

## **DESAFIOS NO SÉCULO XXI À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PIAUIENSES**

**Neilany Araújo de Sousa**

Mestranda em Educação na Anne Sullivan University, Graduada em Administração na Universidade Federal do Piauí, Especialista em Gestão Pública Municipal na Universidade federal do Piauí.

E-mail: neizinhasousa@hotmail.com

### **RESUMO**

Este artigo se propõe a examinar os desafios enfrentados pelos educadores do estado do Piauí no início do século XXI. Tais desafios resultam de questões teóricas, políticas e culturais acumuladas desde a segunda metade do século XX, e que podem ser resumidas no processo de mudança exigido pela sociedade, como o constante aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas pedagógicas. O artigo é de cunho qualitativo e para discorrer sobre o assunto recorreu-se a um arcabouço teórico que colaborou para o encadeamento da discussão. Inicialmente, delimitou-se como se deu os primeiros passos da educação brasileira e como esta evoluiu ao longo do tempo, o que proporcionou intensas modificações quanto à formação dos professores que se refletiram ao longo das sociedades. Diante do trabalho em questão constata-se que a formação docente deve acompanhar as dimensões sociais e profissionais e exige a aproximação da realidade nos dias atuais e o confronto com os desafios diante de um novo paradigma vigente, diante de uma sociedade que busca novas respostas.

**Palavras-chave:** Desafios. Formação. Educadores.

### **21<sup>st</sup> CENTURY CHALLENGES TO TEACHERS' TRAINING IN PIAUI**

#### **ABSTRACT**

This article examines the challenges faced by the teachers from Piauí in the beginning of the 21<sup>st</sup> century. These challenges are the result of theoretical, political and cultural issues accumulated since the second half of the 20<sup>th</sup> century, summarized in the change process required by society, such as the constant improvement of knowledge and pedagogical practices. The article, of qualitative nature, is grounded on a theoretical framework that contributed to motivate the discussion. Initially, the paper outlines the first steps of Brazilian education and how it evolved generating enormous changes to teachers' training that rebounded in society. The research results not only demonstrate that teachers' training should follow social and professional dimensions, but

it also reveals that it demands approximation to current reality and challenges confrontation before the new actual paradigm, present in this society that seeks new answers.

**Keywords:** Challenges. Training. Teachers.

## **DESAFIOS EN EL SIGLO XXI A LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES PIAUIENSES**

### **RESUMEN**

Este artículo se propone examinar los desafíos enfrentados por los educadores del estado de Piauí a principios del siglo XXI. Tales desafíos resultan de cuestiones teóricas, políticas y culturales acumuladas desde la segunda mitad del siglo XX, y que pueden ser resumidas en el proceso de cambio exigido por la sociedad, como el constante perfeccionamiento de los conocimientos y prácticas pedagógicas. El artículo es de cuño cualitativo y para discurrir sobre el asunto se recurrió a un marco teórico que colaboró para el encadenamiento de la discusión. Inicialmente, se delimitó como se dio los primeros pasos de la educación brasileña y cómo ésta evolucionó a lo largo del tiempo, lo que proporcionó intensas modificaciones en cuanto a la formación de los profesores que se reflejaron a lo largo de las sociedades. Ante el trabajo en cuestión se constata que la formación docente debe acompañar las dimensiones sociales y profesionales y exige la aproximación de la realidad en los días actuales y el enfrentamiento con los desafíos ante un nuevo paradigma vigente ante una sociedad que busca nuevas respuestas.

**Palabras clave:** Desafíos. Entrenamiento. Educadores.

### **INTRODUÇÃO**

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, trazem novas exigências à formação de professores de todo o Brasil, seja da velha ou da nova geração. E por isso a educação do século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. No entanto, os professores precisam estar em constante aperfeiçoamento.

A formação dos professores é apontada como uma das principais razões responsáveis pelo problema da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira evolução ao longo desses anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda grandes dificuldades de pôr em prática

concepções e modelos inovadores. Desta forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e, por outro lado, convive-se com o academicismo excessivo que não retrata a escola real.

O presente trabalho tem como objetivo geral examinar os desafios enfrentados pelos educadores do estado do Piauí no início do século XXI e especificamente analisar o processo de formação do professor, avaliar as condições do trabalho docente e a metodologia utilizada no processo de ensino aprendizagem.

Este trabalho utilizou-se do método descritivo e qualitativo, do qual serviu para preparação do mesmo. Alguns dados obtidos através de pesquisa bibliográfica, periódicos e sites da internet, o que, dessa forma, proporcionou melhor compreensão acerca do assunto tratado. Assim, possibilitou encontrar nos autores e nas análises realizadas, indicações que ilustrem o tema e possam embasar outros trabalhos relacionados à temática em questão, possibilitando maiores contribuições no campo de pesquisa, de modo que realize os aprofundamentos necessários.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Assim, inicialmente faz-se uma reflexão sobre a formação do educador no Brasil, com foco no estado do Piauí, onde ressaltamos as dificuldades de ser professor em uma província sem recursos para educação. Em seguida, o saber docente é colocado como um ponto importante para a devida formação pois, o conhecimento das práticas diárias do docente o faz mais capaz de exercer a sua profissão, não somente pelo fato de possuir a formação exigida.

Também se questionou sobre a educação brasileira em formação, pelo fato de ainda estar caminhando para um modelo ideal, por isso apresenta fracassos e deficiências na formação do professor, demonstrando a necessidade em aliar a teoria à prática na sala de aula.

