

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILENE DIAS DE MENEZES CAMPOS

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO A
PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CENTRO-OESTE,
PERÍODO 1999-2005**

Uberaba, MG
2012

MARILENE DIAS DE MENEZES CAMPOS

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR
DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CENTRO-OESTE, PERÍODO 1999-2005

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

Linha de pesquisa: Cultura e processos educativos

Uberaba, MG
2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Campos, Marilene Dias de Menezes.

C157c Concepções de formação inicial de professores para a educação básica: um estudo a partir das produções acadêmicas do centro-oeste, período 1999-2005 / Marilene Dias de Menezes Campos. – Uberaba, 2012.

173 f.: il. Color

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

1. Professores - Formação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Educação básica. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 371.12

MARILENE DIAS DE MENEZES CAMPOS

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR
DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CENTRO-OESTE, PERÍODO 1999-2005

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 31/08/2012

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dr^ª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof^ª Dr^ª Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU



Prof^ª Dr^ª Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico ao meu pai, Adão Dias de Menezes (*in memoriam*), e à minha mãe, Maria Eurípedes de Menezes, meus primeiros e grandes mestres que me ensinaram que educar é servir, doar de si na integridade e me fizeram compreender que a maior recompensa do ato docente é contribuir para a transformação das pessoas;

ao meu esposo, João Geraldo Campos, por compreender as ausências durante o curso;

às minhas filhas, Samantha e Sarah, pelo apoio e orgulho que sentiam ao me verem realizando mais uma etapa de minha vida;

ao meu filho, João Matheus, e à minha nora, Bruna, por me darem a neta Ana Vitória, que veio fazer parte de nossas vidas e que só nos traz alegrias;

aos amigos que fizeram parte do meu cotidiano nestes dois anos de curso, incentivando-me e, acima de tudo, proporcionando-me momentos de segurança e tranquilidade.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever esta dissertação, senti-me sempre como aprendiz. O trabalho e a contribuição de muitas pessoas são citados, mas muitos outros não estão referidos, e este é o meu receio: esquecer alguém que deveria ser mencionado nestas páginas.

Agradeço:

à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, pela amizade, paciência e colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa;

aos professores, funcionários e colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, por me terem proporcionado estudos relevantes e crescimento pessoal, além de momentos descontraídos e alegres;

aos Professores Dr^a. Marilene Ribeiro Resende e Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação;

aos colegas pesquisadores da REDECENTRO que estimularam e deram aportes à minha formação como pesquisadora em educação.

O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma.

Bachelard, *A formação do espírito científico*, p. 29.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dissertações por instituição sobre a temática formação inicial de professor em relação à totalidade de estudos sobre o professor do Centro-Oeste, 1999 – 2005.....	41
------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–	Autores mais citados como referencial teórico nas dissertações sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.....	65
Quadro 2–	Referencial teórico-metodológico das dissertações sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dissertações sobre formação inicial de professores na Região Centro-Oeste.	64
Gráfico 2	Tipo de pesquisa presente nas dissertações analisadas sobre.....	74
Gráfico 3	Procedimentos de pesquisa mais utilizados nas dissertações analisadas sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Curso de Mestrado em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
FAFI	Faculdade de Ciências e Letras de Araxá
FE	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPAF	Núcleo de Estudos sobre o Professor, Arte e a Filosofia sobre Professores(as) do Centro-Oeste
NPG/EDU	Núcleo de Pós-Graduação em Educação
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste
SE&PQ	Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE	Universidade de Uberaba

CAMPOS, Marilene Dias de Menezes. **Concepções de formação inicial de professores para a educação básica**: um estudo a partir das produções acadêmicas do Centro-Oeste, período 1999-2005. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

RESUMO

Este trabalho consiste na investigação das concepções de formação inicial de professores para a educação básica. Integra-se à linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos como subprojeto da pesquisa interinstitucional “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”. Como tal, agrega-se à Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) do Centro-Oeste – REDECENTRO. Ao reconhecer a importância dos estudos acadêmicos referentes ao professor, de modo especial sobre a formação do professor de educação básica, considera-se relevante desvelar o que se tem escrito sobre professores. As dissertações analisadas referem-se ao período de 1999-2005, defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação das instituições: UFG, UnB, UFMS, UFMT, UFU e UNIUBE. O objetivo principal foi desvelar as concepções de formação inicial de professores presentes nas referidas produções. Para discuti-las, buscou-se um referencial teórico em Bachelard (1996), Cunha (2010) e García (1999), os quais apresentam em comum o sentido de (trans) formação. Em uma abordagem qualitativa e com a colaboração de dados quantitativos, construiu-se um estudo do “estado da arte” e realizou-se uma análise das unidades de significado das concepções identificadas, em uma aproximação ao método fenomenológico bachelardiano. De um total de 330 dissertações, defendidas no período mencionado, foram selecionadas 66 que enfocam o tema formação e analisadas 12, que abordam a formação inicial. A análise das 12 dissertações, em sua íntegra, evidenciou algumas tendências nas concepções identificadas como: a preocupação com a formação inicial de um professor que assuma postura crítica, reflexiva, transformadora e autônoma; tenha compromisso com a educação emancipatória; seja capaz de relacionar teoria e prática; que possa interferir na definição do currículo a ser adotado pela escola e compreenda o processo formativo como um ato contínuo. Evidenciaram-se, ainda, a predominância do método materialista histórico dialético, de uma abordagem qualitativa, do uso de estudo de caso, estudos etnográficos e pesquisa histórica, além de aportes no ideário de Isabel Alarcão, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Marli André e Menga Lüdke. Os pesquisadores ressaltaram a formação inicial do professor em uma perspectiva crítica, reflexiva, criativa e transformadora. Essas tendências apontam os desafios das instituições formadoras de professores na atualidade, em busca de uma transformação.

Palavras-chave: Professor de educação básica. Concepções de formação inicial. (Trans)formação. Fenomenologia bachelardiana.

ABSTRACT

CAMPOS, Marilene Dias de Menezes. **Conceptions of Teachers Initial Formation to Basic Education**: a study from academic productions from Centro-Oeste, in the period of 1999-2005. 2012. 173 f. Dissertation (Mastering in Education) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

This study consists of an investigation of the conceptions of basic education teachers' initial formation. It is integrated to the research line Culture and Educational Process as a subproject of the interinstitutional research "The academic production of professors: interinstitutional study of the "Region Centro-Oeste". In which, it is aggregated to the Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) do Centro-Oeste – REDECENTRO. When recognizing the importance of the academic studies regarding to teachers, especially the formation of the teachers from basic education, it is considered to be relevant to reveal what has been written about teachers. The analyzed dissertations refer to the period of 1999-2005, which were defended in Graduation in Education Programs from the institutions: UFG, UnB, UFMS, UFMT, UFU and UNIUBE. The main aim was to identify the conceptions of the initial formation of teachers presented in the referred productions. In order to discuss them, a theoretical reference was used from Bachelard (1996), Cunha (2010) and García (1999) who presented the (trans) formation common sense. In a qualitative approach and with the collaboration of the quantitative data, a study was built from the "state of art". It was accomplished an analysis of the units of meaning from the indentified conceptions, in consonance with the Bachelardian phenomenological approach. From a total number of 330 dissertations, defended in the period mentioned above, 66 dissertations, that focused the theme formation, were selected. 12 that approached initial formation were analyzed. The analysis of these 12 dissertations entirely evidenced some tendencies in the identified conceptions as: the concern with the initial formation of a teacher who assumes a critical, reflexive, transforming and autonomous posture; someone who has a commitment with an emancipatory education; being able to relate theory and practice; being able to interfere in the definition of the curriculum to be adopted by the school and comprehend the forming process as a continuous act. Yet, it is described a predominance of the dialectical and historical materialist method, a qualitative approach, case study, ethnographic studies and historical research, besides the support in the ideas from Isabel Alarcão, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Marli André and Menga Lüdke. The researchers highlighted the initial formation of the teacher in a critical, reflexive, creative and transforming perspective. These tendencies point to the challenges of the teacher's forming institutions that searches for transformation nowadays.

Keywords: Basic Education. Conceptions of initial formation. (trans)formation. Bachelardian phenomenology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1 O levantamento da literatura sobre a temática e a metodologia.....	26
1.2 A escolha do estudo do Estado da Arte.....	27
1.3 A abordagem.....	28
1.4 A seleção das produções.....	29
1.5 A análise, discussão e interpretação das fichas.....	30
1.6 O campo escolar: os programas de pós-graduação envolvidos.....	32
2 REFERENCIAL TEÓRICO E INVESTIGAÇÕES SIMILARES	40
2.1 O sentido da formação do sujeito segundo Bachelard.....	41
2.2 A formação inicial de professores sob a análise de Cunha.....	47
2.3 O pensamento de García.....	50
2.4 A pesquisa sobre professores no Centro-Oeste.....	55
2.5 Um estudo sobre o tema formação do professor.....	57
2.6 Um estudo sobre formação de professores nas produções entre 1999 e 2003.....	59
2.7 A formação do professor reflexivo/investigativo.....	60
3 O DESVELAMENTO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	63
3.1 A escolha do tema nos programas pesquisados.....	63
3.2 Referencial teórico.....	65
3.3 Referencial Metodológico.....	69
3.4 Métodos de Pesquisa.....	71
3.5 Tipos e procedimentos de pesquisa.....	73
4. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	77
4.1 A formação de um professor transformador.....	78
4.2 A formação de um professor reflexivo.....	80
4.3 A formação de um professor crítico.....	83
4.4 A formação de professor autônomo.....	86
4.5 A formação de professor que prioriza o domínio da ciência, da técnica e da arte da docência.....	88

4.6 A formação de professor que enfatiza o preparo para atuar na realidade atual.....	90
4.7 A formação de professor que considera o contexto e características do aluno.....	92
4.8 A formação de professor compromissada com uma educação emancipatória.....	94
4.9 A formação de professor que articula currículo e realidade escolar.....	95
4.10 A formação de professor que adéqua à docência.....	96
4.11 A formação de professor que interage teoria e prática.....	97
4.12 A formação de professor que compreende o processo formativo como um ato contínuo, interligado à formação contínua.....	100
4.13 Formação de professor que baseia no diálogo entre formador e formando.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	116
APÊNDICE C.....	119
APÊNDICE D.....	121
APÊNDICE E.....	123
APÊNDICE F.....	126

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra-se ao projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste – subprojeto da Universidade de Uberaba”, no âmbito da linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos, e à Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste – REDECENTRO. Dessa Rede participam os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Este grupo tem como objetivo principal estudar as produções acadêmicas que abordam a temática professor em dissertações e teses defendidas e aprovadas nos Programas das referidas universidades.

Em seus programas, os pesquisadores da REDECENTRO analisam as dissertações com o propósito de identificar, organizar e catalogar a produção científica, constituir espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações entre os pesquisadores da área na Região Centro-Oeste, contribuir para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, bem como conhecer a produção elaborada e a significação para a melhoria da formação do professor e da educação escolar. Além de reunir professores-pesquisadores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em um trabalho cooperativo interinstitucional e interdisciplinar, objetiva, também, criar condições para elaboração de uma síntese dos conhecimentos que possibilite pensar o professor a partir da realidade regional, em suas articulações nacionais e com a globalidade da realidade educacional.

Quando aqui designamos a região Centro-Oeste, não estamos nos referindo à composição geopolítica dessa região, mas estritamente à denominada Região Centro-Oeste, nos termos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Essa região envolve os programas de Pós-Graduação que tenham afinidade quanto ao seu tempo de constituição, desenvolvimento e produção, abrangendo as instituições relacionadas.

Como acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, tivemos a oportunidade de

integrar ao grupo interinstitucional de pesquisadores. O vínculo efetivou-se pelo foco de nossa dissertação, o “professor” e pelo campo de abrangência à Região Centro-Oeste; pelo referencial teórico utilizado - autores contemporâneos; pela abordagem qualitativa; pela metodologia - o estudo do estado da arte; pela utilização de fichas de análise das produções criadas pelo grupo de pesquisadores e, ainda, pela escolha de aprofundamento de um tema dentro do foco do estudo interinstitucional: a formação do sujeito em cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica.

Em nossa pesquisa, abrangemos o estudo das concepções de formação inicial de professor para a educação básica, partindo do estudo e análise de 20% das dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação das universidades pertencentes à REDECENTRO, no período de 1999 a 2005.

Ao analisarmos apenas 20% das produções das universidades do Centro-Oeste, buscamos a linearidade desse estudo com o que foi feito pelos pesquisadores da REDECENTRO, no qual também analisaram o mesmo percentual, ao mapearem o total de dissertações defendidas no período estipulado.

Ao mantermos o percentual em nosso estudo, tivemos como foco delimitar as dissertações que tratavam sobre a temática formação inicial de professor, diferentemente do projeto da pesquisa interinstitucional em que o foco recaiu sobre mapeamento geral das dissertações que tratavam sobre a temática “professor”. Também levamos em conta a acessibilidade que tínhamos aos trabalhos defendidos pelos discentes dos cursos de Pós-Graduação das universidades pertencentes à Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste.

Quanto ao recorte que estipulamos para o nosso estudo – 1999-2005 – justificamos que o período inicial deu-se pelo fato de que os pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás já haviam feito o mapeamento das dissertações que tratavam sobre a temática “professor”, referente ao período anterior ao ano de 1999, por meio de um projeto próprio intitulado “O professor no Brasil: estado do conhecimento”. Assim sendo, o período inicial deste estudo coincide com o início da formação do grupo de pesquisadores do Centro-Oeste. A definição do ano de 2005 como limite deve-se ao fato de pretendermos analisar apenas as dissertações e, a partir do ano de 2006, já se iniciaram as defesas de teses em uma das instituições desta região.

Tendo em vista o recorte temporal desta pesquisa, a Universidade Federal de Tocantins (UFT), embora seja integrante da Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste, não fez parte do conjunto das universidades associadas ao nosso estudo, uma vez que passou a integrar a rede apenas em 2009.

Nossos diálogos como investigadores realizaram-se, igualmente, por meio da participação no Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAF, filiado à Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas – SE&PQ, e aos Grupos de Pesquisa CNPq Espaços Plurais em Educação – UNIUBE e Formação e profissionalização docente – UFG.

Por que investigar a formação inicial de professores? Tivemos a oportunidade de frequentar durante o curso de Mestrado a disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores” que nos possibilitou a leitura de autores dedicados à temática, evidenciando que as mudanças sociais têm acontecido rapidamente e que o papel do professor, no processo de aprendizagem dos alunos e de sua formação como sujeitos, torna-se cada vez mais imprescindível.

A partir desses estudos e em todo o contexto de pesquisa e ensino do mestrado, observamos que autores como André (2010), Nunes (2010), Lüdke, Moreira e Cunha (1999), Guimarães (2009), Veiga e Silva (2010), Veiga e Amaral (2006) e Pereira (2006) enfatizam que, a partir dos anos 90, a formação docente passou a ter enfoque prioritário nas políticas educacionais no Brasil, surgindo importantes contribuições de pesquisas nesta área.

Nesse sentido, André (2010, p. 273), ao analisar a produção científica apresentada em vinte Encontros de Didática e Prática de Ensino, constatou que “[...] as temáticas do evento estavam sendo cada vez mais dominadas por questões relacionadas à formação de professores [...]”. A partir do final dos anos de 1990, constata-se que a produção científica relacionada a essa temática foi crescendo e tomando vida própria. Nunes (2001, p. 28), reforçando esta constatação, realça a questão da prática pedagógica:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido [...].

Segundo Guimarães (2009, p. 37-38), em decorrência da insatisfação da comunidade acadêmica com a formação profissional e qualidade da educação, com a falta de explicações sobre fatores cruciais da educação escolar (fracasso e evasão), desencadeou-se no país, no final da década de 70 e início de 80, um processo de renovação científica no âmbito do espaço escolar, do trabalho do professor e da melhoria da produção na área da didática. Na década de 90, deu-se enfoque à formação de professor, tendo o estágio supervisionado como principal

norteador. Nesse mesmo sentido, desenvolveram-se pesquisas relacionadas ao estudo da sala de aula, à interdisciplinaridade, à produção do saber didático e sua ressignificação na formação do professor, ora destacando campos de atuação, ora a construção da identidade profissional. Buscava-se, e ainda se procura, uma mudança de paradigma de formação de professor, ou seja, da racionalidade técnica para prática reflexiva.

Na mesma linha, Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p. 279) ressaltam que “ao longo da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas ideias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global, atravessando fronteiras e exercendo uma influência maior ou menor em diferentes países [...]”. Assim, Veiga e Amaral (2006, p. 17) afirmam igualmente que “com as mudanças ocorridas a partir de meados da década de 1990, passaram a enfatizar a formação docente como foco prioritário das políticas educacionais [...]”.

Foi também nesta década, segundo Pereira (2006, p.41), que a formação de professores direcionou os estudos para o papel do professor enquanto agente-sujeito do fazer educacional, levando em conta aspectos sociais. Assim, considera que:

As Ciências Sociais e, mais especificamente, a Educação, defrontam-se na virada da década de 80 para a de 90 com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito [...] (PEREIRA, 2006, p. 41).

Nos últimos anos, diante da atual preocupação com a educação e com o fator social que envolve a comunidade escolar, a formação de professores tem sido objeto de frequentes questionamentos.

Estamos presenciando mudanças na estrutura da organização familiar: devido às condições econômicas do país, mães, que décadas atrás assumiam a função predominante de zelar pelos seus filhos, hoje são chamadas a ocupar funções fora do lar para colaborar no sustento da família, delegando a competência de cuidar dos filhos a outras pessoas ou, o que não é raro, deixando as crianças pequenas sozinhas.

