar de forma crítica, pensar e decidir sobre o que acontece no processo educativo, buscando explicações no conhecimento científico e pedagógico disponível, para tirar conclusões e agir de forma a confirmar e/ou evitar resultados determinados por processos e atitudes adotadas.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o poder para reconstruir a vida social, ao participar da comunicação, da tomada de decisões conscientes e da ação social. Implica o comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural de educadores e educandos. Assim, para formar o professor reflexivo, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades empíricas, analíticas, avaliativas, estratégias e de comunicação. Também não basta conhecer os métodos, é preciso querer empregá-los, para tanto, precisa o professor ter atitudes de entusiasmo, responsabilidade e mentalidade aberta (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Já Schön (1992) explica o processo reflexivo da seguinte forma: primeiramente o professor se coloca como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos. Num segundo momento, ao pensar sobre essa situação, busca compreender o motivo de sua surpresa. Em seguida, ao reformular o problema, provocado pela situação, elabora uma hipótese de solução, a fim de que seus alunos possam realizar a proposição. E, por fim, ao propor a uma nova tarefa, testa sua hipótese e analisa a nova forma de organização e atuação de seus alunos.

Assim sendo, o processo de reflexão por parte do professor pode ocorrer,

para que se concretize essa nova proposta pedagógica escolar, porque o professor deve partir do real, daquilo que está e se faz presente na sociedade e da bagagem cultural que cada aluno traz consigo, bem como da variedade de estilos de aprendizagem, tão importantes para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo e válido. Freire (1996) diz que o entendimento sobre a realidade passa por conhecer as diferentes dimensões da essência da prática que tornam seguro o próprio desempenho. Sem essa conscientização, estará negando radicalmente a democracia.

Neste sentido, Bolzan (2002) nos mostra alguns pontos intervenientes do trabalho docente apontados pela classe:

*(1) os professores parecem atribuir influência especial aos fatores sócio-econômicos (baixos salários, condições de vida, etc.), aos fatores psicológicos (alunos carentes sem vontade de aprender) e as condições materiais (falta de livros, etc.) para a realização do seu trabalho; (2) os professores atribuem pouco valor a seu trabalho cotidiano, percebem a distância entre teoria e prática e sua implicação no desempenho da docência; (3) os mestres apresentam posições contraditórias quanto a idealização da sua função docente e a importância do seu papel assistencial, maternal, afetivo e até vocacional, imprescindível na vida dos alunos e (4) os professores sugerem que a didática é um modelo idealizado de tarefas normativas, raramente cumpridas (BOLZAN, 2002, p. 3).*

Portanto, é a partir da reflexão da ação docente, da tomada de consciência do seu papel e da orientação pedagógica é que se constroem os saberes docentes e as possibilidades de superação dos problemas do ensino-aprendizagem. E principalmente, se solidifica a identidade do professor.

Logo, a identidade profissional do professor, acima de tudo, é um despertar sobre a certeza da definição da profissão, é uma relação que se estabelece com a própria profissão e formação, é um olhar para dentro de si, um processo de autoconhecimento. Não é um estado de ser, é uma procura permanente e nunca concluída. É um permanente vir a ser, que necessita de adesão, autonomia e autoconsciência. É um processo de conquista, de procura pessoal, de recriação de si próprio, de realização de um projeto pessoal e autônomo que depende das expectativas do professor, do comprometimento de cada professor com o ensino, do contexto educacional. E, só se efetiva na prática; exige envolver-se numa reflexão constante sobre a própria ação profissional (ação-reflexão); inclui aceitar desafios e ter capacidade de percepção da aplicação da prática e dos seus resultados; introduz mudança na prática através da capacidade autocrítica. É necessária fundamentação teórica, e é um trabalho individual e coletivo.

## Considerações finais

Nossas reflexões a partir deste estudo são no sentido de não sermos ingênuos em relação à implementação das políticas educacionais, no Brasil, sobretudo a partir de 1990, devido à relação dessas com a influência do discurso neoliberal, de modo que as mesmas não solucionam todos os males da educação.

Assim, quando confrontamos os planos estudados foi possível observar algumas ações/estratégias que possuem um único intuito, o de alcançar objetivos e metas oriundas de um primeiro plano (primeiro plano, estado/segundo plano, governo). Estas ações/estratégias estão previstas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, mas não estão diretamente relacionadas com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, devido à política do cumprimento de metas e estatísticas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, que faz com que um plano ande paralelamente ao outro, mas sem tomá-lo em consideração. Se analisarmos exclusivamente cada plano, conseguiremos observar a fragmentação, independentemente da comunicação ou ligação desses.

A partir disto, percebemos o quanto as Políticas Públicas são aparentemente inoperantes e ineficazes, sendo que observamos que não existe uma preocupação com sua efetivação, muito menos com a continuidade de planos governamentais, que acabam por serem meros formalismos imediatistas, não passando do discurso. Planos esses que surgem para solucionar problemas, mas que não se utilizam da massa populacional do país para a sua construção, perdendo a partir disso, sua legitimidade, por estar enfraquecido na base.

Sob esta observação, foi possível dizer que o professor não se sente parte desta construção, fato que faz com que muitos deles se sintam desmotivados com a sua prática docente e acomodados em relação aos problemas que permeiam sua práxis educativa, devido às constantes mudanças desses planos governamentais, o que vem a ocasionar uma crescente desmotivação para com a resolução e superação desses obstáculos, considerando-os intransponíveis por dois motivos: acreditam que não haja solução e/ou se sentem despreparados para enfrentá-los, pois não tiveram formação profissional adequada.

Entretanto, estes professores tendem a acreditar e valorizar o caráter formativo da prática docente não pelo que aprenderam na formação inicial, mas pelo que aprenderam com e sobre a realidade dos educandos. Essa afirmativa elucida que a apropriação e construção do saber e da prática docente, que é o conhecimento pedagógico, ocorre, sobretudo, nas práticas escolares de ensino e aprendizagem vivenciadas e utilizadas pelos professores.

Assim, sob esta ótica então, a construção do conhecimento pedagógico sustenta-se sobre um duplo pilar: a prática (práticas escolares) e a teoria (formação docente), permitindo que a intervenção pedagógica ocorra de forma consciente e planejada. Contudo, apesar de, muitas vezes, os professores observarem a necessidade de uma nova proposta pedagógica ou até mesmo conhecerem trabalhos que já tenham sido feitos por outros docentes e que

tenham surtido resultados positivos, muitos ainda apresentam concepções negativas acerca do trabalho docente, de suas expectativas sobre a didática e do seu campo de atuação.

Após estas premissas aqui indicadas, concluímos que a legislação vigente no Brasil não se relaciona adequadamente com a formação de professores, o que produz reflexos inadequados no meio educacional.

## Referências

---

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir das narrativas de professores do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. **XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. 1 ed. Santa Maria: O Autor, 2001. v. 1. p. 144.

MOLINA NETO, V. Formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OZGA, J. **Investigações sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.