Outro aspecto apontado no trabalho foi a responsabilidade das instituições formadoras de professores que, além de formar, devem desenvolver uma formação continuada vinculada ao universo dos professores está sempre em constantes mudanças. No entanto, o ato de lecionar vai além das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, onde o professor exerce o papel de pai, mãe, amigo, psicólogo, médico, entre outros.

E por fim, aponta-se os saberes necessários à prática educativa e o currículo construtivista como meio para melhorar o processo de formação do professor.

## CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO BRASIL E NO PIAUÍ

Discutir a historicidade sobre a formação dos professores no Piauí requer empenho devido à escassez de documentos e informações desencontradas, visto que, estamos falando de um período de construção da província e falta de interesse dos governantes da época. Assim como também não se pode falar da formação do professor no Piauí, se não focar o Brasil, já que a educação no Brasil, apesar de desigual, cresceu de forma quase que proporcional em todos os estados.

“Os primeiros relatos de ensinamento registrados na História do Brasil Colônia foram dos jesuítas, porém, a educação jesuíta andava atrelada a preceitos religiosos, que tinha como prioridade catequizar o povo aqui encontrado e, no Piauí essa educação foi bem limitada” (VAINFAS 2000, p.12). “Por volta do ano de 1700, pode-se apontar duas tentativas iniciais de instalação de uma escola, uma em Teresina e a outra em Oeiras que fracassaram devido às condições precárias” (NETO, 2006 p. 2).

Para Brito (1996, p. 8), os motivos que elucidam a inexpressiva ação dos jesuítas em solo piauiense são:

- a) A tardia fixação da Ordem em território piauiense havendo chegado ao Brasil em 1549, só na segunda década do século XVIII se estabelecem no Piauí, movido por interesses pecuniários: as fazendas de gado.
- b) A reorientação da Ordem em relação às atividades desenvolvidas na Colônia.

As mulheres não faziam parte desse cenário e os jesuítas que vieram ao Brasil com o objetivo de catequizar ensinando as primeiras letras chegaram ao Piauí sem esse objetivo. Eles possuíam currais com fins econômicos para manter os ensinamentos em outras regiões, então, no Piauí, a atuação dos jesuítas não resultou na instalação de escolas e seminários. O rico e grande patrimônio da Companhia de Jesus, aqui constituído, não beneficiou a Capitania, serviu para sustentar instituições de ensino localizadas em outras regiões. (COSTA FILHO, 2006).

Abaixo o Quadro1 mostra a síntese de Lima (1997, p. 35) sobre alguns pontos da História da Educação Brasileira. Vale enfatizar que em 1823 devido a necessidade de novos professores foi instituído o Método Lancaster ou do Ensino Mútuo, onde um aluno treinado ensina um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor. E em 1826 foi instituído quatro graus de instruções: Liceus, Pedagogias, Ginásios e Academias.

**Quadro 1 – Síntese da História da Educação Brasileira**

ANO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	HISTÓRIA DO BRASIL
1821		· Anexação da Província Cisplatina. · D. João VI retorna a Portugal, deixando D. Pedro como Príncipe Regente.
1822	· O Decreto de 1 <sup>a</sup> de março criava no Rio de Janeiro uma escola baseada no <b>método lancasteriano</b> ou de ensino mútuo. Ou seja, somente um professor para cada escola.	· D. Pedro declara a <b>Independência do Brasil</b> , tornado-se o primeiro <b>Imperador do Brasil</b> com o título de D. Pedro I.
1824	· A Constituição, outorgada pela <b>Assembléia Constituinte</b> , dizia, no seu artigo 179, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos.	
1825	· É criado o <b>Ateneu do Rio Grande do Norte</b> . · É criado um curso jurídico provisório na Corte.	· Portugal e Inglaterra reconhecem a <b>Independência do Brasil</b> .
1827	· São criados os cursos de Direito de São Paulo e Olinda. · É criado o <b>Observatório Astronômico</b> . · Uma <b>Lei Geral</b> , de 15 de outubro, dispõe sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino.	· Começa a circular o jornal <b>A Aurora Fluminense</b> . · Os brasileiros lutam contra tropas argentinas e uruguaias pela posse da <b>Província Cisplatina</b> . · Um ano depois é assinado um tratado de paz entre as partes, reconhecendo a <b>Independência do Uruguai</b> .
1832	· Convertem-se em <b>Faculdades de Medicina</b> , as <b>Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia</b> .	· Ainda em função da abdicação de D. Pedro I, eclode em Recife a revolta conhecida como <b>Abrilada</b> e a <b>Guerra dos Cabanos</b> .
1834	· O <b>Ato Adicional</b> da reforma constitucional dizia que a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando a administração nacional o ensino superior.	O <b>Ato Adicional</b> estabelece a eleição de um só Regente; <b>Revolta da Cabanagem</b> , no Pará. <b>Revolta das Cemeiradas</b> , em Recife.
1835	É criada uma escola normal em Niterói. A primeira do Brasil.	<b>Regência Una</b> com a eleição de Diogo Antônio Feijó; Tem início a <b>Guerra dos Farrapos</b> , no Rio Grande do Sul. Eclode a <b>Revolta do Malês</b> , na Bahia.
1836	É criada uma escola normal na Bahia; São criados os Liceus da Bahia e da Paraíba.	
1838	O <b>Colégio Pedro II</b> é fundado no Rio de Janeiro.	Tem início a revolta conhecida como <b>Balaiada</b> , no Maranhão.
1839	É criada uma escola normal no Pará.	
1840		Aos 14 anos de idade D. Pedro II torna-se <b>Imperador do Brasil</b> .