Diante disto, assistimos à sociedade atribuir, cada vez mais, responsabilidades à escola e aos professores em todos os níveis de ensino. No entanto, a escola se sente despreparada, desqualificada e até desprotegida para assumir funções que não são suas, e não vislumbramos uma clara definição dos papéis dos professores.

Com as inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e econômicas a que a

população foi submetida no último século, sobretudo a brasileira, o processo ensino/aprendizagem evidencia a necessidade de experiências intelectualmente estimulantes e socialmente relevantes. Para atender a essas necessidades, professores e o universo escolar, de modo geral, devem ser preparados, pois na escola irão acontecer os encontros, conflitos e confrontos da sociedade. Por isso, torna-se fundamental focalizar seriamente o processo simbiótico entre a educação e a formação inicial de professores.

Considerando que a escola é a instituição onde a educação formal acontece e que tem passado por diversas transformações demandadas pela sociedade atual, reforçamos o princípio de que a formação inicial do professor é relevante para o seu desempenho profissional. Decorre, portanto, a necessidade de se estabelecer a relação entre as mudanças sociais e a formação do professor, a fim de promover uma discussão mais ampla do processo formativo.

Cunha afirma que a partir de estudos apresentados, quando são questionados, muitos egressos atribuem grande importância à formação que tiveram. Ressalta, no entanto, que:

[...] Essa condição decorre, pelo menos, de dois principais fatores: primeiro uma representação muito pragmática de formação de parte dos egressos, que aspiram, não raras vezes, a possibilidade linear de transferir o que aprenderam em seus cursos para a prática profissional contextualizada [...] Por outro lado, também está a indicar as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência [...] (CUNHA, 2010, p. 136-137).

Neste contexto, merece destaque a crítica severa feita às universidades quanto ao descaso com a formação de nossos professores e com a educação de um modo geral:

A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Mesmo as “campanhas em defesa da escola pública” que há décadas polarizavam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo vigor. A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola (CATANI, *apud* PEREIRA, 2006, p. 36).

Pereira (2006) encontra essa crítica também em Lüdke, quando comenta um estudo feito sobre a situação dos cursos de Licenciatura, solicitado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, constatando que, dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores:

[...] ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento

científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. As universidades costumam se avaliar, mutuamente, medindo-se através de sua produção científica, em geral traduzida pelo número de trabalhos publicados por seus professores, muitas vezes com maior repercussão entre seus colegas de área no exterior, do que aqui, no próprio país (LÜDKE, *apud* PEREIRA, 2006, p. 38).

O mesmo autor enumera alguns dilemas inerentes aos cursos de licenciatura que persistem sem solução, desde sua origem: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; bacharelado x licenciatura; desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. Ele salienta, também, o quanto as questões conjunturais afetam os cursos de licenciatura, e recorre à pesquisa de Lüdke, realizada em 1994, para mostrar o perfil e os objetivos dos alunos que demandam atualmente os cursos de formação de professores:

O aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade (LÜDKE, *apud* PEREIRA, 2006, p. 58).

Repensando a formação de professor, entendemos a importância desta temática no contexto educacional brasileiro. São grandes as tensões e exigências de toda comunidade escolar relacionadas ao desempenho profissional do docente. Portanto, tornam-se necessárias profundas reflexões das instituições formadoras de professores, ao prepará-los para o ingresso na carreira docente.

Em nosso entendimento, a formação inicial de professores é a base de todo um processo que dá início ao desenvolvimento profissional. É por meio de uma formação inicial, alicerçada na construção de conhecimentos nos cursos de licenciatura, que estarão amparadas as novas construções, reconstruções e ampliações de novos conhecimentos e conceitos em que devem ser pautadas as aprendizagens experienciais, reflexivas, críticas e transformadoras, em uma sociedade que se encontra em constante processo de modificação. Enfim, aprendizagens que permitam praticar a docência com compromisso e responsabilidade social.

Além do olhar às reflexões acadêmicas, nossa história de vida também constitui motivo para nosso interesse em cursar Mestrado em Educação e para a escolha de nosso objeto de pesquisa.

Ao terminarmos o Ensino Fundamental (na época, 8ª série), nos vimos em um dilema para decidir uma profissão. Na cidade de Perdizes, onde morávamos, as opções para prosseguirmos os estudos se restringiam a matricular-me no curso de Ensino Médio (na época 2º grau), em um dos dois cursos profissionalizantes ou no curso de Magistério que habilitava professores para ministrar aulas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, todos na única escola de Ensino Médio da localidade.

Na indecisão do que cursar no Ensino Médio, uma certeza estava presente: formar para professora da educação básica não fazia parte dos meus planos. Por insistência familiar, com a alegação de que o curso de Magistério favorecia conseguir trabalho, nos vimos a contragosto em um curso, assistindo aulas de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, História da Educação, dentre outras disciplinas que nem imaginávamos que existissem.

Diante da insatisfação naqueles primeiros dias de aula, resolvemos tomar uma decisão: a partir daquele momento, nos dedicaríamos a fazer o curso da melhor forma possível. Assim, o que parecia impossível aconteceu: nos envolvemos no curso, com satisfação. Era instigante imaginarmos que, após três anos de estudos, poderíamos ensinar crianças que, com certeza, estariam ávidas para aprender a ler e a escrever, para descortinar seus horizontes.

No ano seguinte à conclusão do curso, tivemos a oportunidade de ingressar na carreira docente como professora primária (termo usado na ocasião) na Escola Municipal “Luiz Dumont Villares”, localizada na zona rural do município de Perdizes em que morávamos. Foi neste momento que percebemos que o aprendizado durante o curso de Magistério não era suficiente para enfrentar situações que vivenciaríamos no dia a dia profissional.

A experiência nesta escola foi, inicialmente, de insegurança. A esse respeito, lembramos palavras de um educador:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam a sua formação [...] segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho tão difíceis [...] (TARDIF, 2010, p. 86).

Com este sentimento, demos continuidade ao processo de formação, ingressando em uma instituição de ensino superior, para cursar Pedagogia, no intuito de melhorar a prática docente.

Paralelamente ao estudo universitário, continuamos a exercer a docência e a

colocarmos em prática os conhecimentos que íamos adquirindo, na expectativa de transformação da realidade da escola.

Ao encerrarmos o curso de Pedagogia, em 1982, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araxá – FAFI –, fizemos especialização em Inspeção Escolar e, após ser aprovada em concurso público, fomos nomeada para o cargo de Inspetora Escolar, com lotação na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e exercício na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Embora tivéssemos conseguido melhorar o salário em relação à função docente anterior, nos sentíamos incomodada, pois as atribuições do novo cargo consistiam em fiscalizar a escola em seus vários aspectos.

Em 2007, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em conformidade com suas políticas públicas para a educação, realizou a implantação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) nas escolas pertencentes à rede estadual, elegendo novas diretrizes para o Serviço de Inspeção Escolar e agregando o trabalho pedagógico às atribuições do Inspetor Escolar. Ao incorporarmos mais essa atribuição, tivemos a oportunidade de retornar às origens do cotidiano docente, mesmo que indiretamente. Retornando à carreira docente, vivenciamos novamente incertezas, anseios e medo de errar.

Ao retornarmos às escolas para atuar na área pedagógica, percebemos que o perfil do professor, como sujeito historicamente situado, deve ser dinâmico, reflexivo, criativo, crítico, com uma visão de totalidade e não de fragmentação, para que se saiba articular os saberes de forma significativa.

Um ponto que consideramos relevante é que ser professor em uma sociedade em transformação não é tarefa fácil, pois suas responsabilidades vão além da sala de aula. Suas ideias, seu modo de pensar, de agir e de lidar com os conhecimentos não atingem só os alunos, mas também as suas famílias e toda a comunidade em que a escola está inserida. Nessa lógica, Imbernón (2009, p. 90) ressalta que “um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]”.

Nesse contexto, a função social da escola, por meio da relevante arte do ser professor, é de suma importância. Então, o papel do profissional docente deve ser repensado, de maneira a proporcionar aos sujeitos agentes da comunidade escolar e à população, de forma geral, uma reflexão crítica que supere o senso comum sem, no entanto, desprezá-lo. Nessa direção, Imbernón (2009, p. 91) afirma que:

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa [...].

Foi nesse conjunto de vivências e reflexões, entre o prazer de retornar às atividades pedagógicas e o desconforto da desatualização, que decidimos ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba e continuar nossa formação profissional.

No curso, surgiu a oportunidade de realizarmos o presente estudo, partindo de outros já realizados sobre o professor por integrantes da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste – REDECENTRO. Portanto, nossas investigações vão além do vínculo que se efetivou com os pesquisadores dessa Rede, pois buscamos desvelar as concepções de formação inicial de professor nas dissertações analisadas e mostrar o método, os tipos e procedimentos de pesquisa, o referencial teórico-metodológico que os pesquisadores do Centro-Oeste utilizaram em suas pesquisas. Como contribuição maior, destacam-se em nosso estudo as concepções que esses pesquisadores elucidaram em suas investigações sobre formação inicial do professor para a educação básica, enfatizando, dessa forma, o perfil do profissional da educação que a sociedade do século XXI necessita e espera encontrar no egresso da instituição de ensino superior.

Tivemos como objetivos específicos: levantar as produções que focalizaram o tema formação inicial de professores; analisar as dissertações arroladas; enumerar os referenciais teórico-metodológicos mais utilizados pelos autores em suas dissertações, correlacionar os dados obtidos à fundamentação teórica sobre o assunto, especialmente no tocante as obras de Gaston Bachelard, Maria Isabel da Cunha e Carlos Marcelo García.

Partimos das seguintes questões: quais concepções de formação inicial para formação de professores da educação básica estão presentes nas dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, período 1995-2005? Quais as tendências que estas produções sugerem e as temáticas ainda não suficientemente exploradas nos diferentes campos acadêmicos dessa região? Quais os métodos, os tipos e procedimentos de pesquisa e o referencial teórico metodológico utilizados pelos pesquisadores?

Como fundamentação teórica, dialogamos com o filósofo Gaston Bachelard (1996) sobre o conceito de formação e com Maria Isabel da Cunha (2010) e Carlos Marcelo García (1999), sobre as concepções de formação inicial de professores.

Nosso processo investigativo baseou-se em uma abordagem qualitativa, segundo aceção de André (2000). Realizamos um estudo do estado da arte, buscando na leitura dos

estudiosos do Centro-Oeste o conhecimento construído em diferentes épocas e lugares e de que forma esse conhecimento foi construído nas suas dissertações. Reconhecemos em nosso trabalho uma metodologia de caráter inventariante e descritivo.

Na análise das concepções, aproximamo-nos do método fenomenológico e, segundo a filosofia de Gaston Bachelard, propusemos unidades de significado para a análise e desvelamento do que as escritas nos permitiram.

Com o objetivo de responder às questões formuladas, a presente dissertação foi organizada da em capítulos. No capítulo 1, sob o título de “Aspectos metodológicos da pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico do estudo, por meio do detalhadamente do processo de escolha do *corpus* da pesquisa, da metodologia empregada, da abordagem metodológica e, ainda, do levantamento do referencial teórico-metodológico que fundamentou esta investigação. No capítulo 2, “Referencial teórico e investigação similares”, discutimos o referencial teórico utilizado para embasar as discussões, bem como mostramos estudos já realizados por autores que utilizaram o estado da arte sobre formação inicial de professores em uma abordagem qualitativa. Em “O Desvelamento dos resultados da Pesquisa”, capítulo 3, analisamos e interpretamos o que as pesquisas nos desvelaram, apresentando o referencial teórico-metodológico, o método de análise e os tipos e procedimentos de pesquisa. No quarto capítulo, “Concepções de formação inicial de professores para a educação básica”, tratamos das concepções de formação inicial de professores, desveladas nas dissertações analisadas. Os instrumentos de análise encontram-se nos apêndices.

Esta dissertação é, sobretudo, uma escrita primeira, na qual reflexões postas estarão, forçosamente, instigando outras reflexões. Cada tópico aqui apresentado, desenvolvido e refletido é um desafio possível de ser retomado e densificado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia utilizada na pesquisa que originou esta dissertação, evidenciando o processo de sua construção. Apresentamos, igualmente, alguns dados sobre os Programas que constituíram o nosso universo de pesquisa e sobre a composição da REDECENTRO, da qual fazemos parte como mestranda, ao desenvolvermos o subprojeto explicitado nesta produção.

Como nosso intuito era desvelar as concepções de formação inicial de professores para a educação básica, pensamos que um modo de se construir este conhecimento seria buscar esse saber em produções do Centro-Oeste.

Por que escolhemos analisar as produções da Região Centro-Oeste?

Diferente da divisão geopolítica brasileira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES reúne na Região Centro-Oeste os Programas de Pós-Graduação em Educação do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso, de Mato Grosso do Sul e do Triângulo Mineiro. É, portanto, a partir deste vínculo de origem institucional que emerge a proposta da Rede. Mas não apenas por isso. A proximidade geográfica e as similaridades culturais proporcionam as relações acadêmicas ao cursar mestrado ou doutorado, ao participar de eventos regionais, ao integrar bancas de avaliação e de seleção, dentre outras atividades.

Nossa situação de integrante do grupo de pesquisa interinstitucional que investiga o professor nas dissertações e teses dessa região deu-nos condições para esse trabalho. Assim, escolhemos ouvir a voz dos pesquisadores por meio do estudo do estado da arte como modalidade de pesquisa.

O foco da REDECENTRO é o professor, analisando sua formação e prática profissional. O nosso recaiu sobre uma dimensão dessa análise, abrangendo a formação inicial de professores para a educação básica. Esse objeto foi pesquisado no mesmo universo e na mesma amostra que investigamos na Rede, porém, mantém sua distinção por explicitar e aprofundar um dos possíveis enfoques, não contemplado, até então, no projeto “guarda-chuva”. Partimos do tema professor e delimitamos a formação inicial docente, tendo como universo as dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU e UNIUBE.

Como membro da equipe de pesquisa da UNIUBE, participamos do projeto interinstitucional em vários momentos: das discussões sobre as fichas de análise e de

aprofundamento, do andamento da pesquisa e dos resultados parciais bem como dos estudos teóricos, leituras de dissertações, encaminhamento de trabalhos para eventos científicos, organização e participação de seminários locais e regionais. Foram 150 (cento e cinquenta) horas de atividades no grupo de pesquisa, o que nos possibilitou a construção de um conhecimento sobre as etapas de uma pesquisa científica, assim como uma visão ampla dos Programas do Centro-Oeste.

O subprojeto desenvolvido nesta dissertação é oriundo de um contexto de pesquisa do Programa de mestrado. Se, em alguns momentos, nos referimos às atividades do grupo, é porque ele foi o nosso contexto, embora tenhamos guardado a nossa identidade. Partilhamos campo de pesquisa, estudos teóricos, fichas de análise, participação em eventos, seminários da pesquisa, processos metodológicos, porque, como subprojeto, tais atividades eram pertinentes a nossa investigação.

Por que o recorte temporal de 1999 a 2005? Pelo fato de que pretendíamos investigar as dissertações; as teses seriam analisadas em outro momento e os Programas começaram a produzi-las em 2006.

1.1 O levantamento da literatura sobre a temática e a metodologia

Procuramos arrolar pesquisas sobre o professor e, de modo especial, sobre a formação docente. As leituras foram realizadas por meio de leitura cruzada, técnica que consiste em elaborar uma pergunta e buscar respostas em diferentes autores. Assim, indagamos: o que dizem as pesquisas sobre os professores no Brasil e no Centro-Oeste, em particular? A resposta foi procurada em estudos das obras de André *et al.* (1999), de Souza e Magalhães (2011) e de Brzezinski e Garrido (2008), objetos de análise no capítulo dois. Do mesmo modo, inquiremos: qual é o sentido de formação? O referencial teórico para essa discussão foi Bachelard (1996). Qual é a concepção de formação inicial? A resposta a essa questão foi encontrada em García (1999) e Cunha (2010).

Quanto aos aportes para os procedimentos metodológicos, lemos Bachelard (1996) para alcançarmos as aproximações ao método fenomenológico; André (2000), sobre a abordagem qualitativa; Ferreira (2002), Souza, Magalhães e Guimarães (2011), Silveira, Nogueira, Vieira e Soares (2011), Teixeira e Naves (2011), Abreu-Bernardes e Costa (2011), Sguarezzi (2011), Osório, Peters e Rodríguez (2011) sobre o estado da arte e análise dos dados.

1.2 A escolha do estudo do Estado da Arte

Consideramos relevante destacar que tem crescido significativamente os estudos do tipo ‘Estado da Arte’, em que os pesquisadores têm buscado conhecer, de forma mais ampla, o que está sendo publicado no meio acadêmico. Esse tipo de estudo constitui um corte significativo para mostrar as produções e nelas desvelar as tendências que orientam a pesquisa e o seu desenvolvimento.

Para melhor expressar o nosso entendimento sobre o que é uma pesquisa em que se utiliza como metodologia o estudo do ‘Estado da Arte’, ressaltamos o conceito em Ferreira:

[...] Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários [...] (FERREIRA, 2002, p. 258).

Segundo Ferreira (2002, p. 259), pesquisadores que utilizam essa metodologia têm considerado, sobretudo, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento de pesquisas como fontes básicas de referência para seus levantamentos de dados e análises. Elucidando, a autora refere-se à tese de doutorado de Megid, ao questionar as pesquisas identificadas como ‘Estado da Arte’, que se baseiam na leitura e análise dos resumos publicados em catálogos das instituições e ressalta:

Toda essa discussão tem por objetivo expressar algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados sobre a produção acadêmica, no que se refere a uma divulgação adequada da mesma. Os dados bibliográficos dos trabalhos já permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária [...] (MEGID *apud* FERREIRA, 2002, p. 266).