FONTE: Extraído e adaptado de Lima (1997, p. 35)

Com isso, observa-se que em relação ao restante do Brasil ou com relação a capital do Brasil, o Piauí ainda nem engatinhava em comparação ao ensino, pois até o final do século XVIII não havia registro de nenhuma escola, conforme, citado por Neto (2006, p.3):

Em 3 de Maio de 1757 criou-se na Vila da Mocha, hoje cidade de Oeiras, duas escolas de instrução primária, sendo uma para meninos, na qual deviam aprender a doutrina cristã, ler, escrever, e contar; e outra para meninas, na qual se lhes devia ensinar, além da doutrina cristã, ler, escrever e contar, coser, fiar, fazer rendas etc. Foram essas as primeiras escolas criadas no Piauí.

A grande maioria dos professores dessa época ainda eram os padres jesuítas e tinham que conviver em péssimo ambiente de trabalho, salário baixo ou comida em troca de pagamento. E observa-se, desde essa época, que os professores não possuíam instrução devido às difíceis condições.

Segundo Costa (1974, p. 126) os baixos salários são bem visíveis quando o mesmo cita os principais gêneros comercializados no Piauí naquela época: “carne, libra, 35 réis, arroz 80, toucinho 160, bolachas 480, açúcar 320, quarta 320; sal 920; milho 320, e feijão 480; vinagre, frasco, 640; vinho 960 e leite 80”. O ordenado para os professores estava fixado em 5.000 réis mensais para Parnaíba e Campo Maior e 10.000 réis mensais para Oeiras, assim fazia com que os professores procurassem outra forma de renda.

Conforme Costa Filho (1974, p. 10), “no Piauí, embora precárias e inconstantes, existiam escolas instaladas pelo governo.” Em face da descontinuidade em seu funcionamento, a estrutura oficial de ensino apresentou resultados que reduziram o alcance social. Entre as razões que determinaram esse resultado encontram-se: as distâncias entre escolas, localizadas nas cidades e vilas e a maioria da população localizada nas fazendas, bem como a inadequação da estrutura do sistema de ensino em relação à estrutura socioeconômica do Piauí. Desse modo, surgiram formas alternativas de ensino que funcionavam no espaço privado.

Outro ponto a ser levantado é que além dos baixos salários, ser professor não era uma profissão de status e havia pouca procura dos alunos pelas escolas na época, já que a população do Piauí era de vaqueiros e homens de terra que não tinham nenhum interesse em aprender a ler, já que a sua realidade era outra e também a escola era autoritária e havia muitos casos de maus tratos, como também para a Corte não havia nenhum interesse já que somente a administração pública necessitava de educação, como também a atenção estava voltada para a independência do Brasil. Por esses motivos, as escolas fechavam e abriam constantemente.

Alcebíades (2006, p. 29) faz comparação entre o ensino primário masculino e o feminino na Província do Piauí em 1859.

### Quadro 2 - Currículo do ensino primário, Província do Piauí, 1859

<b>SEXO MASCULINO</b>	<b>SEXO FEMININO</b>
1 Classe – cadeiras do ensino primário nas cidades. Leitura e escrita; Contabilidade até proporções com aplicação à regra de juros; Gramática da língua nacional e análise; Escrituração comercial; leitura da Constituição Política do Império, do Código Criminal e da história pátria; Doutrina cristã.	1 Classe – cadeiras do ensino primário nas cidades. Leitura e escrita; Quatro operações de aritmética em números inteiros; Princípios gerais de gramática da língua nacional; Doutrina cristã explicada e leitura das horas Marianas; Costura, marcas, bordados, labirintos e trabalho de lã.
2 Classe – cadeiras do ensino primário nas vilas. Leitura e escrita; Quatro operações sobre números inteiros, decimais e quebrados; Doutrina cristã explicada e leitura dos evangelhos; Princípios gerais de gramática nacional; Leitura da Constituição política do Império e do Código Criminal.	2 Classe – cadeiras do ensino primário nas vilas. Leitura e escrita; Quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros; princípio gerais de gramática nacional; Doutrina cristã explicada e leitura da horas Marianas; Costuras, marcas e bordados.
3 Classe – cadeiras do ensino primário nas freguesias, povoações e mais lugares. Leitura e escrita; As quatro operações fundamentais de aritmética e números inteiros; Doutrina cristã explicada; Leitura da Constituição política do Império e do Código Criminal.	3 Classe – cadeiras do ensino primário nas freguesias, povoações e mais lugares. Leitura e escrita; As quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros; Doutrina cristã; Costuras e marcas.

FONTE: Extraído e adaptado de Alcebíades (2006, p. 29)

Já no Período Imperial, foi outorgada a primeira Constituição brasileira que regulamentava a Lei Geral do Ensino, como já citada acima, apesar do aumento das escolas a situação da educação no Piauí pouco mudou como cita Costa (1974, p. 34 *apud* ALENCASTRE, 1981, p. 90).

Inábeis professores, porque homens inteligentes e ilustrados não se queriam sujeitar à sorte precária do magistério – como que a instrução corria à revelia, árida e improfícua. As cadeiras de instrução maior viviam em completo abandono, e os que aceitavam, ou não eram habilitados, ou mal cumpriam os seus deveres.