Nesta perspectiva, é comum os pesquisadores não recorrerem aos trabalhos que fazem parte do material de suas investigações em sua íntegra e buscarem apenas os resumos, apresentando como justificativa a dificuldade de acesso ao material. Apesar da relevância do resumo, é importante ressaltar que as pesquisas de ‘Estado da Arte’, realizadas a partir de resumos, podem incorrer em aspectos de fragilidade quanto a encontrar as devidas bases de dados. Por serem muito sucintos e, em alguns casos, incompletos ou equivocados, carecendo de conclusões, referenciais metodológicos ou falta de adequação à linguagem acadêmica, os resumos podem tornar-se insuficientes para expressar resultados e suas contribuições, portanto, são limitadas.

No contexto do ‘Estado da Arte’, durante a investigação, foi possível observarmos que o pesquisador passa por dois momentos distintos, no que diz respeito à organização do conhecimento, como esclarece Ferreira (2000, p. 265):

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento [...] (FERREIRA, 2002, p. 265).

O ‘Estado da Arte’ foi definido no trabalho desenvolvido pela REDECENTRO por se reconhecer sua validade e pertinência aos objetivos da Rede. E, pela experiência por nós vivida no grupo, foi essa igualmente a nossa escolha. A partir desta definição, optamos pela leitura completa das produções acadêmicas que tinham como tema a formação inicial dos professores, pois pensamos que outras formas de divulgação das pesquisas seriam insuficientes. O texto original da dissertação permitir-nos-ia uma análise mais densa.

Paralelamente a essa leitura, nos seminários de discussões da pesquisa, fizemos intercâmbio das informações contidas nas fichas de análise e de aprofundamento, preenchidas pelo grupo de pesquisadores das universidades parceiras com novas informações abstraídas do nosso *corpus* de trabalho.

1.3 A abordagem

Para a análise dos resultados, este trabalho estruturou-se a partir de uma abordagem qualitativa, embora tenhamos recorrido a dados quantitativos. Pensamos, como André que é possível:

[...] fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo [...] (ANDRÉ, 2000, p. 24).

Outra contribuição de André refere-se ao ponto de vista da relação aparentemente dicotômica entre as abordagens quantitativa e qualitativa, ao afirmar que, quando utilizamos depoimentos, entrevistas ou observações nas pesquisas, torna-se conveniente expressá-los em números. E exemplifica, simulando uma situação em que esteja colhendo opiniões dos

professores sobre uma nova proposta “[...] É muito mais interessante e ético dizer que ‘30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária’ do que afirmar genericamente que ‘alguns professores consideraram a proposta autoritária’” (ANDRÉ, 2000, p. 24). Entretanto, essa exemplificação, em momento algum, significa que a pesquisa deixou de ter uma abordagem qualitativa porque empregou números. Nesse contexto, a mesma pesquisadora assevera: “[...] no caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (2000, p. 24).

Caracterizamos nosso estudo como qualitativo porque buscamos um enfoque que não corroborasse generalizações, quantificações nem a neutralidade como pesquisadora, segundo os estudos de Lüdke e André (1986), em “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”. Nesta abordagem, a realidade não é algo externo ao sujeito; valoriza-se a maneira própria de entendimento dela pelo indivíduo, uma vez que permite ao investigador questionamentos e interações com o campo estudado o qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 39) pode ser rico em dados descritivos e focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, tendo o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento.

Reconhecemos, ainda, este estudo como qualitativo porque buscamos o ambiente original como fonte direta, ou seja, as produções dos diversos Programas selecionados. Os dados coletados foram descritivos, tanto nas dissertações quanto nas fichas e procuramos acrescentar a nossa interpretação junto ao *corpus* e ao significado da escrita. Buscamos o modo como os pesquisadores conceituaram a formação inicial do professor de educação básica. Não nos preocupamos em definir hipóteses para posterior comprovação e busca de evidências. Nós nos identificamos na abordagem qualitativa igualmente porque partimos de nossos saberes, de nossos modos de sentir e de pensar enquanto, também, educadores na escola básica. Nesta perspectiva, pensamos que a abordagem escolhida para essa investigação tenha sido a mais coerente.

1.4 A seleção das produções

A seleção dos trabalhos para compor o objeto de estudo partiu da leitura dos resumos de todas as dissertações, fichas de análise (Apêndice D) e de aprofundamento (Apêndice E), constantes no Banco de Dados da REDECENTRO, no período definido para o estudo.

Lemos todas as 66 fichas de análise e as 66 fichas de aprofundamento das dissertações defendidas no período 1999-2005, preenchidas pelas equipes de pesquisadores das universidades parceiras do Centro-Oeste, as quais tinham o professor como foco temático. Nem sempre a leitura das fichas era suficiente e recorriamos às introduções das dissertações. Após a leitura, selecionamos as que abordavam a formação inicial dos professores de

educação básica, chegando ao número de 12 trabalhos (Apêndice A).

Partindo da seleção feita e tendo definido as dissertações que fariam parte deste estudo, procuramos levantar os trabalhos completos, buscando-os nos sites dos Programas de Pós-Graduação das universidades integrantes da Rede. Essa tentativa foi pouco frutífera, pois encontramos um número insignificante, apenas dois trabalhos, de um total de doze, uma vez que somente as dissertações defendidas a partir de 2005 estavam à disposição para consulta. Tivemos a oportunidade de conversar com a bibliotecária de uma das universidades, que nos informou que, à medida que há ociosidade de tempo, os servidores estão digitalizando as dissertações e teses, percorrendo o caminho inverso quanto à data de defesa, na tentativa de que, num futuro próximo, a busca possa ser feita totalmente no banco de dados digital.

Procuramos superar essa dificuldade, mantendo contato com as instituições participantes da nossa pesquisa. Pelo fato de sermos integrantes da REDECENTRO o acesso às universidades, para obtenção dos exemplares de que necessitávamos, foi bastante facilitado.

Procuramos, então, as coordenadoras da pesquisa institucional de cada universidade, com o objetivo de conseguirmos na íntegra as outras dissertações. Apesar da acolhedora receptividade, ainda não conseguimos localizar a totalidade dos trabalhos. De posse do endereço eletrônico dos autores das dissertações restantes, ao entrarmos em contato com eles, conseguimos mais nove trabalhos, totalizando onze dissertações.

Mesmo contatando a autora da dissertação, buscando no site de trabalhos de domínio público, não nos foi possível obter, na íntegra, o décimo segundo estudo. Sendo assim, sua análise foi realizada somente com base nas fichas de análise e de aprofundamento, enquanto das demais dissertações, além desses instrumentos, realizamos a leitura do texto integral.

1.5 A análise, discussão e interpretação das fichas

A leitura integral das onze dissertações possibilitou que analisássemos o referencial teórico-metodológico utilizado pelos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, para embasar a investigação de quais os métodos, tipos e procedimentos de pesquisa os pesquisadores se utilizaram para desenvolver seus estudos. Após a análise, os dados foram tabelados por categoria investigada, como os apresentamos no capítulo 3.

Assim como a de todos os outros integrantes do grupo de pesquisa, as fichas das 12 dissertações foram discutidas em seminários locais e regionais. Nesses seminários, tivemos a oportunidade de participar de discussões teóricas e metodológicas e de conhecer as pesquisas

institucionais.

Durante a construção deste trabalho, também participamos das reuniões semanais do grupo de pesquisa da UNIUBE. Procurávamos, desse modo, contextualizar a nossa investigação neste universo maior. Elaboramos quatro produções bibliográficas apresentadas em eventos da área de educação, o que nos permitiu a socialização e discussão da nossa pesquisa, à época, em andamento. Em um dos mais recentes seminários, em 2011, tivemos a oportunidade de apresentar os resultados iniciais desta pesquisa, na Universidade Federal de Goiás. A socialização do conhecimento em construção foi igualmente realizada em outros eventos da área de educação.

Com a finalidade de desvelar as concepções de formação inicial de professores para a educação básica, elaboramos um instrumento de análise (Apêndice F) que consiste em uma proposta de unidades de significado que representam as ideias dos pesquisadores, conforme estão relacionadas posteriormente. Esclarecemos que tivemos uma elaboração inicial dessas unidades de significado e as reformulamos durante o processo de análise das dissertações, quando procuramos desvelar as ideias dos sujeitos individualmente e buscamos os pontos de convergência e ou divergência dos vários conceitos apreendidos, sem nos preocuparmos com generalizações.

As unidades de significado que serviram de parâmetro para nossa análise das concepções de formação inicial do professor de educação básica foram: professor transformador; professor reflexivo; professor crítico; professor autônomo; professor com domínio da ciência, da técnica e da arte da docência; professor preparado para atuar na realidade atual; professor que considera o contexto e as características do aluno; professor comprometido com uma educação emancipatória; professor que articula currículo e realidade escolar; professor que adequa a formação recebida à docência; professor que interage teoria e prática no processo formativo; professor que interliga o processo formativo com a formação contínua; professor que realiza um diálogo entre formador e formando.

A definição dessas treze unidades originou-se da leitura do referencial teórico. Este é um dos pontos em que nos aproximamos do método fenomenológico, segundo a concepção bachelardiana, pois essa opção metodológica pauta-se na busca do sentido de formação inicial, no diálogo com a “consciência criante” do pesquisador, no compromisso com as questões formuladas e emergentes no processo investigativo, no entendimento do fenômeno — no caso, a concepção de formação inicial — como algo que se manifesta à consciência do pesquisador e da qual devemos nos aproximar, se quisermos compreender o real, e, ainda, na procura da compreensão da transformação ascensional do ser humano.

Na aproximação com o método fenomenológico proposto por Bachelard, procedemos a uma análise que, em vez de procurar a essência, em um primeiro passo da pesquisa, explora o sentido da experiência vivida. À luz de Bachelard, pensamos que é inicialmente necessário determinar uma consciência do vivido que deve ser aprimorada em constantes análises.

[...] a palavra “vivido” é, com frequência, uma palavra que reivindica. É escrita então contra outros filósofos que, julgados um pouco precipitadamente, não tocam o “vivido”, se contentam com o jogo fácil das abstrações; afirma-se que eles desertaram a “existência” para se consagrar ao pensamento. [...] O vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido. [...] Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, [...] passando do fato ao valor, e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético (BACHELARD, 1990, p. 40).

A análise do que vivemos, compreendemos e refletimos nas experiências como educadora torna-se um meio de dizer aos outros o nosso “vivido”, pois o ser humano não é estável, a vida de um homem não tem núcleo e ele nunca vive no tempo em que os outros o assistem viver. Às nossas experiências vividas, acrescentamos reflexões e conceitos. Desta forma, partimos da nossa vivência subjetiva e procuramos desvendar novos sentidos para o tema escolhido para este estudo.

Por esta aproximação fenomenológica, justifica-se a análise de um número de dissertações que pode até ser considerado reduzido. Mas, acreditamos como Moreira que: “É comum a afirmação de que uma pesquisa científica tem que ser objetiva, isto é, tem que ser possível quantificá-la, reproduzi-la e deve apresentar grande possibilidade de generalização. Isto, na realidade, não é objetividade, mas sim objetivismo” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 109).

Entendemos, nesse sentido, que não há inconveniente algum em designar ‘objetividade’ a verdade como desvelamento.

1.6 O campo escolar: os programas de pós-graduação envolvidos

Como o campo de pesquisa abrange programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste e os estudos integram-se em uma Rede, optamos por apresentar também os dados dos Programas. Eles foram obtidos nas páginas institucionais, na internet. Consideramos importante descrevê-los para informar, contextualizando, de onde se originaram as pesquisas realizadas.

Como outras pesquisadoras do Centro-Oeste, recusamos com Abreu-Bernardes e

Costa (2011, p. 121) que “a escolha de uma temática é exclusivamente obra das ações individuais, e que essas ações se explicam na racionalidade dos sujeitos pesquisadores”, pois,

[...] A formação das ideias é tributária de seu contexto de produção. Os atos e os pensamentos dos agentes ocorrem sob ‘constrangimentos estruturais’. [...] Assim, o pós-graduando faz sua escolha inserido em um campo com valores, fatos, objetos, tensões, disputas e interesses específicos, que na universidade se traduzem em linha de pesquisa, grupos de pesquisa existentes, área de concentração, critérios e instrumentos de avaliação da CAPES e do curso, bibliografia a que é apresentado e novas experiências em eventos e no próprio programa (ABREU-BERNARDES; COSTA, 2011, p. 121).

Pensamos, desta forma, que a escolha de um tema abrange um campo de interconexões, lutas e todo um movimento acadêmico em torno do ato de pesquisar que o pesquisador vivencia em seu campo de trabalho. Assim sendo, a seguir, forneceremos dados sobre os Programas nos quais as dissertações foram produzidas e analisadas.

Universidade Federal de Goiás – UFG

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) está integrado na Faculdade de Educação (FE), criada em 1962, oriunda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Pioneiro no Estado de Goiás e na região Centro-Oeste. O Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da UFG teve início em 1986 com o ingresso da primeira turma. Segundo dados de um estudo de Demerval Saviani (2002), foi o trigésimo primeiro programa de mestrado em educação a ser criado no país. Desde o seu início, tem buscado o aprofundamento de estudos e pesquisas para o avanço dos processos político-pedagógicos, para a reflexão e produção de projetos socialmente relevantes e, ainda, por meio de suas linhas de pesquisa, visa a produção de novos conhecimentos. São objetivos específicos do Programa (mestrado e doutorado): a) preparar profissionais para a docência e a pesquisa; b) capacitar profissionais para atuar nos diversos níveis e modalidades de educação e em atividades educacionais desenvolvidas em outras instâncias educativas; c) desenvolver a pesquisa e a produção de saberes e conhecimentos na área de Educação; d) conferir o grau de Mestre em Educação e de Doutor em Educação. A produção docente e discente evidencia o processo de inserção no Estado de Goiás, na Região Centro-Oeste e no Brasil. Desde a sua criação, foram defendidas mais de 300 teses e dissertações.

À época desta pesquisa, as linhas de investigação eram: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; Estado, Políticas e História da Educação; Cultura e Processos

Educacionais; Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas.

A coordenação geral da pesquisa interinstitucional encontra-se neste Programa, com a Prof^a Dr^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. É, também, por iniciativa da equipe de pesquisa da UFG que foi criado o site www.redecentro.com, em que se encontram informações gerais sobre o trabalho interinstitucional (PPGE-FE, UFG, 2012).

Universidade Federal de Mato Grosso

No final da década de 1970, a UFMT criou um núcleo de pesquisa e pós-graduação ligado ao então Departamento de Educação, o qual se projetou como um bem sucedido em termos de projetos de pesquisa financiados e de produção intelectual.

No ano de 1984, em decorrência da saída de vários professores para o doutorado, o NPG/EDU, apoiado pelo CNPq, convidou o pesquisador visitante, Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, para produzir, articular e implantar o projeto do Mestrado em Educação. Ele por sua vez convidou outro visitante, o Prof. Bruno Pucci. Ambos, bolsistas do CNPq na qualidade de pesquisadores visitantes, produziram o projeto no decorrer dos anos de 1985-1986, o qual foi debatido no Departamento de Educação, (em todas as unidades universitárias) e com órgãos externos, como a ANPED, a CAPES e a UNESCO.

O Mestrado em Educação foi o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso tendo sido criado em 1987 e a primeira turma ingressado em 1988. Iniciado o curso, foram estabelecidas as seguintes linhas de pesquisa: Educação Pública: indicadores e determinantes; Caminhos da Epistemologia e Antropologia e Sociedade, Estado e Educação.

A partir de 1992, o curso sofreu alterações, transformando-se em Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e incorporando docentes das licenciaturas, deixou de ser um curso exclusivamente ligado ao curso de Pedagogia. Porém, o doutorado teve uma vida efêmera - de 1993 até 1998 - quando não teve o seu funcionamento autorizado pela CAPES. O curso de mestrado continuou, sem interrupção, apenas reformulando as linhas de pesquisa para oito em duas áreas de concentração. Sem interrupção, portanto, em 2008, comemoraram-se vinte anos do início de mestrado. Entre 1996 e 1997, o curso passou por uma equivocada reforma: criaram-se quatro áreas de concentração e inúmeras linhas de pesquisa, transformando o curso em Programa Integrado de Educação.

Em 2008, decidiu-se por uma nova reforma do Programa de Pós-Graduação em Educação com uma única área de concentração e apenas cinco linhas de pesquisa. As atuais linhas do PPGE são: Culturas escolares e linguagens; Cultura, memória e teorias em

educação; Educação em ciências e matemática; Organização escolar, formação e práticas pedagógicas; e Movimentos sociais, política e educação popular. O curso de mestrado oferece pesquisas em todas as linhas; no de doutorado, permanecem as mesmas, tendo sido retirada apenas a linha Educação em ciências e matemática (SILVA, 2008).

O curso de mestrado, de caráter acadêmico, tem por objetivo aprofundar o conhecimento e possibilitar o desenvolvimento de habilidades para executar pesquisa na área da educação e capacitar o aluno científica e profissionalmente, qualificando-o como docente e pesquisador de nível superior (PPGE-UFMT, 2012, adaptado de SILVA, 2008).