Com o ato adicional de 1834, responsabilizando as províncias pelo ensino primário e secundário, aumentou a precariedade da educação do Piauí pois, era uma província com poucos recursos e não tinha condições de responsabilizar-se sozinha.

Os castigos físicos em sala-de-aula eram constantes, e somente foram proibidos no Piauí em 1864. No entanto, essa prática permaneceu por todo período Imperial. Para Reis (2009, p. 45)

o “uso da palmatória era comum no ambiente familiar e sua utilização na escola, como instrumento disciplinador, contava como apoio aos pais, uma vez que a escola era tida como a extensão do lar”.

Quanto aos livros, eram raríssimos, já que eram impressos ou importados da Europa e tinha um custo altíssimo, como também a falta de comunicação e acesso que isolava o Piauí.

Somente em 1845, pela lei nº198 sancionada pelo Presidente da Província do Piauí o Dr. Zacarias de Góis e Vasconcelos, o ensino começou a apresentar melhoras na sua estruturação, conforme mencionado por Reis (2009, p.110/111):

A extinção das cadeiras isoladas de Latim espalhadas pela Província, concentrando em Oeiras o ensino secundário com a fundação do Liceu Provincial; a determinação como matérias de estudo para o ensino primário as mesmas já prescritas na Lei Geral de 15 de outubro de 1827; o estabelecimento do calendário escolar; a doação do método simultâneo; a determinação dos direitos e deveres dos professores; a forma de provimento de cadeiras e a obrigatoriedade do ensino.

Quando o presidente Saraiva mudou a sede da província do Piauí de Oeiras para Teresina, também ocorre à transferência do Liceu, conforme Olímpio (1993, p. 10 *apud* REIS, 2009, p. 131).

A princípio, sem prédios para alojá-lo, funcionou precariamente na residência dos professores. Posteriormente passou a funcionar em prédios públicos, mudando constantemente de endereço. Chegou a ser extinto para logo depois ser reaberto; sofreu a angústia da inadequação entre os aspectos legais e reais, mas sobreviveu. Recebeu várias denominações: originalmente Liceu Provincial, nome dado pelo seu fundador, Zacarias de Góis; logo depois até por volta de 1940, passou a ser chamado de Liceu Piauiense; mudou temporariamente para Ginásio Oficial do Piauí e depois, em 1943, para Colégio Estadual do Piauí. Por fim, num gesto de reconhecimento pelo empenho de seu idealizador, recebeu o nome de Colégio Zacarias de Góis, sugerido pelo diretor Arimatéia Tito Filho.

O Ensino Normal piauiense e o brasileiro de um modo em geral sofreram descontinuidade no processo de constituição, ou seja, suas instituições, a exemplos das Escolas Normais e Liceus, passaram por contínuas aberturas e fechamentos como nos esclarece Brzezinski (1985, p.34):

Ora se criavam cadeias de pedagogia, anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que, em seguida extintas mais tarde reabertas, depois



reextintas e novamente reaberta, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias.

Observa-se que, a formação do professor no Piauí era praticamente nenhuma, a quantidade de cadeiras existentes era escassa, mal havia escolas e as que haviam eram insuficientes. A partir de 1864 autoriza-se a criação da primeira Escola Normal que tinha o objetivo de formar professores para o ensino elementar.

Por volta do século XIX surgem as Escolas Normais, e aos poucos, com a “queda de prestígio do trabalho docente e o rebaixamento salarial constante, os homens foram buscando outras atividades bem remuneradas, tornando-se as professoras maioria mais absoluta, principalmente no 1º e 2º graus” (TOMAZI, 2005, p. 249). Nessa época também surge a possibilidade para as mulheres ingressarem na atividade docente, já que elas eram apenas responsáveis pelo trabalho doméstico. Com essa ruptura, as mulheres assumiram a sala de aula, porém continuavam reforçando a ideia de que o papel da mulher é a maternidade, devidos aos cuidados com as crianças pequenas. Aos poucos a mulher foi mostrando sua capacidade e o direito de igualdade no campo da educação. Desta forma, a Escola Normal se consolida como importante instituição de formação feminina para o magistério, no período que vai de 1909 a 1946.

Através do decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, a instituição pública foi regulamentada, o curso normal ampliado para quatro anos de duração e criada a Escola Modelo, onde habitavam os homens que pretendessem o magistério através de exames de todas as matérias que constituíam o curso normal. A Escola Modelo era um anexo à Escola Normal, exclusivamente para os alunos do sexo feminino.

Os professores eram registrados e efetivados mediante serviço público pelo Ministério da Educação e Saúde. Era adotado o método teórico nas escolas, e os professores eram doutores e exímios oradores, tratando-se do nível superior. Somente em 1973 que a Escola Normal em Teresina começou a sofrer as consequências das políticas públicas educacionais e a formação dos professores perdeu sua especificidade entre os cursos secundaristas.

Essas transformações iniciaram com a mudança da Escola Normal Antonino Freire tanto de localização como de nome, passando a se chamar Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) e sendo localizado então na Praça São José, hoje Praça Firmina Sobreira. Outras mudanças foram o funcionando tão somente em nível de 2º grau, manteve o curso regulamentar

de formação de professores e o pedagógico parcelado; implantou os estudos adicionais e uma escola de aplicação; colaborou na execução do projeto que capacitou e formou professores em exercício sem a formação inicial.

Hoje, segundo o portal do MEC, o Ministério da Educação lançou recentemente o plano nacional de formação dos professores da educação básica com o objetivo de formar professores ainda não graduados, que são aproximadamente 330 mil professores, isso intensifica a afirmativa que mesmo ao longo dos tempos, a formação dos professores continua caminhando a passos lentos.