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

No ano de 1986, após algumas discussões, a UFMS, por meio do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, decidiu rever as alternativas possíveis para a criação de um curso de mestrado em Educação, porque uma tentativa anterior de convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro não foi aprovada por essa última instituição. A opção encontrada foi criar e implantar um curso próprio, embora as limitações fossem maiores. Como a UFMS não tinha ainda o número suficiente de professores qualificados, surgiu a possibilidade de fazer novos contatos com outras instituições que pudessem contribuir, de uma forma direta, durante um determinado período, para esse novo propósito. A UNICAMP foi receptiva a essa proposta, o que exigiu uma série de reuniões visando, basicamente, desencadear o processo de implantação do Curso de Mestrado em Educação (CME) da UFMS.

Como estava acordado no Convênio com a UNICAMP (1988-1991), após o período inicial, o CME/UFMS deveria tornar-se autônomo e funcionar segundo sua própria proposta de pós-graduação. A proposta elaborada, a partir de discussão entre os professores, enfatizava os seguintes princípios: CME num sentido mais amplo do que a educação escolar, exigindo a participação de outras ciências que contribuíssem para uma compreensão mais profunda dos processos sociais envolvidos na educação, resultando numa matriz curricular e na incorporação de professores de vários departamentos da UFMS, com formação em outras ciências, além da educação. Em 1991, o mestrado foi recomendado pela CAPES.

A organização dos professores e das disciplinas do curso, naquele momento, foi realizada por áreas temáticas, como forma de transição entre a área de concentração (modelo implantado pela UNICAMP) e as linhas de pesquisa, consideradas desejáveis, mas ainda não suficientemente amadurecidas, no conjunto de professores. O CME/UFMS teve, inicialmente, uma única área de concentração - Educação Brasileira. As linhas de investigação, de início,

tenderam a incidir sobre temáticas também abrangentes, para as quais a UFMS dispunha na época. Essas temáticas foram: Filosofia e História da Educação; Planejamento Educacional e Metodologia do Ensino, de forma que os professores da UFMS se organizaram coletivamente, dentro dessas três unidades temáticas, visando amadurecer progressivamente, no interior delas, linhas de investigação sedimentadas na experiência acumulada.

Após ter sido divulgada, em 1995, a Avaliação da CAPES/MEC, relativa ao biênio 92/93, na qual o CME recebeu o conceito "C", alguns aspectos começaram a ser revistos, o que iniciou a organização do curso em Linhas de Pesquisa de forma efetiva. Um dos aspectos revistos foi o da organização dos professores e das disciplinas, por áreas temáticas. Constatou-se, então, que tal procedimento havia gerado um elevado número de docentes que colaboravam apenas esporadicamente no Curso e não apresentavam produção na área da Educação, distorcendo, desse modo, tanto os princípios estabelecidos no término do convênio com a UNICAMP, quanto o perfil do curso proposto naquela época.

Ficaram aprovadas e definidas quatro linhas, a partir dos projetos de investigação que vinham sendo desenvolvidos pelos pesquisadores: Formação e Prática Profissional; Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; Ideias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; Estado e Políticas Públicas em Educação. Outra decisão tomada foi a criação da revista "Intermeios" como um dos instrumentos de estímulo à socialização dos produtos de pesquisas.

Durante o período de consolidação, entre 1997 e 2001, o programa ficou academicamente organizado com base em quatro Linhas de Pesquisas: Educação, Indivíduo e Sociedade; Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias Educacionais; Estado e Políticas Públicas; e Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

A partir das deliberações de 2003, outra configuração, mais pontual e delimitada das linhas foi definida: Educação e Trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; Estado e Políticas Públicas de Educação; e Educação, Cultura e Disciplinas Escolares. No final de 2004, foi implantada mais uma Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente, passando a ter cinco Linhas de Pesquisa. Em 2004, o curso de doutorado em Educação foi recomendado pela CAPES.

O PPGedu-UFMS, integrante do Centro de Ciências Humanas e Sociais, define como seus objetivos: formar educadores comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da investigação científica e das demais atividades profissionais; estimular a produção científica do conhecimento no campo da educação, por meio de preparação adequada de pesquisadores e conferir, de acordo com o regime didático e científico do

Programa, os graus de Mestre e Doutor em Educação (PPGEdu-UFMS, 2012) .

Universidade de Brasília

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE) foi criado em 1975, e hoje é um dos programas consolidados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Seus objetivos organizam-se em torno de um curso de Mestrado Acadêmico, de um curso de Doutorado e de cursos de Especialização. O Mestrado busca contribuir para a competência acadêmica de seus alunos tendo em vista o aperfeiçoamento docente e a formação inicial de pesquisadores no campo educacional. O Doutorado visa a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de Educação, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e para o exercício do magistério no nível superior. Os cursos de Especialização, de forma eventual, visam aprimorar a formação profissional de graduados, em áreas específicas da Educação, buscando uma visão ampliada da realidade educacional, com forte ênfase na prática profissional.

Em 1999, O Programa trabalhou com quatro áreas e oito linhas, quadro que sofreu modificações em 2000, em face da avaliação da CAPES e da autoavaliação efetivadas, que constataram a dificuldade de recortar adequadamente duas áreas de confluência: Estado, Educação e Políticas Públicas / Gestão da Educação, que passaram a compor uma única área: Políticas e Gestão da Educação, com três linhas.

O Programa articula-se, desde então, em torno de seis áreas de concentração: a) Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, na qual se inserem as linhas de pesquisa Aprendizagem e Mediação Pedagógica; Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano; b) Educação e Comunicação, com as linhas de pesquisa Educação, Mídias e Mediações Culturais; Educação, Arte e Linguagens; c) Políticas Públicas e Gestão da Educação, na qual se integram as linhas de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica; d) Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude; Desenvolvimento Profissional Docente que oferece a linha de pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação; e) Educação e Ecologia Humana, com a linha de pesquisa Ecologia Humana e Práxis Pedagógica; Subjetividade e Complexidade na Educação; f) Educação em Ciências e Matemática, na qual se integra a linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática e o Pensamento por Conceitos (PPGE-UnB, 2012).

Universidade Federal de Uberlândia

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia foi criado em 1988 e recomendado pela CAPES em dezembro de 1994. Em 1996 ocorreu uma reforma curricular que vigorou até o ano de 2003. Durante os anos 2002 e 2003 processou-se novo movimento de discussão e reformulação regimental e curricular, de acordo com as normas gerais da Pós-Graduação da UFU aprovadas pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, em janeiro de 2003. O curso de doutorado foi aprovado no âmbito da UFU em 2004 e, em agosto de 2005, a CAPES autorizou o seu funcionamento. A primeira turma iniciou-se em março de 2006.

O Programa de Pós-Graduação tem como área de concentração a temática "Educação" e cinco linhas de pesquisa: História e Historiografia da Educação; Saberes e Práticas Educativas; Estado, Políticas e Gestão em Educação; Trabalho, Sociedade e Educação; Educação em Ciências e Matemática.

O PPGED possui os seguintes objetivos: constituir-se em ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da educação; formar docentes, pesquisadores e profissionais na área de Educação; conferir os graus de Mestre e Doutor em Educação; desenvolver estudos e pesquisas sobre a educação; e contribuir para o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade da Educação na região e no Brasil (PPGE, UFU, 2012).

Universidade de Uberaba

O Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba foi criado em 1999 e recomendado pela Capes em 2004, sendo pioneiro na instituição, e mantém a oferta regular de ingresso de novos alunos desde que foi implantado. A partir dele, vem se constituindo na instituição uma cultura da pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, ele busca consolidar a presença da Universidade no campo educacional, permitindo, pelo incremento da produção científica, alimentada pela pesquisa, uma relação mais efetiva entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A área de Concentração, à época da pesquisa para esta dissertação, era Formação de Professores, e a partir dela, duas linhas de pesquisa foram organizadas: Formação de Professores e Prática Docente e Educação e Cultura. Em 2009, houve uma reestruturação curricular e a área de concentração definida foi Educação, e as linhas definidas e ainda em vigor são: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente e Cultura e Processos Educativos.

Os objetivos então definidos são: formar docentes e pesquisadores para atividades de

pesquisa, docência, gestão e assessoria científica e pedagógica; contribuir para a produção de conhecimentos referentes à formação de educadores, bem como às suas concepções e práticas educativas, e à natureza das relações entre educação, cultura e sociedade (UNIUBE, 2012).

No capítulo seguinte, ofereceremos ao leitor o referencial teórico que fundamentou as reflexões e discussões que nortearam o significado de formação, segundo o filósofo Bachelard, e a definição de formação inicial segundo Cunha e García, além de algumas investigações relacionadas ao foco desta dissertação.

REFERENCIAL TEÓRICO E INVESTIGAÇÕES SIMILARES

Este capítulo tem o objetivo de oferecer ao leitor o embasamento teórico que fundamentou as reflexões sobre o sentido de formação em Bachelard, os conceitos de formação inicial em Cunha e García e uma apresentação de quatro pesquisas relacionadas ao nosso tema. A nossa pesquisa originou-se da primeira delas que se refere à investigação global sobre as produções do Centro-Oeste com foco no professor. Ao selecionarmos o referencial teórico que fundamentaria este estudo, por meio da leitura de obras, realizamos um diálogo com vários autores reconhecidos no meio acadêmico, que abordavam a temática formação inicial de professores: Charlot (2005, 2008), Contreras (2002), Kincheloe (1997), Nóvoa (1995, 2009), Duarte (2003), Schön (1992), Giroux (1999), Tardif (2010), Imbernón (2009), Guimarães (2009), Cunha (2010) e Pereira (2006), entre outros.

Com base nessas leituras, observamos que, no correr dos anos, a temática da formação de professores está se convertendo em uma área complexa de conhecimento e investigação. Cada vez mais pesquisadores brasileiros e estrangeiros investigam essa temática no intuito de buscar soluções para problemas enfrentados pelos institutos formadores do profissional docente.

A preocupação com o tema da formação, no sentido amplo da palavra, permanece atual, tendo em vista que o ser humano vive em uma sociedade em que a informação chega com muita facilidade e rapidez, por meio dos mais diversos meios de comunicação. Assim, o indivíduo percebe o quanto desconhece e o quanto deveria e precisaria saber mais. Dessa forma, a sociedade tem exigido das instituições de ensino uma formação em que se busca a transformação do indivíduo e que seja adequada para a atualidade.

Nesse sentido, os autores selecionados para construirmos um conhecimento sobre o sentido de formação e, mais especificamente, de formação docente, têm em comum a ideia de mudança, de transformação. Para Bachelard, é por meio do imaginário que o sujeito busca ultrapassar-se em direção à plenitude. O sonho do sujeito compreende aquele ponto ascensional a que se aspira e para atingi-lo o sujeito quer se metamorfosear, quer se transformar. Cunha (2005, p. 107) afirma “[...] que há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária. Se entendemos processo como revelação de movimento, concluímos também que o contexto e os sujeitos estão em constante interação e em permanente mudança”. Para García, a formação de professores torna-se necessária para provocar mudanças tanto no formador quanto no formando, por meio de uma ação

caracterizada por uma atividade de intercâmbio entre ambos. Salienta, ainda, a necessidade de “[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular [...]” (GARCÍA, 1999, p. 27).

2.1 O sentido da formação do sujeito segundo Bachelard

Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884, e faleceu a 16 de outubro de 1962. Foi um filósofo que estudou sucessivamente as ciências e a filosofia, tornando-se um reconhecido epistemólogo e fenomenólogo, conforme se descreve a seguir:

De origem camponesa, nascido em Bar-sur-Aube, formou-se numa província rústica francesa e passou sua infância em contato com a natureza — o que parece ter correlação às concepções filosófico-poéticas sobre o imaginário a partir da materialidade dos elementos. Poeticamente ele descreve seu lugar de origem (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 1).

Nasci numa região de riachos e rios, num canto da Champagne povoado de várzeas, no Vallage, assim chamado por causa do grande número de seus vales. A mais bela das moradas estaria para mim na concavidade de um pequeno vale, às margens da água corrente, à sombra curta dos salgueiros e dos vimeiros (BACHELARD *apud* ABREU-BERNARDES, 2010, p.1).

Os lugares em que habitou e as fases de sua vida ligadas a esses espaços marcam claramente a sua obra. Não há dúvida de que o país natal lhe deixou um vestígio duradouro. Algumas raras reflexões que o filósofo nos oferece em torno de seu convívio com elementos da natureza ou os testemunhos que dá ao longo de sua vida são provas incontestes dessa afirmação. As descrições de sua cidade natal e de outros cenários em que ele habitou são acompanhadas de palavras de devaneio que nos reconstituem os locais percorridos durante a sua existência e que alimentaram os seus sonhos.

Em suas recordações, o filósofo do devaneio demonstra ter “pela chama [do fogo] uma admiração natural, ousou mesmo dizer: uma admiração inata. A chama determina a acentuação do prazer de ver algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar” (BACHELARD, 1989, p. 11). “[...] As leituras e os escritos diante do fogo constituem, mais do que um deleite, uma reflexão posta à frente de um elemento cósmico pleno de significados, em que o psiquismo se eleva”, segundo Abreu-Bernardes (2010, p. 2).

Em sua atuação profissional, Bachelard foi professor de química e dedicou-se também ao estudo da filosofia e da ciência. Na maturidade, dirigiu-se aos colegas, dizendo: “aos cientistas, reclamaremos o direito de desviar por um instante a ciência do seu trabalho positivo, da sua vontade de objetividade, para descobrir o que permanece de subjetivo nos

métodos mais severos” (1978, p. 8). Nesse momento, a inquietude do pensador o levava a um esforço para ultrapassar os limites da filosofia da ciência.

A partir de sua obra, “A psicanálise do fogo” (2008), segundo Abreu-Bernardes (2010, p. 6) o filósofo do devaneio “[...] propõe-se a analisar um problema que a atitude objetiva jamais conseguiu realizar: o aprisco poético ‘onde os devaneios substituem o pensamento’ e os ‘poemas ocultam os teoremas’ [...]”. A autora salienta ainda que “[...] para alcançar a existência de outra realidade, a dos sonhos e da fantasia — tão real e lógica como a exterior, porém estranha ao saber científico de seu tempo — é preciso dedicar-se ao devaneio poético [...]”.

Assim, por meio desse devaneio determina-se “[...] uma fenomenologia do imaginário onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar” (BACHELARD, *apud* ABREU-BERNARDES, 2010, p. 6).

Abreu-Bernardes (2010, p. 6) reflete: “a razão que o Bachelard fenomenólogo proclama é dotada de liberdade comparável à atitude que o movimento surrealista manifesta em suas criações artísticas [...]”. Provocada pela imaginação, a razão constituída torna-se aberta, criadora, agressiva.

Diante das imagens que os poetas oferecem, o fenomenólogo sonhador busca participar da imaginação criante. Essa é a oportunidade para aprender o que os poetas nos ensinam, pois são os poetas que chegam ao âmago das coisas ao expressarem o universo das imagens. Ao se relacionarem com os seres sonhados, os poetas transformam tudo em devir, em metamorfose que modifica até o estado físico da matéria. O poeta nos leva para outro mundo, convidando o homem para uma viagem imaginária pelo onírico, para as infinitas possibilidades de ser e de expressar-se que a imaginação criadora possibilita.

É como filósofo da ciência e como fenomenólogo da imaginação criadora que Bachelard reflete, entre outros temas, sobre a formação do sujeito, presente em vários momentos da sua reflexão.

Ao tratar da formação do sujeito, o filósofo de Bar-sur-Aube

[...] pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. O homem tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições [...] (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 13).

O fogo é a metáfora desta metamorfose, desta busca do sujeito ser mais do que é. O filósofo do devaneio busca a essência, o *eidós*, o núcleo invariante da chama do fogo e o

alcança: é a ideia de metamorfose, de transformação. Por isso, como entende Abreu-Bernardes (2010, p. 13), “[...] os devaneios poéticos junto à chama impulsionam o sujeito a um movimento ascensional. Essa mobilização para elevar-se é uma das faces originárias da imaginação criadora que instiga o ser num movimento vertical [...]”. Verticalidade que é sublinhada em suas reflexões perante o fogo, como se lê a seguir:

Perto das torres, das árvores, um sonhador de altura sonha com o céu. As fantasias de altura alimentam nosso instinto de verticalidade, instinto recalcado pelas obrigações da vida comum, da vida vulgarmente horizontal. A fantasia verticalizante é a mais libertadora das fantasias. Não há melhor meio para sonhar bem do que sonhar com outro lugar. Porém, o mais decisivo dos outros lugares não é o outro lugar que fica acima? (BACHELARD, 1989, p. 60).

É na chama vertical, delicada e em constante devir que nosso filósofo encontra a

[...] metáfora para a busca de superação, o ato de ascensão a que aspira todos os homens. Ao devanear diante do fogo, o sujeito liberta-se do seu cotidiano, volta-se para o alto, para o que lhe é superior [...] transforma-se e procura os sonhos imaginados [...] (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 13-14).

Por meio do imaginário é que o sujeito busca a superação de si, o ultrapassar criador em direção ao ser pleno. A imaginação criadora produz o sonho de que fala o filósofo e esse sonho abrange aquele ponto ascensional que o sujeito aspira e para o qual quer se metamorfosear para atingi-lo.

É possível retirar das obras do filósofo de Bar sur Aube “[...] contribuições importantes para a pedagogia que levariam à constituição de um modelo de escola e de aprendizagem [...]” (BARBOSA;BULCÃO, 2004, p. 50). A noção de formação e, fundamentalmente a noção de formação do sujeito, apresentam-se nos escritos bachelardianos ao versar sobre temas escolares e nelas a questão de formação do espírito científico.

O tema da educação está presente na obra bachelardiana através da noção de formação, termo constante em todos os seus textos. Acreditamos que educação para Bachelard implica fundamentalmente a formação do sujeito. A noção de formação, segundo o filósofo, é muito mais completa e abrangente do que a de educação, pois não traz no seu bojo as conotações que esta última apresenta e que são oriundas da tradição que nos leva a compreender o conhecimento como ato de repetir e de memorizar ideias. Bachelard, ao contrário, exalta a criação e a invenção [...] (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 50-51).

Na perspectiva da imaginação criadora, o filósofo do devaneio anuncia que o fato de

viver intensamente as imagens poéticas abre um caminho, uma opção de formação do sujeito. O devaneio contribui para verdadeira formação, por meio dele, o homem é capaz de superar seus próprios limites.

Barbosa e Bulcão destacam aspectos importantes na proposta pedagógica bachelardiana ao elucidarem que o tema ‘formação’, ou melhor, ‘formação do sujeito’, implica uma transformação, uma retificação. Nesse sentido, afirmam:

[...] a noção bachelardiana de formação implica sempre a desconstrução e reforma do sujeito, pois é afastando as ilusões primeiras, num esforço permanente de retificação, que o sujeito não só alcança o saber objetivo, mas também se eleva enquanto ser espiritual [...] (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 77).

Por isso, consideramos importante destacar o sentido de transformação, pois o homem, por meio de sua imagem criadora, busca desvencilhar-se das barreiras existentes entre o material e o imaginário.

Em Bachelard, a escola tem como função primordial a formação do homem, na qual seu instinto conservador é substituído pelo criador e a passividade e ociosidade pelo dinamismo espiritual; então, na escola ideal, deve-se reviver a dialógica do racionalismo docente/discente, de modo a elevar o espírito de cada um em um voo ascensional, através da imaginação criadora do sujeito. Deste modo, essa escola se torna capaz de formar e educar o sujeito, pois só há formação quando há negação das verdades acumuladas na memória, cedendo espaço a novas ideias, num processo de retificação do saber e do próprio sujeito, constituindo um processo da educação humana, como comentam Barbosa e Bulcão (2004, p. 78-79).

Para esse filósofo francês, a atividade primordial do sujeito, durante o processo de formação, é a de se enganar, como elucidam essas duas autoras: “[...] nós nos educamos através do mecanismo de afastar os obstáculos que interferem no nosso caminho, [...] nós nos educamos através da perda de nossas ilusões, nós nos educamos através do ato consciente de afastar os erros [...]” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 53).

O erro, ainda segundo Barbosa e Bulcão (1996, p. 54) tem sentido positivo na aquisição do saber, tanto no percurso da formação do sujeito como na conquista da objetividade do conhecimento, e não um sentido negativo como comumente pensamos. Assim sendo, o erro deixa de ser algo maléfico, de forma que deve ser eliminado do processo de aquisição do conhecimento e na compreensão das ciências, passando a ser considerado como um procedimento altamente rico na formulação de novas ideias, pois é partindo dele que se

criam condições para retificar, com clareza, os conhecimentos epistemológicos.

Ao explicitar o sentido do “erro”, passamos a vê-lo como obstáculo que colocamos ao novo, ou seja, ao novo conhecimento que queremos, mas que, ao mesmo tempo, resistimos em aceitá-lo talvez por medo, ou por ser mais confortável nos colocarmos na situação de acomodação do que buscarmos algo diferente, enriquecedor. Algo que modifique o que já está consolidado, que mantenha acesa a chama do espírito científico, proporcionando ao sujeito a oportunidade do surgimento de uma postura crítica, reflexiva, científica. Esses obstáculos estão presentes dentro de nós, impregnados em todo o nosso ser. Superá-los é um grande desafio que deve ser exercitado diariamente, pois na perspectiva de Bachelard, “[...] a consciência da eliminação dos erros subjetivos constitui um processo de formação e de educação permanente [...]” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 54).

Não é difícil, na obra bachelardiana, encontrarmos referências ao erro como algo positivo na formação do sujeito. Em “A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento” (1996), Bachelard afirma: “[...] Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? [...]” (p. 14); “[...] Ao retornar ao passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual. No fundo, o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, [...]” (p. 17, grifos do autor); “[...] Deve julgá-los da perspectiva da razão, e até da perspectiva da razão evoluída, porque é só com as luzes atuais que podemos julgar com plenitude os erros do passado espiritual [...]” (p. 21-22).

Sintetizando o estudo da obra de Barbosa e Bulcão (2008), ‘Bachelard – Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação’, evidenciamos que o mestre de Bar-sur-Aube deixou-nos, por meio de suas obras, importantes reflexões para pensarmos a educação. Embora não mencione a palavra educação, ela se apresenta por meio do conceito de formação do sujeito. Para que ela aconteça de forma plena, faz-se necessário a consciência de que sempre devemos estar dispostos a fazer uma desconstrução em nós mesmos, afastando de nós as primeiras impressões, retificando sempre os nossos erros na busca de uma elevação espiritual. A partir desse princípio, a escola torna-se um espaço importantíssimo na formação do homem; é nela que ele aprenderá a conquistar a aptidão criadora e o seu crescimento espiritual. É no espaço escolar que se pode solidificar a verdadeira formação do sujeito, por meio de uma relação de cumplicidade entre discente/docente, em que ambos, buscando seus devaneios e negando as verdades consolidadas na memória, conseguirão constituir o verdadeiro processo da educação humana.

É possível reconhecermos a grande contribuição para a educação deixada pelo filósofo do devaneio. Por isso, consideramos relevante evidenciar essa contribuição por uma interrogação feita pelo filósofo da imaginação ao referir-se ao educador: “Criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada, não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?” (BACHELARD, 1996, p. 12).

No sentido de explicitar a postura de um educador, Abreu-Bernardes (2010, p. 14) afirma: “[...] Para Bachelard o educador deve ‘dialetrizar a experiência’ (1996^a, p. 21), propor o diálogo, inquietar a razão, ensinar o educando a inventar, a questionar, a buscar o novo, a se transformar”.

Nesta perspectiva interrogativa, o filósofo da imaginação deixa claro seu interesse pela educação e as suas ideias pedagógicas sustentadas em dois eixos: o da razão e o da imaginação. A partir desses eixos norteadores dos seus pressupostos para a educação, Bachelard mostra que é no ambiente escolar que o diálogo acontece; diálogo que leva o homem a se desenvolver e crescer espiritualmente, por meio de uma transformação. Assim, Abreu-Bernardes (2010, p. 14) esclarece:

Uma das dimensões da importância do pensamento de Gaston Bachelard para o campo de estudos da Educação é o acontecimento da aprendizagem enquanto viabilizadora de uma experiência de metamorfose, de formação e de transformação humana. O filósofo da imaginação lembra que o aluno não vem à escola para adquirir uma cultura, ele vem para transformar sua cultura, para demolir os obstáculos já cristalizados pela vida cotidiana [...].

Ao explicitar a formação do sujeito na visão de Bachelard, ressaltamos que, para esse filósofo, a verdadeira formação do homem procura manter um equilíbrio entre a poética e a razão. Nesta perspectiva, a verdadeira escola é aquela que, ao desenvolver suas práticas educativas, procura dialetizar a razão entre docente e discente assim como a exaltação da imaginação criadora, por meio de um voo ascensional, profundo e verticalizante.

A inseparabilidade entre ensinar, aprender e criar,

[...] é dada pela força do devaneio, aquele que toca a imaginação criadora e faz alunos e professores – sonhadores despertos – a querer metamorfosear o mundo e a própria vida [...] A imaginação criadora produz o sonho de que fala o filósofo e esse sonho abrange aquele ponto ascensional que o sujeito aspira e para o qual quer se metamorfosear para atingir (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 14-15).

Podemos concluir que, na perspectiva de Bachelard, o essencial é compreender que o

devaneio poético conduz o sujeito a se transformar.

2.2 A formação inicial de professores sob a análise de Cunha

Depois de apresentar o conceito de formação do sujeito sob a perspectiva teórica de Bachelard, vamos expor os conceitos de formação inicial de professores, segundo Cunha (2010) e García (1999).

A escolha do trabalho de Cunha (2010) deu-se em face de sua dedicação à área de formação de professores e à pedagogia universitária. Além de ser professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), é professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas, possui Mestrado em Educação pela PUCRS e doutorado em Educação pela UNICAMP.

Em seu artigo, “Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente”, escolhido para o presente estudo, a autora aborda a temática formação de professores no sentido de promover uma mudança na análise e reflexão do contexto educacional brasileiro. Para ela, a escola tem assumido atribuições que não lhe são pertinentes e de maior complexidade no contexto atual, devido às responsabilidades advindas das frequentes mudanças no mundo de trabalho, da revolução mediática e da alteração da estrutura da organização familiar (CUNHA, 2010, p. 129).

Entretanto, ressalta a autora, a discussão sobre a formação do professor tem permanecido praticamente inalterada e não tem acompanhado as mudanças que ocorreram na sociedade no último século nem alcançado a finalidade para a qual se destina. Diante do exposto, Cunha (2010) explicita:

[...] em qualquer área profissional que se deseje exemplificar, os contornos dos processos formativos que serviam até algumas décadas atrás, certamente estarão defasados para a realidade atual. Essa razão explica a complexidade de definir uma proposta de formação, dado que esta estará permanentemente em situações movediças, sofrendo alterações, dependendo das condições sócio-históricas do contexto onde se situa (CUNHA, 2010, p. 129-130).

Ao referir-se ao conceito de formação de professores, a autora amplia a discussão realçando que o termo se estabelece como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e atuação docente, bem como “[...] um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador” (CUNHA, 2010, p. 134). A autora esclarece que a formação de professores, de uma forma muito mais

ampla, constitui-se em um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, que se estabelece em um percurso não linear, marcado por diversos fatores que podem ser tanto facilitadores quanto empecilhos na evolução de aprendizagem da profissão.

Afirma que, durante o processo formativo docente, devem-se incluir conhecimentos básicos fundamentais para a aprendizagem da profissão. E acrescenta: “[...] é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (CUNHA, 2010, p. 136). Evidencia, ainda, que a formação do docente tem a ver com a busca de autonomia intelectual, demarcada pelos valores coletivos, e que “as mudanças no conceito de formação são fundamentais para construir alternativas mais eficazes para a formação de professores. Exigem coragem de mudar e um olhar investigativo arguto sobre as experiências exitosas nesse campo [...]” (CUNHA, 2010, p. 136).

Nessa ótica, acrescenta que o sentido de formação é mutável, processual, e que “[...] essa condição nos dá uma sensação de fragilidade, de pouca base epistemológica e, não raras vezes, somos [...] acusados de arautos, de modismos, sempre à procura de mudanças e desprezando contribuições amadurecidas em outros contextos” (CUNHA, 2010, p. 130).

No processo de formação de professores é fundamental que as instituições de Educação Superior levem em conta o contexto em que vive o aluno que se propõe a ingressar na carreira docente. Reconhecendo a importância da história de vida do aluno universitário, sua formação passa a ser considerada como um processo que busca construir alternativas mais eficazes e coerentes, estimulando o futuro professor a conquistar seus saberes profissionais e a exercitar sua capacidade de reproduzi-los com competência e autonomia, sem perder de vista que o contexto de uma sala de aula vai muito além dos conhecimentos adquiridos no curso de graduação.

Para Cunha (2010) não podemos admitir, nos dias de hoje, que os cursos de formação de professores das Universidades, Faculdades e Institutos de Educação Superior continuem a adotar currículos estáticos, defasados diante da realidade atual, em que permanentemente ocorrem alterações sociais, históricas, culturais e econômicas, pois é deste contexto que o recém licenciado fará parte como professor.

A escola sendo a instituição em que a educação ocorre e que nela se refletem as diversas transformações demandadas pela sociedade atual, a formação inicial do professor implica, de forma, o seu desempenho profissional. Há, pois, necessidade de se estabelecer relação entre mudanças sociais e formação do professor, a fim de se promover uma discussão mais ampla do currículo.

Estudos realizados demonstram que os egressos de cursos de formação de professores, quando questionados dão grande importância ao processo de sua formação na graduação, embora esclareça que esse fato decorre de representação pragmática de formação de parte dos egressos,

[...] que aspiram, não raras vezes, a possibilidade linear de transferir o que aprenderam em seus cursos para a prática profissional contextualizada [...] Por outro lado, também está a indicar as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência [...] (CUNHA, 2010, p. 136-137).

É de grande responsabilidade ser professor em uma sociedade em que mudanças ocorrem constantemente e refletem diretamente na formação e na atuação do docente. Também é grande a responsabilidade das instituições formadoras de professores, pois devem repensar, sistematicamente, os processos de formação para a educação básica, sem perder de vista o compromisso com uma educação emancipatória. Nesse aspecto, Cunha relata que, ao ser questionado a respeito de sua iniciação profissional e do impacto que sofre ao enfrentar pela primeira vez a prática escolar e docente, o professor geralmente recorre a sua trajetória de formação e ressalta, muitas vezes, que encontra um vácuo entre:

[...] a realidade escolar e o percurso curricular que percorreu. Tem conhecimentos estanques sobre a matéria de ensino e sobre a organização escolar e a didática. Mas falta-lhe maior articulação desses componentes, especialmente diante do campo complexo e exigente que é a sala de aula contemporânea [...] (CUNHA, 2010, p. 137).

Considerando que os currículos adotados pelas instituições de ensino superior dão grande ênfase na teoria em detrimento da prática, torna-se difícil para o estudante universitário entender que a prática é o ponto de partida para a formulação de novos conhecimentos. No âmbito das escolas — da educação básica à educação superior — a teoria é entendida como geradora da prática. É importante salientar que esta postura tem dificultado que os princípios da pesquisa sejam assumidos no contexto do ensino. Nesse sentido, são elucidativas as considerações de Cunha sobre a formação de professores, ao destacar que essa concepção:

[...] ao não reconhecer a prática como produtora de saberes, não reconhecia, do mesmo modo, a escola e o trabalho como espaço de aprendizagens e de formação. Certamente essa condição é, em grande parte, responsável pelo

estatuto profissional diferenciado entre os professores universitários e os que atuam na escola fundamental e média (CUNHA, 2010, p. 140).

Para a autora, é preciso entender que “[...] ainda estamos longe de reconhecer [...] a escola como parte e parceira na formação inicial de professores [...]”, e assegura que há “[...] uma cultura a ser modificada, que exige investimentos tanto da universidade como da escola” (CUNHA, 2010, p. 141).

Quando o professor tem uma formação inicial sólida, em que se aliaram as aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição nos conhecimentos construídos na universidade, ao fazer suas construções, reconstruções e ampliações, o professor certamente terá sua formação inicial como fonte e base estrutural para seu desenvolvimento. Assim, para Cunha (2010, p. 141) é por meio de uma formação inicial de qualidade que pode se assegurar ao professor o alicerce para a formação continuada em sua trajetória.

2.3 O pensamento de García

A escolha do pensamento de García (1996), professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Sevilha, Espanha, se deu pelo fato de sua principal linha de investigação estar concentrada na formação docente, sobretudo, no período de iniciação ao ensino e na avaliação de atividades a ele relacionadas.

Ainda que para nosso estudo o material escolhido tenha sido o livro “Formação de Professores: para uma mudança educativa” (1999), há publicadas outras significativas obras desse autor sobre a mesma temática.

A formação de professores é uma questão que tem angustiado pesquisadores e os próprios docentes que, por vezes, sentem-se despreparados e desestimulados para assumirem a profissão com o propósito de promover mudanças. Esta preocupação não é recente, pois, como esclarece García (1999), nos últimos anos, outros autores assim como ele, têm se preocupado bastante com a formação docente e afirma: “Entendida como tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado [...]” (GARCÍA, 1999, p. 22).

Na obra selecionada, a abordagem de formação apresenta-se sob três ângulos: do impacto da sociedade da informação, do impacto do mundo científico e tecnológico, e da internacionalização da economia. O autor descreve, ainda, as três fases por ele consideradas

as mais importantes do processo de formação: a formação inicial, a formação durante o período de estágio e a fase de desenvolvimento profissional dos professores. Com essa abordagem, pretende contribuir também para preencher algumas lacunas que se verificam no campo da formação e, mais especificamente, no que se refere à formação de professores.

Inicialmente, ele se propõe a estabelecer algumas considerações sobre o conceito de formação propriamente dito, considerando vários significados, para, posteriormente, tratar do conceito de formação de professores em suas diferentes teorias, modelos e orientações conceituais, pois para ele “[...] é notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática [...]”. Assim sendo, acrescenta: “[...] A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal)” (GARCÍA, 2010, p. 11, 19).

Para García (1999), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Esclarecendo, afirma:

[...] a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos [...] (GARCÍA, 1999, p. 19, grifos do autor).

García (1999, p. 11) defende a formação “[...] como o instrumento mais potente para democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho [...]”. Assim, a formação passa a ser vista como meio de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais exigente, inserida num mundo científico e tecnológico, envolvida pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que aparecem como mola propulsora para que mudanças culturais, econômicas e sociais possam ocorrer.

A formação é um processo complexo. Ao se referir à docência, considerando-a uma profissão, não é menos complexo. García (1999, p. 22), ao agregar o conceito de formação ao de formação de professores, afirma que “[...] é necessário, tal como outras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. A partir desta afirmação, entendemos que a preocupação com a formação de professores, na atualidade, é necessária, no

sentido de provocar mudanças tanto no formador quanto no formando, por meio de uma intervenção caracterizada por uma atividade de intercâmbio entre ambos.

Nessa direção, o autor destaca que se podem distinguir “[...] as diferentes áreas que constituem os fundamentos de uma dimensão conceptual diferenciada da formação de professores: os professores como profissionais, as escolas onde ensinam, os alunos a quem ensinam e o conteúdo do ensino [...]” (GARCÍA, 1999, p. 24). A partir desses fundamentos, o autor nos fornece um conceito de formação de professores.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26, grifos do autor).