## **2.1 Relação teoria e prática necessárias à formação do professor**

A escola tanto piauiense como em geral no Brasil, ainda se encontra em construção, e dentre os vários fatores que, fazem com que a formação do docente apresente algumas distorções, é a falta de aliar a teoria à prática. Como já falado, o professor não se forma apenas na universidade, faz necessário um saber docente, principalmente hoje, que os problemas sociais, políticos e econômicos fazem parte do dia-a-dia da escola. Ao passo que, a teoria ao senso comum em geral se une com a ideia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, é possível dizer que, tendo os professores já com experiência, não necessite de uma discussão a respeito do que avaliar, como e qual o sentido dessa avaliação.

Desta forma, é importante o debate acerca da relação teoria e prática, além bem como, deve-se haver um processo de implementação na formação desses professores que propicie condições de refletir sobre a prática, para garantir que essa transformação transcorra ao longo de toda trajetória do ato de educar e não se restrinja apenas à prática acadêmica. Diante disso, é necessário fazer com que haja a percepção da resolução de problemas na tomada de decisões e no agir em situações indefinidas em sala de aula. A prática serve como crivo para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real sem, entretanto, permitir que se preveja o controle de tudo, contribuindo para cada significado.

Schön (2000, p.25) enfatizada a aprendizagem através do fazer, onde afirma que “não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir”. A reflexão enquanto objeto de estudo da prática docente não isenta a constatação da dificuldade para sua efetivação. Como se refere Schön (2000, p.27), “no seu fazer diário o professor utiliza o seu

conhecimento da prática, o que já acumulou em situações corriqueiras, de forma às vezes desarticulada”.

A mecanização do trabalho pedagógico e a carga de trabalho a que os professores estão submetidos são apenas um dos obstáculos que se pode destacar. Outro obstáculo institucional é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, que limita o professor a uma participação apenas em sala de aula, e terminam não participando eficazmente do planejamento dessas políticas. Assim, faz-se necessário além de compreender o processo de ensino, elaborar técnicas e ensinamentos para envolver da melhor forma o como ensinar e aprender.

A escola deve adequar as experiências em sala de aula com as necessidades individuais de forma a atender as exigências sociais que fomente o processo de integração das estruturas entre o alunado e o ambiente.

Segundo Freire (2003, pág. 53):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que não fizemos.

Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será um investigador de sala de aula.

### **3 SABERES ESSENCIAIS À PRÁTICA EDUCATIVA.**

Com base na temática de Paulo Freire (1996), pretende-se esclarecer que a formação docente deve causar a indagação no educador desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O que faz se necessário entender que, para alcançar esses saberes é que a realidade do professor hoje não deve ser consequência do acaso. Pelo contrário, suas práticas, suas crenças, estão intimamente ligadas às situações de participação. Diante disso percebe-se a formação de professores como ponto de partida para permear saberes e práticas, na vida do educando.

Vive-se um momento importante na educação, onde tende a resolver definitivamente o problema de ensino, mas para isso, é necessário resolver o problema da formação do professor, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes na atualidade.

Dentre todos os saberes necessários à prática educativa, é de suma importância que o professor tenha uma visão homogênea de seus alunos, de forma a desenvolver as habilidades e competências dos mesmos pois, a maneira que o professor ensina reflete na aprendizagem dos alunos é fundamental para identificar suas potencialidades. Trata-se de uma postura mais desafiadora e reflexiva que causa uma preocupação generalizada com inúmeros fatores: o conteúdo apresentado, conhecimento da linguagem particular, desenvolvimento de habilidades, conteúdos relevantes consciência da diversidade de valores culturais na escolha de estratégias de ensino e a administração da inteligência emocional da classe. Dessa forma, ensinar de forma que o aluno aprenda é o principal desafio para os educadores, para isso se faz necessário incluir um tipo de linguagem, contextualizada, dentro do conteúdo administrado para que o aluno se desenvolva.

Falar em avaliação e aprendizagem em sala de aula é indispensável para promover uma importante discussão sobre a realidade dos educadores no sentido mais amplo pois, há formas diversas de se realizar. Porém, é preferível melhorar o que já existe do que criticar o sistema implementado. Como exemplo temos a avaliação no Brasil, que é feita através de provas escritas. O ideal seria estimular os professores a elaborarem boas provas ou melhorar seus métodos, a fim de verificar a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

### **3.1 O Saber docente**

Compreender a formação do professor não se restringe à evolução sofrida ao longo dos tempos na esfera acadêmica. Atualmente verifica-se a importância de se considerar o saber, o saber-fazer, as competências e as habilidades do trabalho docente desenvolvido na escola. Compreende-se que, sem a observação desses pontos, “o professor é demitido de sua condição de sujeito e se torna o objeto das medidas adotadas pelas autoridades oficiais” (TARDIF, 2003, p. 10).

Desta forma é importante haver uma mudança de perspectiva, de modo que haja a valorização dos saberes do professor, não com o propósito de justificar as práticas que se efetivam, mas de proporcionar um crescimento do conhecimento no sentido de o próprio

professor não se destituir da condição de sujeito e, não se destituir de sua objetividade, investir com o propósito de transformar o seu saber-fazer.