As instituições que se preocupam com a qualidade da formação de professores inserem em seus currículos elementos formativos basilares que são os conhecimentos, as competências e disposições, possibilitando aos futuros docentes o desenvolvimento de habilidades que vão muito além dos requisitos necessários para ministrar aulas. Desse modo, García (1999, p. 27) argumenta que “a formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação [...]”.

A partir desse pensamento, o autor aponta os seguintes princípios norteadores da trajetória de formação docente. O primeiro “é o de conceber a Formação de Professores como um ato contínuo” (GARCÍA, 1999, p. 27). A formação de professores é tida como um procedimento, composto por diferenciadas fases, com seus respectivos princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação. Neste entendimento, a formação inicial de professores está diretamente interligada com a formação contínua ou permanente, pois se parte do pressuposto de que a primeira é a base da segunda, ou seja, o início de um longo e cauteloso processo de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio refere-se à necessidade de “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (GARCÍA, 1999, p. 27). Nesse aspecto, a formação de professores deve ser analisada a partir do desenvolvimento curricular como estratégia de melhoria da qualidade do ensino.

Já o terceiro princípio, que se relaciona com o anterior, refere-se à necessidade de “ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (GARCÍA, 1999, p. 28), lembrando, ainda, “[...] que é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

O quarto princípio defendido por García (1999, p. 28) é o da necessária “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores”. É necessária a compreensão de que, embora haja inúmeros aspectos a considerar na formação do professor, nenhum é capaz de indicar um modelo que possa orientar o desenvolvimento de um programa eficaz, capaz de delinear todas as competências e habilidades a serem adquiridas pelo futuro professor durante o seu processo de formação. Nesse sentido, García (1999, p. 28) esclarece; “[...] deve salientar-se este conhecimento didático do conteúdo devido à sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor”.

O quinto princípio sublinha a necessidade de “integração teoria-prática na formação de professores” (GARCÍA, 1999, p. 28). Entretanto, neste contexto, é fundamental entender que, a partir do momento em que no processo de formação se amplia a possibilidade de relacionar a teoria à prática, estimula-se a elaboração do próprio conhecimento pelo futuro professor. O conhecimento passa a ter mais significado para ele mesmo. Assim sendo, o autor enfatiza que:

[...] os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram [...] A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática [...] de modo [...] que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção [...] (GARCÍA, 1999, p. 28-29).

García (1999, p. 29) destaca no sexto princípio a necessidade de “procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”. O autor pensa ser importante esclarecer que isomorfismo não é sinônimo de identidade. E acrescenta: “[...] na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (GARCÍA, 1999, p. 29).

O sétimo e último princípio norteador da formação de professores está motivado na “individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de

professores” (GARCÍA, 1999, p. 29). Segundo o autor, o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Neste sentido, assevera que a aprendizagem sobre o como ensinar não é igual para todos, mas que é “[...] necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades [...]” (GARCÍA, 1999, p. 29).

Como podemos notar, a partir desses sete princípios descritos por García, o processo de formação de professores é complexo em virtude de aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e filosóficos. Portanto, é necessário que a constituição do seu objeto se fundamente no foco dos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores no contexto escolar. Nessa perspectiva, o autor destaca que o currículo deve ser considerado como relevante e analisado com profundidade na formação de professores.

Diante da realidade educacional, realçamos o ponto de vista de García referente ao processo relacional do currículo com o padrão de escola que se deseja ter. Ele enfatiza: “ao se falar do currículo da formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido [...]” (GARCÍA, 1999, p. 77).

Levando em conta esses elementos, o currículo aparece mais uma vez como uma potente ferramenta para uma boa formação do futuro professor, tendo em vista que a formação é concebida como um espaço de mobilização de saberes específicos para o desempenho da docência, e que primeiro ocorre nas instituições formadoras com o processo de sua formação inicial.

Um critério a ser destacado para avaliação do currículo e mencionado pelo autor é o componente “prática” da formação inicial de professores. Na trajetória da educação, feita até aqui, a prática é o critério da formação inicial de professores que mais tem recebido zelo cauteloso da classe de pesquisadores. Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que este interesse pela prática tem sido de pesquisadores tanto nacionais quanto internacionais. No caso do Brasil, a partir da década de 90, o que se observa é que houve um aumento significativo no número de trabalhos científicos na área da educação que trataram da prática na formação inicial de professores.

Muito se tem falado “no aprender a ensinar”; por isso, consideramos importante destacar a escola como espaço em que as práticas de ensino devam acontecer, para que este aprendizado se realize, pois, como afirma García (1999, p. 103): “[...] durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma

estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita [...]”.

Outro fator a ser considerado é a avaliação da formação inicial de professores. Para García (1999, p. 104), esta “é uma prática pouco habitual”. Tem-se presenciado uma grande preocupação com a qualidade dos programas de formação permanente do professor, mas o mesmo não acontece com a formação inicial. A complexidade acerca do processo de formação inicial de professores leva García a dialogar com outros autores, problematizando que a avaliação desse procedimento é recente e que não existem critérios estabelecidos para realizá-la.

2.4 A pesquisa sobre professores no Centro-Oeste

É relevante ressaltar que, paralelamente à ampliação dos programas de Pós-graduação em Educação nas últimas décadas, o interesse pela produção acadêmica tem crescido tanto na quantidade quanto na variedade de temas pesquisados. Nota-se, também, o interesse dos pesquisadores da região Centro-Oeste por temas envolvendo a educação, tais como: currículo, metodologias, identidade e profissionalização docente, formação de professores. A temática da formação de professores tem se destacado em grande escala; proliferam-se estudos nos seus mais diversos aspectos: são dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações de artigos em revistas científicas da área, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários e grupos de estudo envolvendo a formação inicial de professores.

Por isso, consideramos importante destacar que “nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). Nesse contexto, trazemos alguns comentários sobre o livro “Pesquisas sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais”, no qual se relata a primeira etapa do estudo interinstitucional referido nessa dissertação.

Coautores do livro, Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 38) discutem o método. Os autores justificam que no período estudado – 1999-2005 – a não especificação ou declaração do método, em 14% das produções, é decorrente de uma prática assumida pelos pesquisadores nos programas de Pós-graduação. Entre as opções metodológicas apresentadas, o materialismo histórico dialético foi o mais utilizado, seguido dos métodos fenomenológico e positivista.

Observa-se que a concepção tecnicista não foi evidenciada em nenhum trabalho. Segundo Silveira, Nogueira, Sousa e Soares (2011, p. 72) “[...] isto aponta uma contradição se considerarmos profundas influências do tecnicismo na educação [...] centrado na transmissão

de conteúdos, que prevaleceu ao longo de todo o século XX [...]”.

Em virtude da preponderância da tendência crítica na concepção de educação, é importante compreender o papel da prática educativa. Nesse sentido, alertam Teixeira e Naves (2011, p. 102): “[...] pode-se afirmar que as pesquisas desenvolvidas entre 1999 a 2005 atribuem à práxis educativa a importante tarefa de promover a transformação social e cultural, a democracia e a cidadania [...]” e seguem elucidando que os pesquisadores procuraram evidenciar nas dissertações “[...] que a educação, mediada pelas relações sócio-históricas, é um fenômeno a ser explicado e compreendido por perspectivas que articulam a totalidade daquilo que acontece no universo da escola”.

Considerando a predominância da concepção crítica de educação, as autoras recorreram aos estudos de André (2001) e Gatti (2002) para ressaltar que, no início do século XXI, a pesquisa educacional brasileira dava indícios de que havia encontrado caminhos para transpor as análises reducionistas do fenômeno educativo e que as abordagens críticas da época levavam os estudos a análises mais integradas. Nesta linha de pensamento, afirmam:

Sustentados, portanto, na concepção crítica de educação, os pesquisadores do Centro-Oeste brasileiro procuram aprofundar a compreensão da problemática educacional e abrir novas possibilidades de soluções que favoreçam as mudanças no espaço escolar. Isso porque – parece – eles compreendem que tal concepção objetiva o esclarecimento e converge para os interesses emancipatórios dos homens (TEIXEIRA; NAVES, 2011, p. 103).

Na discussão dos ‘temas estudados nas pesquisas sobre professores(as)’ as pesquisadoras Abreu-Bernardes e Costa (2011, p. 106) ressaltam que, nos programas da UFMT, a preferência nos trabalhos dos discentes é pelo tema prática docente (72% do total), sendo muito significativa a opção pela pesquisa da Educação Básica, sobretudo do Ensino Fundamental. Destacam, igualmente, que o tema formação de professores foi priorizado nas dissertações do programa da UFG e UNIUBE e que, nesta última, pode ser decorrente da definição da área de concentração do Programa de Pós-Graduação. Por fim, salientam que os trabalhos da UnB priorizam os enfoques integrados, o que seria desejável, pensando em uma formação mais abrangente do professor.

Há, ainda, alguns aspectos a realçar: exceto na UFMT, a formação inicial foi motivo de investigação em todas as universidades; em nenhuma delas houve estudos sobre formação inicial e prática docente nos cursos Normal de Nível Médio e Normal Superior. Para as autoras, o desinteresse em pesquisar tais cursos pode ter sido motivado pela exigência da

formação superior para atuar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; também não foi abordada a reformulação das diretrizes para o curso de Pedagogia.

Já as pesquisas sobre profissionalização enfatizam mais o subtema “identidade profissional”, enquanto que não foi evidenciada nenhuma pesquisa sobre ação coletiva e apenas uma sobre sindicalização.

Quanto às ‘modalidades de pesquisas sobre professores(as)’, a autora Sguarezi (2011) afirma que os tipos de pesquisa mais utilizados pelos pesquisadores do Centro-Oeste são: estudo de caso, estudo etnográfico e pesquisa histórica. Este resultado, segundo essa autora, confirma questões levantadas por André (2001), ao afirmar que, entre os anos de 1980 e 1990, ganharam força os estudos chamados qualitativos, compreendendo esses tipos de pesquisa. Passamos, nesse momento, à apreciação de três artigos, em que se relatam investigações sobre a produção acadêmica de pós-graduandos em educação que abordam a temática da formação de professores.

2.5 Um estudo sobre o tema formação do professor

No artigo intitulado “Estado da Arte da formação de professores no Brasil” (ANDRÉ *et al.*, 1999), as autoras se propõem a fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema formação do professor, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 1990-1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, entre 1992 e 1998.

Das dissertações e teses que versam sobre formação de professor, 215 (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%) abordam o da formação continuada e 26 (9,2%) da identidade e da profissionalização docente.

No período pesquisado, André *et al.* (1999, p. 301-302) mostram que a produção discente, no que diz respeito às dissertações e teses, quase dobrou passando de 460 no ano de 1990, para 834 em 1996; no entanto, os trabalhos que versam sobre a formação inicial de professor não acompanharam esse crescimento.

O conteúdo predominante nesses estudos é a avaliação do curso de formação. Outro aspecto priorizado é o professor no que tange às suas representações, seu método e suas práticas (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 302).

Nos 115 artigos analisados, os temas mais ressaltados foram: identidade e profissionalização docente (28,7%); formação continuada (26%); formação inicial (23,5%) e prática pedagógica (22%). As autoras enfatizam “[...] que a distribuição dos artigos pelos

quatro temas foi muito mais equilibrada do que nas pesquisas dos discentes, que evidenciou grande concentração na categoria formação inicial [...]” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 304).

Os artigos que focalizam a formação inicial abordam o conjunto das licenciaturas, a Escola Normal e o curso de Pedagogia. Segundo as autoras, nota-se “[...] uma diferença em relação às pesquisas dos discentes que priorizam a Escola Normal, mas nota-se também uma semelhança, já que ambos enfatizam a licenciatura e quase não investigam o curso de Pedagogia” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 305).

Os conteúdos que tratam da formação inicial envolvem seis eixos: a busca da articulação entre teoria e prática; integração entre Estado, agências formadoras e agências contratantes de profissionais de educação; construção da competência profissional; ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas; o caráter contínuo do processo de formação docente e o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 305).

Quanto aos periódicos analisados, conforme André *et al.* (1999, p. 306-307): “[...] o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação [...]”. O mesmo não ocorre com as dissertações e teses. A análise demonstra que “[...] as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 306-307).

Nos 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998, os temas abordados foram: formação inicial (41%), formação continuada (22%), identidade e profissionalização docente (17%), prática pedagógica (14%) e revisão de literatura (6%). As autoras concluem que houve uma significativa preocupação com a formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e um silêncio quase total sobre a temática formação de professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural e, ainda, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

Assim como são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação e dos multimeios ou da informática no processo de formação, também são escassos os estudos que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural; há um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada e um excesso de discurso sobre a temática, como também uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e

políticas educacionais (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 309).

2.6 Um estudo sobre formação de professores nas produções entre 1999 e 2003

No artigo “A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2003”, André (2009) faz uma síntese da produção acadêmica dos discentes, comparando dados com os de dissertações e teses defendidas no período de 1990 e 1998. Os dados para esta pesquisa foram coletados com base nos resumos disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

A autora constata o crescente interesse dos pesquisadores pela temática formação de professores, já que do ano de 1990 a 1998 foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais apenas 6% abordaram o tema formação de professores. Nos cinco anos subsequentes, esse percentual chega a 14%. Em 8.280 dissertações e teses defendidas, 1.184 trataram da formação docente (ANDRÉ, 2009, p. 3).

A autora destaca que as questões referentes aos currículos dos cursos, a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso foram os aspectos mais estudados.

As disciplinas dos cursos de formação inicial ganharam destaque nos anos 1990, tendo chegado a 109 pesquisas. No entanto, segundo André (2009, p. 3), “[...] faltaram estudos que investigassem as articulações entre elas [...]”. Segundo a autora, em 1990, os pesquisadores interessavam-se mais pelos cursos de formação inicial (72%); já no ano de 2000, os estudos incidiram sobre a temática da identidade e profissionalização docente (41%). Para ela, esta mudança pode ter sido motivada pela chegada ao Brasil dos escritos de Maurice Tardif que tratavam da temática saberes docentes, como também pelo aumento da produção internacional sobre profissionalização, causada pelas reformas educativas dos anos 1990.

Podemos verificar que embora haja um crescimento significativo nas produções acadêmicas dos discentes da área da educação, de 1990 para 2000, a temática de formação inicial caiu quase pela metade.

Um dado que não pode deixar de ser considerado é que nos anos de 1990, os cursos de magistério em nível de Ensino Médio foram os mais pesquisados pelos discentes da Pós-graduação (147), enquanto que nos anos 2000 houve uma queda significativa e apenas 43 investigações trataram desta temática. Aparecem então as primeiras pesquisas sobre os cursos de magistério em ensino superior, fato que coincide com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a necessidade do magistério superior para a docência dos anos iniciais da educação básica (ANDRÉ, 2009, p.

3).

O que podemos observar por esse estudo de André (2009) é que, apesar do interesse dos pesquisadores da área educacional pela temática formação de professores, ainda não se conseguiu provocar mudanças expressivas nos espaços de formação dos futuros professores.

Entendemos, além disso, que a formação do professor não se encerra ao término do curso de licenciatura e, que a formação inicial, embora seja um momento fundamental para o futuro professor, não é suficiente; é preciso que ele tenha consciência de que sua formação se estende por toda a jornada de sua vida, em um processo de educação continuada.

2.7 A formação do professor reflexivo/investigativo

No último artigo analisado “A reflexão e intervenção da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002”, as autoras Brzezinski e Garrido (2008) tiveram como objetivo estabelecer um ‘estado do conhecimento’ em que buscam mapear e trazer as contribuições da pesquisa sobre a formação do professor reflexivo/investigativo encontradas nas dissertações e teses defendidas em 23 programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, no período 1997-2002.

Neste estudo, as autoras tiveram a oportunidade de constatar que houve um crescimento expressivo na produção discente, em comparação ao período anterior (1990-1996), representando um aumento de 80%. Fato apontado por elas como fruto do considerável aumento dos programas de Pós-graduação de Educação no Brasil, que passou de 16, em 1990, para 50, em 2002.

É importante salientar que, embora pesquisadores tenham se interessado cada vez mais pela temática formação inicial de professores em uma abordagem reflexiva/investigativa, é possível visualizar, nos caminhos percorridos pela educação, que a escola ainda permanece arraigada em uma postura tradicionalista, em que se privilegia a racionalidade técnica, negando aos professores a vivência de práticas docentes reflexivas e criativas e aos seus alunos experiências inovadoras.

Para Brzezinski e Garrido (2008, p. 160), esse crescimento justifica-se, também, pelo reflexo do momento histórico marcado por reformas educacionais na educação básica e por mudanças epistemológicas na pesquisa educacional. Em sua investigação sobre a formação docente, na qual analisaram a formação do professor reflexivo/investigativo, as autoras destacaram o que significa essa perspectiva reflexiva:

Ser professor investigativo significa buscar esclarecer os problemas que ele e

seus colegas vivenciam no cotidiano escolar, problemas de início confusos e polêmicos, porque envolvem pessoas, valores, crenças, interesses, frequentemente em conflito; significa aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir e respeitar os diferentes atores (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis pelo grupo, a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas, tornando o ensino pesquisa, pesquisa na ação [...] (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2008, p. 155).