Segundo Gauthier (1998, p. 15), os saberes dos professores estão classificados em:

- **Saber disciplinas** – se refere ao conhecimento produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas;
- **Saber curricular** – uma disciplina nunca é ensinada tal qual. Na verdade ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino;
- **Saber das ciências da educação** – os professores adquirem durante a formação ou em seu trabalho determinados conhecimentos profissionais que, embora não os ajudem diretamente a ensinar, apresenta-lhes determinadas facetas de seu ofício ou da educação em geral. São os saberes a respeito da educação e da escola que são desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns e dos membros de outras profissões;
- **Saber da tradição pedagógica** – Gauthier se refere a ele como um saber que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Cada professor tem uma representação da escola, que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores;
- **Saber experiencial** – a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. A experiência torna-se a regra e pode assumir a forma de rotina. Gauthier nos chama a atenção para o fato de que, no campo da pedagogia, o saber do professor é, em grande parte, privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. O professor elabora uma jurisprudência particular feita de truques que ele acredita que funcionam;
- **Saber da ação pedagógica** - é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no repertório de saberes do professor, embora seja, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino.

Gauthier (1998) afirma que, na falta de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para basear seus métodos continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que, além de comportarem limitações importantes, não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Ao longo de toda a história da formação do professor, eles se adequaram a realidade vivida em cada época e desenvolveram discursos, objetivos, conteúdos e métodos que até hoje se fazem necessários aos desafios proposto nessa nova visão de futuro, que deve estar aliada a uma postura crítica e sempre ligada nas necessidades e interesses do aluno.

O saber docente é prático e complexo, compreendido no dia-a-dia, um aprendizado experimental que procura incluir a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula e busca revelar as certezas que dão suporte às decisões do professor. No entanto, a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retratados por eles na forma de rotinas, ou seja, de um estilo pessoal de ensino em macetes, em traços de personalidade, que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais corroborados pelo trabalho comum.

### **3.2 A formação continuada**

São enfatizados os seguintes aspectos referentes à formação continuada: a formação, a profissão, as competências e a avaliação. Vasconcelos (2003, pág.167), fala da insuficiência da formação inicial e da necessidade de uma formação continua quando diz que “professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste vir-se a ser. Não podendo cair no purismo exigir que ele tenha uma produção autônoma e criativa logo no começo”.

Em relação a isso, Libâneo (2004, pág. 29) acrescenta que, “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, porque a sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a prática”. Ainda sobre a insuficiência da formação inicial, percebe-se que a formação continuada ganhou mais espaço entre os educadores por apresentar-se como solução aos problemas mais específicos e urgentes da educação escolar. Olhando por esse ângulo, ela seria uma forma de suprir uma carência da primeira formação. Mas nem sempre é assim, segundo GURGEL (IN NOVA ESCOLA, outubro de 2008, pág.54), em 2007, o MEC destinou 52 milhões de reais para programas de formação continuada no país. No entanto, questiona-se se esse programa tem funcionado, pois, segundo a própria revista, algumas secretarias de educação só procuram esse programa para cumprirem agenda, e os assuntos tratados ainda não são os que os professores precisam.

Fazer uma reflexão sobre a atuação das universidades e não se contentar apenas com a formação técnica, habilidades e competência. E sim, perceber se possui uma boa formação continuada que apresente caminhos para se discutir e transformar situações que por ventura são necessárias para a boa prática educativa.

Para Libâneo (2001, pág. 34) “Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógicos-didáticos, curriculares e organizacionais”. O autor acentua, ainda, que:

Há uma existência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores o tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações do mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício de cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas.

O educador é o responsável pelas mudanças e quem intervém na relação educação-aluno. A esse respeito Luckesi (2004, pág. 27) defende: “Como sujeito da história, compreendendo o educador, autêntico educador, como o ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo”.

Luckesi reafirma que o bom ensino depende de uma boa educação (2004, pág. 34) e coloca que “a didática ao exercer seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”.

O professor precisa ampliar a sua capacidade de aprender, sua competência, seu agir em sala de aula, sua habilidade comunicativa, seu domínio da linguagem, como também conhecer todas as suas potencialidades, ser capaz de intervir seguramente em prol de uma educação de qualidade, que venha contribuir efetivamente para uma sociedade mais justa e igualitária. O professor tem a responsabilidade de procurar melhorias na sua área e contribuir para a qualidade de ensino e da educação.

Neste sentido, Kincheloe (1997, pág. 87) diz que “a formação de professores configura um projeto emancipatório”. Nota-se, no entanto, que essa emancipação não é fácil de acontecer, uma vez que existe uma certa resistência as mudanças tanto por parte de alguns professores quanto pelo sistema que ainda está atrelado às burocracias.

O sistema educativo deve avaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino, diante da realidade em transformação, pois além das teorias, o professor deve ter um olhar abrangente e saber gerir de maneira os aspectos que envolvem a formação. Tornando o aluno um ser crítico, que interaja com o meio e apresente novos conhecimentos.

Segundo Pimenta (1999, pág. 30),

“as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho dos professores como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.”

O que sugere o tratamento dissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Menezes (1996, pág.159) diz que: “a formação permanente é um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”.

A formação continuada de professores não pode ser idealizada como um processo cumulativo de informação e conhecimento, pois, tem sua origem na formação inicial e se prolonga para toda vida profissional do professor e ajuda no desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas com o objetivo de melhorar a sua prática.

### **3.3 Currículo Construtivista**

Em relação às novas tendências nos processos de formação do professor no momento atual, encontra-se o currículo construtivista. Segundo o pensador espanhol, Coll (1994, p. 210), que enfatizava a reforma da educação brasileira e o bom funcionamento de um currículo que depende não só do professor, mas também dos alunos, pais e demais participantes da escola. Esse currículo deve satisfazer a todos visando a finalidade de um efetivo aprendizado escolar.

Coll (1994), contempla ainda os temas transversais, que devem estar presentes em todas as disciplinas e séries da Educação Básica. Acredita-o que o ideal é que aulas e explicações sobre saúde, sexualidade ou meio ambiente estejam totalmente integradas ao dia-a-dia. Pode parecer complexo, mas é simples. Basta colocar as conversas sobre alimentação saudável, reciclagem, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a importância do saneamento básico, entre tantos assuntos, na pauta de todos os professores.



Quanto à sua concepção de currículo, é clara a ideia de tirar o foco da transmissão dos conteúdos e dar atenção ao aprendizado discente, considerando suas experiências e seu desenvolvimento. É nessa visão de aprendizagem que a pedagogia do aprender a aprender ganha corpo na proposta de Coll (1994). Para ele, é mais interessante que os alunos desenvolvam mecanismo para descoberta e construção de conhecimentos do que receber o conhecimento pronto e acabado. Considera, ainda que esta não é tarefa simples, ainda mais considerando a aplicação de temas transversais aos conteúdos explorados. Por isso, o autor defende que essa mudança de paradigma educacional venha acompanhada de uma melhor formação docente atrelada a uma teoria do currículo bem fundamentada. (COLL, 1994).

Em outro texto, Coll (1994) e colaboradores afirmam que a psicologia educacional contribuiu para elaborar propostas pedagógicas, porém ainda, apesar do interesse das contribuições mencionadas, de uma explicação global coerente, suficientemente articulada, concisa e com sólidos apoios baseado na experiência, das mudanças educativas. Em outras palavras, ainda não se possui uma teoria, que permita dar conta dos processos de desenvolvimento e do papel que desempenham as práticas educativas escolares. (COLL *et al* 1996).

Os riscos e vantagens de buscar-se um marco de referência que unifique diferentes teorias da psicologia educacional, pois diversas razões aconselham a enfrentar o desafio, tomando, isso sim, as precauções oportunas para diminuir os riscos. Talvez a mais importante seja a convergência que é possível detectar, relacionada a uma série de ideias, forças ou princípios explicativos básicos, entre pesquisadores e autores que se situam, em princípios, em enquadramentos teóricos distintos. O princípio mais amplamente compartilhado é, sem dúvida, o que se refere à importância da atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares. Daí que “seja habitual a utilização do termo construtivismo, para referir-se às tentativas de integração” (COLL, *et al* 1996, p. 390- 391).

Não se pode deixar de apontar que dessa maneira fica explícita a ideia de que, seja qual for a teoria adotada, o fundamental é não perder de vista o que cabe à escola: Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que tem hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações que têm sido

avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 47).

Edgar Morin (2007), sociólogo, um dos grandes pensadores da educação é uma referência nos cursos de formação de professores e autor do livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Ressalta-se nessa obra traçar os caminhos da educação perante o novo modelo que estava sendo proposto ante uma sociedade cada vez mais globalizada e interligada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. O autor defende que o conhecimento não é nem pode ser uno. Na sua concepção, o conhecimento é sempre uma tradução e, como tal, possível de erros e/ou imprecisões, seguida de uma construção permeada de distintas concepções sociais, culturais, ideológicas etc. Diante dessa realidade, Morin (2007, p. 47) propõe que “seja ensinado o conhecimento como algo dinâmico, nunca pronto e sempre possível de ser questionado em virtude das diferentes interpretações da realidade, onde residiriam o erro e a ilusão”.

Outro pensador apontado é Fernando Hernández (1998, p. 34) que, após uma experiência de ensino baseada em projetos didáticos, ocorrida em meados da década de 1980, vem difundindo e justificando essa concepção de educação alegando que ela “gera um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos, com respeito à sua própria aprendizagem”.

Trata-se de uma concepção de educação que requer “uma mudança prévia na escola” no que toca não apenas ao aspecto curricular do ensino, mas também à valorização do trabalho docente e as condições materiais da escola. Para Hernández (1998, p. 34), essa proposta deve almejar “transgredir a visão de educação escolar baseada nos conteúdos apresentados como objetos estáveis e universais”. Para esse pensador espanhol, “a escola tem a necessidade de atualizar-se perante as demandas do século XXI em que foi concebida e perdura na contemporaneidade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 36).

O sociólogo suíço Phillipe Perrenoud é dentre os seis autores apresentados, um dos mais difundidos e lidos no Brasil quando o assunto é formação de professores. Não que ele trate apenas desta temática, posto que Perrenoud também possui produções bastantes referenciadas na área de avaliação, em especial com sua proposta de ciclos de aprendizagem plurianuais. Para este trabalho, o enfoque se dará no conceito ligado à formação e prática docente desenvolvido por ele – as competências.

A categoria “competência” é um termo recorrente na obra de Perrenoud, tanto quando fala de alunos como de professores. O pensador define competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. Nessa perspectiva, a escola deve negar a postura do “ensino por ensinar” em favor de apresentar a relação direta que os conteúdos das disciplinas têm com os conhecimentos necessários para toda a vida. Não se trata de renunciar aos conteúdos das disciplinas, mas estas passam a ser conhecidas como mecanismos desencadeadores do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. (PERRENOUD, 2000).