Em um mapeamento de uma amostra de 742 trabalhos, 22,8% abordam a temática da formação do professor reflexivo/investigativo. Segundo as autoras, pode-se ressaltar a importância de espaços de reflexão conjunta na escola. Para elas, os estudos da formação do professor reflexivo/investigativo “[...] exploraram a dimensão reflexiva de atuação docente, mas silenciaram sobre a dimensão investigativa [...]” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2008, p. 162).

Dos trabalhos sobre a temática formação inicial de professores, Brzezinski e Garrido (2008, p. 163) observaram diversos enfoques, tais como: os formadores transformaram seu ensino em objeto de pesquisa-ação e ao mesmo tempo oportunizaram aos licenciandos atividades de reflexão e de investigação sobre a própria prática profissional e sobre os cursos de Bacharelado, Pedagogia, licenciatura e curso Normal.

As autoras ressaltam como preocupante a baixa frequência de práticas docentes reflexivas, de projetos de pesquisa-ação ou de pesquisa colaborativa nas disciplinas que visam à formação de professores, como também pontuam a distância dos cursos de licenciatura em relação à escola básica e à existência de poucas experiências inovadoras de ensino, que priorizam abordagens cognitivas ou na perspectiva da racionalidade técnica. Apontam, também, a forte resistência à mudança e a falta de compromisso político e institucional com as questões de ensino e com o preparo profissional dos professores da escola básica (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2008, p. 163).

Foi constatado, ainda, que o referencial teórico das pesquisas analisadas foi densamente tecido e o objeto de pesquisa bem definido; mas, ao descreverem a metodologia dos trabalhos, ressaltaram que seus autores nem sempre ofereceram dados suficientes do contexto e procedimentos adotados na pesquisa e tão pouco explicitaram a relação entre os referenciais teóricos e os procedimentos de coleta e de análise interpretativa dos dados.

Nos autores analisados, percebemos a congruência de ideias em torno do conceito de transformação e não apenas do sujeito, mas também da realidade social, aspectos que foram mais enfatizados por Garcia e Cunha. Além disso, ressaltam a formação que desenvolva a autonomia, a criticidade, a reflexão como ações que pertencem ao próprio sujeito e dependem

de um trabalho pessoal.

Ao encerrarmos este capítulo, consideramos que as reflexões nele desenvolvidas contêm o cerne do nosso trabalho, ou seja: ao apresentarmos o referencial teórico sobre a temática formação inicial de professores com fundamentação teórica em Bachelard, Cunha e García, nos embasamos para, no terceiro capítulo, apresentarmos o desvelamento das concepções de formação inicial de professores.

3 O DESVELAMENTO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo desvelar os resultados da pesquisa a que chegaram os pós-graduandos em Educação da Região Centro-Oeste, ao término das suas investigações sobre a temática ‘formação inicial de professores’ e que são mais pertinentes ao nosso enfoque do tema.

3.1 A escolha do tema nos programas pesquisados

Os Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste que fazem parte deste estudo, abrangendo o período de 1999 a 2005, são: Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFMS; Programa de Pós-Graduação em Educação/IE/UFMT, Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFU; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UnB e Programa de Pós-Graduação em Educação /UNIUBE. A Universidade Federal do Tocantins incorporou-se à REDECENTRO após o período de nossa coleta dados e, por isso, seus dados não estão apresentados neste trabalho.

Tabela 1 – Dissertações por instituição sobre a temática formação inicial de professor em relação à totalidade de estudos sobre o professor do Centro-Oeste, 1999 – 2005.

IES	Dissertações sobre o tema Professor	Dissertações sobre o tema Formação Inicial de Professor
	nº	nº
UFG	11	04
UFMS	06	02
UFMT	18	—
UFU	11	03
UnB	14	02
UNIUBE	06	01
TOTAL	66	12

FONTE: Banco de Dados da REDECENTRO e dissertações analisadas, 2011.

Assim, o *corpus* da nossa pesquisa ficou estabelecido conforme está representado na tabela 01, apresentada anteriormente, identificando as produções que discorreram sobre o tema do nosso trabalho e as relacionadas ao foco geral da Rede — o professor.

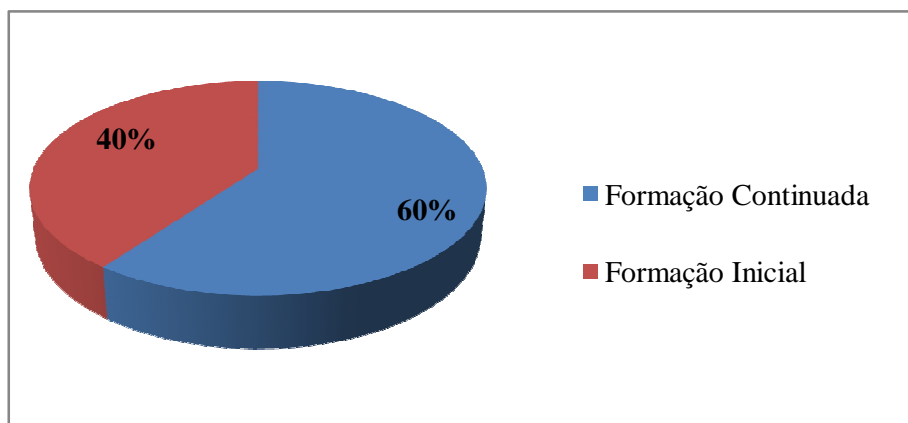
Como integrantes da REDECENTRO, colaboramos na análise de 20% do total das 330 dissertações defendidas no período de 1999 a 2005, que correspondem a 66 estudos que tratam sobre o tema “professor”. Dentre essas dissertações analisadas, selecionamos aquelas que fariam parte do nosso subprojeto por tratarem da formação inicial de professores. Foram selecionadas doze (12), o que corresponde a 18% das dissertações cujos temas são o professor.

Foi possível constatar que na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – não foi desenvolvida nenhuma pesquisa em seu Programa de Pós-graduação em Educação que tratasse da temática formação inicial de professores. Por serem seis as universidades pertencentes à REDECENTRO, imaginávamos inicialmente que todas fariam parte desse estudo. No entanto, diante do exposto, o *corpus* desta investigação abrangeu apenas cinco das universidades.

Ao transformarmos novamente a parte em totalidade, neste caso, tomamos as 12 dissertações como 100%, dado também explicitado na tabela anterior, observa-se que o interesse pela temática em questão concentrou-se mais na UFG.

No ano de 1999, realizou-se apenas uma pesquisa sobre a formação inicial de professores na UFU e, no ano seguinte, no Centro-Oeste nenhuma pesquisa com a essa temática. As investigações sobre a formação inicial de professores foram retomadas em 2001 com dois estudos na UFG.

Gráfico 1- Dissertações sobre formação inicial de professores na Região Centro-Oeste.



Fonte: Banco de Dados da REDECENTRO e dissertações analisadas, 2011.

A partir do ano de 2002, houve um aumento no número de investigações sobre o referido tema, chegando a quatro dissertações, em 2004, o que representa o maior índice de interesse dos pesquisadores dentro do período analisado, pois, no ano de 2003, identificamos apenas uma dissertação. No último ano do recorte temporal (2005), não registramos nenhum interesse do pesquisador do Centro-Oeste pela temática em estudo. Observamos, ainda, que de 30 trabalhos com foco na formação de professor, 18 versavam sobre a formação continuada e 12 sobre formação inicial de professores, como se lê no gráfico 1. Examinando o gráfico, pode-se observar a preferência dos pesquisadores do Centro-Oeste em investigar a formação continuada, estando a formação inicial presente em apenas 40% dos trabalhos.

3.2 Referencial teórico

Procuramos, ainda, elucidar os referenciais teórico-metodológicos que foram utilizados nas dissertações produzidas nas universidades da Rede e que tiveram como tema a formação inicial de professores no Centro-Oeste. (Quadro 1 – detalhado no Apêndice B).

Quadro 1– Autores mais citados como referencial teórico nas dissertações sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.

Instituição	Autores mais citados
UFG	Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira; Alberto I. Pérez Gomes; Antônio Nóvoa; Carlos Marcelo García; Carmem Lúcia Soares; Célia Maria Ferreira Borges; Demerval Saviani; Donald A. Schön; Francisco Imbernón; J. Gimeno Sacristán; Janete M. Lins de Azevedo; Lennt M. Zeichner; Lino Castellani Filho; Luiz Fernandes Dourado; Márcia Ângela da Silva Aguiar e Leda Scheibe; Mariano Fernández Enguita; Maurice Tardif; Selma Garrido Pimenta; Valdemar Sguissard; Verbena Moreira e Adão José Peixoto.
UFMS	Carlos Luiz Gonçalves; Daniel Gil Pérez e Anna Maria Pessoa de Carvalho; Isabel Alarcão; Iria Brzezinsk; Mário Osório Marques; Myrian Krasilchik; Roberto Nardi; Selma Garrido Pimenta; Sílvia Frateschi Trivelato.
UFU	Ana Canen e Antônio Flávio Barbosa Moreira; Clerment Gauthier; Donald A. Schön; Henry A. Giroux; Isabel Alarcão; Júlio Emílio Diniz Pereira; Kennety M. Zeichner; Maria da Glória Pimentel; Maurice Tardif; Peter Mc Laren; Selva Guimarães Fonseca; Vera Maria Candau.

Instituição	Autores mais citados
UnB	Benigna Villas Boas; Denise Jodelet; Fernando Gonzalez Rey; Ilma Passos Alencastro Veiga; Inês Maria Gomes Chacón; J. Gimeno Sacristán; Jussara Hoffmann; Luiz Carlos de Freitas; Maurice Tardif; Paulo Freire; Selma Garrido Pimenta.
UNIUBE	Evandro Ghedin, Isabel Alarcão; Maurice Tardif; Newton Duarte; Paulo Freire; Selma Garrido Pimenta.

Fonte: Banco de Dados da REDECENTRO e dissertações analisadas, 2011.

Pensamos que a pesquisa fundamentada em teorias já existentes ajuda o pesquisador na interpretação dos dados. É nesse momento que o referencial teórico escolhido delinea e valida a dimensão e a construção da pesquisa, pois as teorias,

cumprem funções muito importantes: (a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação; (b) ajudam a levantar questões, a focalizar o problema, as perguntas e a estabelecer hipóteses com mais propriedade; (c) permitem maior clareza na organização dos dados; (d) e iluminam a análise de dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade que deve se beneficiar dos achados empíricos, sob pena de anulação da originalidade propiciada pela pergunta inicial. [...] ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010, p. 17-18).

Nessa linha de pensamento, ao pesquisarmos os trabalhos sobre formação inicial de professores, tivemos, também, o objetivo de enumerar os referenciais teórico-metodológicos mais utilizados pelos autores em suas dissertações.

Para essa análise, recorreremos aos instrumentos da pesquisa, ficha de análise e ficha de aprofundamento e, sobretudo, ao trabalho completo no que tange às citações e referências feitas pelos autores na dissertação. Em uma das dissertações da UFG, trabalhamos apenas com as fichas, devido à dificuldade de termos em mãos o trabalho completo, embora tenhamos feito várias tentativas para obtê-lo, mas sem sucesso.

Ao observarmos os dados do Quadro 1, nos estudos sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, verificamos que Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta são os autores mais citados, seguidos de Donald Schön e Isabel Alarcão. Igualmente estão presentes nos referenciais, embora em menor número, Ana Canen, Kenneth Zeichner, Gimeno Sacristán, Antonio Flávio Moreira, Myrian Krasilchik, Antonio Nóvoa, Henry Giroux e Paulo Freire.

Dentre as cinco universidades pesquisadas, o autor Maurice Tardif é citado em quatro com a obra “Saberes docentes e formação profissional” (2010), sendo que, em duas, essa obra é tida como referência por todos os pesquisadores. Em outra universidade, Tardif é referência para dois autores, também na abordagem dos saberes docentes, com o seu estudo intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”. Aderindo ao pensamento de André (2009, p. 3), ao afirmar que na década de 90 chegam ao Brasil os escritos de Maurice Tardif que tratavam da temática saberes docentes, pensamos que esse pode ter sido um bom motivo pelo qual a maioria dos pesquisadores do Centro-Oeste tenham utilizado o autor para referenciar suas dissertações, questão que já foi evidenciada em momento anterior nesta dissertação.

Selma Garrido Pimenta é referência em trabalhos sobre a formação de professores quanto a saberes docentes, identidade e profissionalização. Ela também dedica seus estudos sobre os saberes educacionais e sobre a formação do professor reflexivo, deixando contribuições importantes no meio acadêmico, quanto à formação de professor que promova uma educação emancipatória, reflexiva e crítica e em que o professor, durante o processo formativo, seja conduzido a se tornar um intelectual crítico. Diante dessa concepção de formação, Garrido defende que:

[...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 2005, p. 31).

Isabel Alarcão tem contribuído muito com seus escritos, ao desenvolver o conceito de professor reflexivo e de escola reflexiva. Dessa forma, define por reflexiva a escola que é:

[...] criada pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser de sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimento que a afetam e as potencialidades que detém. Necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Nesse sentido, a educação deverá ser capaz de metamorfosear o aluno, subsidiando-o com posturas críticas e reflexivas, diante de situações adversas que possivelmente ele encontrará no percurso de sua vida. Mas, só é plausível conseguir que o aluno desenvolva

essas posturas, se os seus professores também as desenvolveram. Isso significa que os professores devem ter uma formação que lhes dê base para viverem crítica e reflexivamente.

Paulo Freire foi mencionado como teórico em duas dissertações de universidades diferentes, com a obra “Pedagogia da autonomia” (1998). Segundo Osório, Peters e Rodríguez (2011, p. 145) Freire é um dos educadores “[...] mais importantes do século XX, que influenciou no desenvolvimento do pensamento sobre a teoria e prática da educação crítica [...]”.

Autores como Donald A. Schön, Kenneth M. Zeichner e Isabel Alarcão foram referências em nove das doze dissertações que deram ênfase ao processo de formação do professor reflexivo. Em um trabalho dos três restantes, a abordagem reflexiva esteve presente, por meio das obras de Selma Garrido Pimenta. Em apenas duas dissertações, os autores não enfocaram a formação do professor reflexivo. Esse fato deve ser destacado, ao percebermos que foi grande a preocupação dos pesquisadores do Centro-Oeste em mencionar em seus estudos, a discussão sobre o professor reflexivo.

Giroux, ao reconhecer as escolas não como um local em que repassa um conjunto de conhecimentos e valores, mas como uma instituição que deve fazer muito mais do que isto, entende que a formação do professor será vista como aquela que tem o papel de transformar as mentes dos futuros professores. Nesse contexto, ele afirma:

[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. [...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos [...] utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas [...] (GIROUX, 1999, p. 162-163).

Houve uma pequena diversificação dos teóricos utilizados nas pesquisas sobre a formação inicial de professores nos diferentes Programas. Essas diferenças, em nosso entendimento, justificam-se tanto pelas distinções regionais e culturais impostas pela distância geográfica entre as universidades (embora perante a CAPES todas pertençam à região Centro-Oeste), quanto pela especificidade da abordagem temática feita em cada dissertação, apesar de todas tematizarem a formação inicial de professores. E, se justificam, inclusive, pela constituição das linhas de pesquisa e dos projetos nelas desenvolvidos.

Ressaltamos a importância dada aos autores nacionais como referencial teórico

utilizado pelos autores das dissertações em suas pesquisas.

3.3 Referencial Metodológico

Com base na compreensão de que é necessário e importante que o pesquisador estabeleça uma metodologia adequada e pertinente a sua investigação, buscamos a contextualização desta necessidade nas palavras de Minayo, Deslandes e Gomes (2010, p.14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas [...].

Na perspectiva da adequação metodológica, os pesquisadores do Centro-Oeste apontaram em suas pesquisas para uma metodologia com abordagem qualitativa. Assim, tiveram como referencial metodológico os autores relacionados no Quadro 2 e detalhados no apêndice C.

Quadro 2 - Referencial teórico-metodológico das dissertações sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.

IES	Autores mais citados
UFG	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Menga Lüdke.
UFMS	Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Laurence Bardin; Marco Antônio Moreira; Vitória Helena Cunha Espósito; Marli Eliza D. Afonso de André; Menga Lüdke; Sérgio Vasconcelos de Luna.
UFU	Alda Judith Alves-Mazzotti & Fernando Gewandsznajder; José André Peres Angotti; Menga Lüdke e Marli Eliza D. Afonso de André; Pedro Demo.
UnB	Bernadete Gatti; Fernando González Rey; Menga Lüdke e Marli Eliza D. A. de André; Rosalina Carvalho da Silva; Tereza M. Frota Haguette.
UNIUBE	Edweges Zaccur; Maria Cecília de Souza Minayo; Regina Leite Garcia; Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves e Geraldo Romanelli.

Fonte: Banco de dados da REDECENTRO e dissertações analisadas, 2011.

Ao analisarmos o referencial metodológico, fizemos algumas constatações.

Primeiramente, que dentre as 12 dissertações analisadas, em uma das instituições, três discentes não utilizaram referencial metodológico. Ao tentarmos entender esse fenômeno, recorreremos aos dizeres de André e Lüdke (1986, p. 11), ao afirmarem que apesar da crescente popularidade das metodologias qualitativas, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que caracteriza esse tipo de pesquisa. E salientam que o pesquisador sente dificuldades em saber quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação.

Outro dado é que das nove dissertações que utilizaram referencial metodológico, oito mencionaram a obra de Lüdke e André (1986) ‘Pesquisa em educação: abordagens qualitativas’. A justificativa supostamente aceita para esse dado é que Lüdke e André estão sempre pesquisando e atualizando os conhecimentos sobre pesquisa, o que transmite segurança ao pesquisador que as têm como referência. Com muita frequência estão publicando livros e artigos que versam sobre como proceder metodologicamente em uma pesquisa.