De acordo com essas duas posturas pedagógicas apontadas acima, coaduna-se que o professor termina vivenciando um dilema: o de ser visto como o professor tradicional, aquele que é carrasco e autoritário com técnicas ultrapassadas ou o tão sonhado e almejado professor construtivista, apresentado como o bom professor, o mais preparado e mais atual. Porém entre um e outro há a necessidade de um professor construtivista que desenvolve uma postura ética e reconhece os instrumentos necessários que será um professor do futuro.

Já, de acordo com Toro (1993), a educação é um conjunto de condições estáveis para que cada geração possa apropriar-se dos saberes disponíveis. O acesso ao conhecimento torna-se um valioso mecanismo de transformação social desde que esteja bem articulado com os três setores da sociedade. Nessa perspectiva, o pensador colombiano defende a valorização do saber social por ser a base da evolução social e cultural do homem. Sobre aquele saber, o autor o define como o conjunto de conhecimentos, valores, símbolos, ritos e sentimentos que uma sociedade julga válidos para sobreviver, conviver e projetar-se.

Em outras palavras, trata-se dos saberes culturais, produzidos nas práticas sociais, ligadas aos costumes e tradições – conhecimentos informais – e produzidos a partir de uma metodologia científica. É o conhecimento histórico, socialmente construído pela humanidade e que define a natureza humana.

Dentre os seis autores, Toro é o que mais deixa clara a necessidade de um novo indivíduo, imbuído de novas capacidades para viver numa sociedade planetária. A essas qualidades, a serem desenvolvidas na escola perspectiva de um ensino contextualizado. Toro denominou de códigos da modernidade. (TORO, 1993).

A partir dessa concepção de “cidadão globalizado” e considerando questões econômicas, sociais e culturais, o filósofo colombiano sugere uma assunção de oito capacidades e competências mínimas necessárias para uma participação produtiva dos jovens do século XXI.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação piauiense teve que passar por um longo e laborioso processo de estruturação acontecendo de forma lenta, passando por momentos de avanços e retrocessos. Pode-se afirmar que, no período colonial, o ensino público no Piauí não passou de tentativas frustradas e, no período imperial, esboçou um pequeno avanço com a criação de escolas por força da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 que, com dificuldades sobreviviam mergulhadas na precariedade.

O quadro educacional piauiense foi influenciado pelos fatores políticos econômicos que culminaram na consolidação da sociedade globalizada. A qualificação exigida pelo mercado de trabalho fez com que houvesse mudanças na concepção filosófica da educação resultando na reestruturação do ensino brasileiro através da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, onde contempla no art. 61 a 67 a formação dos profissionais da educação voltada ao atendimento da realidade que se insere no novo tecido social caracterizado pelos ideais neoliberais.

Através dessa visão compreendemos que não se trata apenas de buscar diferentes técnicas, mas de ter uma percepção política global para ser um professor transformador. Nesse sentido, acreditamos que o espaço acadêmico é o ambiente que deva promover debates e questionamentos em relação ao processo de ensino aprendizagem, as condições do trabalho docente, com intuito de contribuir para a formação de professores críticos, que por sua vez participarão do processo de formação de futuros cidadãos.

No entanto constatamos que no Piauí um dos principais desafios do século XXI trata-se do processo de formação do professor, que deveria sempre estar pautada em conhecimento, conhecimento do meio, do aluno, das limitações, de aprendizagem e de várias outras formas de aprimoramento. E essa deve ser a reflexão que devem fazer a respeito da formação do professor, porque independentemente se ela tenha desenvolvido de forma errônea em alguns casos, o

importante é sempre estar aberto ao conhecimento, porque só ele fará com que cada vez mais o professor tenha capacidade para ser um profissional apto a assumir sua função.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRE, José Martins Pereira. *Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí*. 2.ed. Teresina: COMEPI, 1981.

BRITO, Itamar. **Escola Normal**: 74 anos. Educação Hoje. Teresina. Ano I, nº 4, Revista Trimestral, 15/07/1984, p. 8 e 9.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COLL, César; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. *Um marco de referência psicológico para a educação escolar*: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação, v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA FILHO, Alcebíades. *A escola do sertão*: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889, Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COSTA, F. A. Pereira da. *Cronologia histórica do estado do Piauí*. Rio de Janeiro: Artenova, 2v., 1974, p. 126.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação*: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre. Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Que destino os educadores darão à pedagogia?* In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo; Cortez, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira, *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *O papel da didática na formação do educador*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

NETO, Marcelo de Sousa. *A instrução pública no Piauí: os primeiros e trôpegos passos*. Doutorando em História – UFPE. marceloneto@yahoo.com.br, 2006.

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.

NUNES, Odilon. *Pesquisas para a história do Piauí*. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 4 v., 1975. p. 56.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Portal do MEC

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970). Disponível em 27 de Julho de 2015 às 1h56.

Rodrigues, J. F. *Educação Física Escolar: aprender com o movimento*. Ijuí: UNIJUI

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIFE, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.  
TOMAZI in *Coletânea de Textos Didáticos* – UEPB, vol. 1, 2005.

TORO, B.; WERNECK, N. M. *Mobilização social*: um modo de construir a democracia e a participação. Bogotá: Fundación Social, 1993.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. EDUCA, Lisboa 1993.

VAINFAS, Ronaldo; SOUSA, Juliana Beatriz de. *Brasil de Todos os Santos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

**Recebido em:** 06.06.2016

**Aceito em:** 12.11.2018