O referencial metodológico em González Rey aparece em duas dissertações e coincidentemente na mesma universidade, com a mesma obra, “Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios”, junto a André e Lüdke. Percebemos, no caso específico dessa universidade, uma tendência metodológica para esses autores com suas respectivas obras, tendo em vista as dissertações terem sido defendidas e aprovadas em períodos diferentes.

Embora haja concentração do referencial metodológico em André e Lüdke, observamos que outros autores renomados, Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Célia de Souza Minayo, Maria Aparecida Viggiani Bicudo & Vitória Helena Cunha Espósito, Pedro Demo, González Rey e Bernadete Gatti, tiveram grande relevância na metodologia utilizada pelos pesquisadores do Centro-Oeste.

Sobre a importância da metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, Demo (1995, p. 61-62), realça que a metodologia sugere a ideia de caminho a ser seguido e que precisa “repisar” que ela é um instrumento para a pesquisa e não a pesquisa em si. Nesse sentido, o autor afirma que metodologia significa:

[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa. Ao mesmo tempo que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade. (DEMO, 1995, p. 11).

Os pesquisadores analisados, que recorreram a Bardin, tiveram a finalidade de realizar a análise de conteúdo dos dados coletados em suas pesquisas, tendo em vista que a obra de referência aborda exclusivamente esse instrumental metodológico. Na visão da autora,

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea (BARDIN, 1977, p. 28).

A nosso ver, a metodologia é condição necessária para dar sustentabilidade ao trabalho de pesquisa. Portanto, nesse aspecto, entendemos e compartilhamos a preocupação metodológica que os pesquisadores do Centro-Oeste deixam expressa em suas pesquisas.

3.4 Métodos de Pesquisa

A escolha do método é de suma importância na realização da pesquisa. É por meio dele que o pesquisador saberá caminhar de acordo com certos princípios e em uma determinada ordem, apontando erros possíveis de serem evitados, em busca de um resultado satisfatório. O método tem como objetivo regular o pensamento e as ações. É um medidor das ideias e das teorias, um orientador do trabalho prático-intelectual que, ao final, avalia os resultados alcançados.

Portanto, a escolha do método a ser utilizado na pesquisa consiste também em importante contribuição do estudo. Ele esboça os principais passos para que se compreendam exatamente quais informações referentes ao sujeito e ao objeto do estudo podem ser obtidas e analisadas, contribuindo, assim, para a consolidação do conhecimento científico, ou seja, da ciência.

Nesse sentido, Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 50), na tentativa de esclarecerem a questão conflitiva do pesquisador no entendimento do método em uma pesquisa, assumem “[...] o método como a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, ou se quisermos, representa o ‘caminho’ a ser trilhado na construção do conhecimento [...]”.

Pela ficha de aprofundamento das dissertações analisadas, foi possível observamos que estava estabelecido que, dentre os diferentes tipos de métodos, seriam mencionados os que mais referendavam os estudos na área educacional: o materialismo histórico-dialético, o fenomenológico e o positivista. Esse também foi o nosso caminho de análise dos métodos.

Entendemos que o materialismo histórico dialético parte do pressuposto de que “[...] a sociedade é condicionada pelo contexto econômico, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Portanto, na utilização do método materialismo histórico dialético, o pesquisador aborda o objeto na perspectiva histórica, busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo, trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados, apresenta o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto no movimento dialético; e, ainda, utiliza categorias marxistas para análise, tais como: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articulação teoria/prática e a denominação *práxis*; apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade.

O método fenomenológico diferencia-se pelo olhar e atitude do pesquisador, que procura desenvolver compreensões e não explicações. Ao empregar esse método, o pesquisador tem o seu olhar voltado para o fenômeno, para o “ser-no-mundo”; enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus significados; norteia-se pelo círculo hermenêutico (compreensão, interpretação e nova compreensão) e investiga para compreender e desvelar o fenômeno; é flexível e direcionado pela/para compreensão do fenômeno; faz uma reflexão exploratória e contínua, característica do inacabado, admitindo novas interpretações.

Por método positivista, entendemos um caminho investigativo que propõe um conjunto de regras ao pesquisador para que ele obtenha os resultados desejados. Ao empregar esse método, o investigador deve estar atento para: conceber a realidade como uma propriedade independente do sujeito; seguir o paradigma hipotético-dedutivo, utilizando hipóteses que podem ser testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas; buscar fatos ou causas de um objeto, dando pouca importância aos aspectos subjetivos dos indivíduos: mensuração sistemática e estatística das relações entre as variáveis.

Após essa breve apresentação dos fundamentos epistemológicos que nos serviram de referência, buscamos o posicionamento dos autores das dissertações analisadas em relação ao método empregado em suas pesquisas. Ao analisarmos os dados, constatamos que dentre as três correntes de pensamento estabelecidas no estudo, a positivista não foi abordada em nenhum trabalho, enquanto que a fenomenológica esteve presente em duas investigações, o que corresponde a 16,5%. O materialismo histórico dialético foi escolhido em 10 estudos, o que equivale a 83,5% do total das dissertações.

Recorremos a Gamboa (2007), buscando explicações no percurso histórico e nas

ideologias dessa corrente de pensamento, para compreendermos o que moveu os pesquisadores das dissertações analisadas a não adotarem em suas pesquisas o método positivista. Assim, enfatizamos o seu pensamento: “[...] consideram-se positivistas as doutrinas que têm como objeto do conhecimento só aquele obtido mediante os dados dos sentidos; nega-se a admitir outra realidade fora dos ‘fatos’ e a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os ‘fatos’” (GAMBOA, 2007, p. 31).

Pensamos que o agente causador dessa ocorrência está no modelo de escola que pensamos e queremos e que a sociedade de um modo geral está a exigir. O princípio positivista, em que a teoria gera a prática e não a prática é geradora da teoria, não condiz com a realidade escolar atual. Não se admite mais, no meio educacional, uma concepção de escola mecanicista.

Observamos que a maioria dos autores das dissertações analisadas utilizou o materialismo histórico dialético como aporte em seus estudos, pois, para esses estudiosos,

[...] a concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicos, sociais e políticos; é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Por sua vez, o método fenomenológico foi utilizado apenas em duas dissertações. Em uma delas, ele está claramente explicitado a partir do título e com fundamentação teórica coerente. Na outra produção, tivemos dificuldade em identificá-lo, pela insuficiência de referencial. A identificação deu-se somente pelas categorias constantes na ficha de aprofundamento, o que consideramos, então, como uma aproximação à fenomenologia. Fato igualmente possível é o autor ter deixado de apresentar os pensadores em que se baseou, uma vez que isso ocorreu em outros trabalhos. De modo geral, não há nas dissertações analisadas, uma preocupação em explicitar o rigor com que o processo de investigação foi realizado.

Quando procuramos as possíveis causas para a baixa incidência do uso do método fenomenológico, pensamos que possa ser pelo fato de a fenomenologia ser uma corrente de pensamento pouco conhecida no meio acadêmico. Não obstante, aos poucos, temos notado um crescente interesse de pesquisadores em utilizar o método fenomenológico.

3.5 Tipos e procedimentos de pesquisa

Retomamos a consulta às dissertações para levantarmos os dados sobre os tipos e procedimentos de pesquisa mais usados pelos pesquisadores. Nessa lógica, iniciamos pelos

tipos de pesquisa.

Levantamos os dados e chegamos aos seguintes resultados: os tipos de pesquisa predominantes nas dissertações dos pesquisadores do Centro-Oeste, no período de 1999 a 2005, foram o estudo de caso em cinco trabalhos, correspondendo a 41,5% e a pesquisa histórica, também em cinco estudos (41,5%). A pesquisa participante está presente em dois estudos, correspondendo a 17% do total das dissertações.

Quando avaliamos a prevalência da pesquisa estudo de caso e, portanto, a preferência pela pesquisa de campo e da pesquisa histórica, fica evidenciada a cultura dos pesquisadores no sentido de levar em conta a realidade de suas próprias experiências e vivências, objetivando chegar a novas conclusões. Assim sendo, as dissertações, em que foram adotados esses dois tipos de pesquisa, fizeram emergir como objeto de estudo as experiências e vivências dos autores enquanto profissionais da educação, cada um em sua área de atuação.

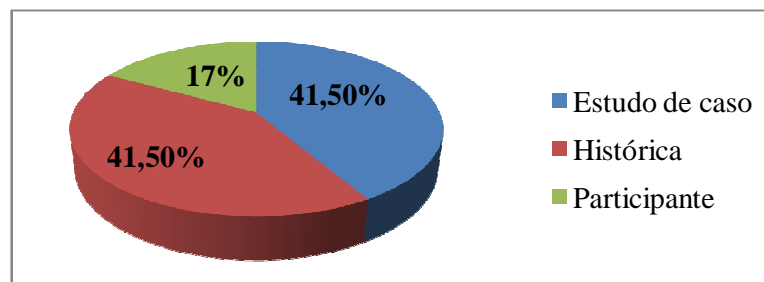
Especificamente para a pesquisa estudo de caso, podemos mencionar que o agente gerador desse dado tende ser as escolhas dos pesquisadores por desenvolver seus estudos nas instituições escolares em que trabalhavam. Confirmando essas constatações, André (2000, p. 30) afirma que “o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas [como] o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”.

Quanto à pesquisa histórica, pensamos que nas dissertações analisadas, essa escolha condiz com os objetivos dos mestrados que buscavam a história dos cursos pesquisados.

Uma possível justificativa para a pesquisa participante aparecer em apenas duas dissertações analisadas pode ser a exigência de ênfase ao aspecto social, com participação maior da comunidade investigada, o que nem sempre é facilitado ao pesquisador. “A pesquisa participativa pode ser considerada como um processo sistemático realizado por uma determinada comunidade para chegar a um conhecimento mais profundo de seus problemas [...]” (BARTOLOMÉ; ACOSTA *apud* ESTEBAN, 2010, p. 178). Desse modo, o pesquisador poderia encontrar muitas dificuldades para coletar dados, inclusive em relação ao tempo restrito para integralização do curso de mestrado.

A concentração dos tipos de pesquisa nas 12 dissertações analisadas está apresentada a seguir, no gráfico 02.

Gráfico 2 – Tipo de pesquisa presente nas dissertações analisadas sobre a formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.

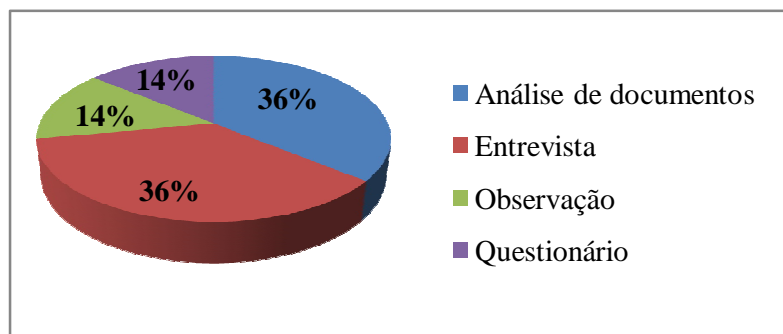


Fonte: Banco de dados da REDECENTRO e dissertações analisadas, 2011.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, chegamos a algumas constatações: a análise de documentos e a entrevista se firmam como procedimentos de pesquisa mais utilizados. Ambos estão presentes em 08 dissertações (36%). Em relação ao questionário e à observação, cada um deles está presente em três estudos (14%).

Ao cruzarmos os dados, verificamos que há uma combinação dos procedimentos com os tipos de pesquisa empregados pelos pesquisadores do Centro-Oeste em suas investigações. Observamos que 50% dos pesquisadores analisados empregaram mais de um tipo de procedimento em suas pesquisas, com ênfase na combinação de todos eles, ou seja, análise de documentos, entrevista, aplicação de questionário e observação (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Procedimentos de pesquisa mais utilizados nas dissertações analisadas sobre formação inicial de professores no Centro-Oeste, 1999-2005.



Fonte: Dissertações analisadas.

Segundo André e Lüdke (1986) a análise documental é pouco explorada tanto na área da educação, quanto em outras áreas de ação social. Possivelmente, não reconhecem que

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Na visão de Lüdke e André (1986, p. 26), a observação é um procedimento de pesquisa que ocupa um lugar de destaque nas novas abordagens de pesquisa educacional. Essas autoras afirmam que, sendo usada como o principal instrumental em uma pesquisa ou se conjugada a outras técnicas, a observação apresenta uma série de vantagens. Uma delas é a possibilidade que o pesquisador tem de manter um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Porém, para que a observação se torne um instrumento válido e científico é necessário: “[...] ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Outro procedimento utilizado é a entrevista que desempenha um importante papel como um dos principais instrumentos de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas científicas. As autoras ressaltam o caráter de interação que permeia a entrevista, ao afirmarem que “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

O questionário, que aparece conjugado à entrevista e análise de documentos, é também recorrente. Essa associação de procedimentos é motivada pelo fato deles possuírem uma relação de proximidade quanto à aplicação e análise dos dados coletados.

Verificamos que os tipos e procedimentos de pesquisa que permearam as dissertações analisadas são pertinentes à abordagem qualitativa, opção de todos os trabalhos que constituíram nosso material de análise.

A seguir, apresentamos as concepções de formação inicial de professores para a educação básica que se desvelaram nas leituras das produções.

4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo deste capítulo é apresentar as concepções de formação inicial de professores para a educação básica, identificadas nas dissertações lidas e analisadas. Para essa análise, definimos as unidades de significado e realizamos uma interpretação, buscando o sentido das falas, o diálogo com a “consciência criante” do pesquisador, o compromisso com as questões formuladas e emergentes no processo investigativo, o entendimento do fenômeno - no caso, a concepção de formação inicial - como algo que se manifesta à consciência do pesquisador e do qual devemos nos apor. Essas ações significam a procura pela transformação ascensional e, dessa forma, uma atitude que se aproxima de um método fenomenológico de interpretação, inspirados na fenomenologia bachelardiana.

Para alcançar nosso objetivo, foi fundamental a leitura dos trabalhos em sua íntegra, o que nos possibilitou uma análise mais aprofundada sobre a temática. Para tanto, elaboramos uma ficha de análise das unidades de significado (ver Apêndice F) e, a partir delas, nos foi possível elencar as seguintes concepções desveladas na análise:

- formação de um professor transformador;
- formação de um professor reflexivo;
- formação de um professor crítico;
- formação para a autonomia;
- formação que prioriza o domínio da ciência, da técnica e da arte da docência;
- formação que enfatiza o preparo para atuar na realidade atual;
- formação que considera o contexto e as características do aluno;
- formação que busca uma educação emancipatória;
- formação que articula currículo e realidade escolar;
- formação que adéqua a formação recebida à docência;
- formação que interage teoria e prática no processo formativo;
- formação que interliga o processo formativo com a formação contínua;
- formação que se baseia no diálogo entre formador e formando.

Essas unidades não foram definidas *a priori*, como explicamos no capítulo 1. Houve uma proposta inicial, elaborada a partir do referencial de Bachelard, Cunha e García e, na atividade de leitura e análise, algumas unidades emergiam, outras se integravam, em atitude

processual de atenção ao que se manifestava a nossa consciência.

A seguir, apresentamos uma discussão em torno de cada uma das concepções, mostrando nossa interpretação sobre como os pesquisadores do Centro-Oeste compreendem cada uma delas.

4.1 A formação de um professor transformador

Pesquisadores analisados neste estudo afirmam que a atuação do professor com uma postura crítica e reflexiva é inerente ao perfil do professor transformador. Um deles considera ser possível formar o professor “enquanto um intelectual transformador/orgânico, ação esta que é condicionada ao desenvolvimento do projeto pedagógico da faculdade” (Inst. A/1, p. 102). E explica que, quando a proposta curricular não é socializada entre o corpo docente, pode ocorrer um distanciamento e provocar divergências entre os docentes quanto ao entendimento do projeto pedagógico da faculdade, ficando “[...] inviabilizado o possível confronto que cria as possibilidades de avanço das questões importantes para a formação do professor enquanto um intelectual transformador/orgânico” (Inst. A/1, p. 105).

Em outra análise, um dos autores ressalta que a efetivação da formação do professor se consolida por meio de mecanismos de uma avaliação institucional que deve pôr “[...] em discussão a natureza dos conhecimentos a serem produzidos no interior dos cursos de formação, de modo que se antecipe ao discurso “oficial” e se efetive a real mudança na formação docente e, em consequência, na atuação” (Inst. B/1, p. 131).

Nesse mesmo sentido, outro pesquisador afirma:

Para contribuir com a formação do professor, enquanto intelectual transformador é necessário: que as práticas pedagógicas do corpo docente da FEF e dos professores provenientes de outros departamentos/faculdades da universidade estejam sintonizadas com o projeto político-pedagógico do curso; o qual deve ser conhecido e consciente por todos os participantes do processo de formação; que experiências acadêmicas direcionem a formação associando a questão dos conhecimentos técnicos aos pedagógicos e políticos, para uma profissionalização docente que estabeleça o entendimento de que este professor é um educador independente do local onde exerce seu trabalho (Inst. A/1, p. 104).

Os pesquisadores do Centro-Oeste recorrem a Libâneo (1999, p. 26) para explicar que a formação inicial do professor vai além da mera preparação desse profissional para o trabalho, e que é necessário um espaço para a formação e construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade.

Nesse caminho, a formação do professor deve considerar o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, mas, sobretudo, a capacidade de transformar os conteúdos em conhecimentos de como ensinar. Construir o conhecimento compreende construir significados, por um processo dialético, em constante transformação. Aprendizagens significativas são aprendizagens transformadoras, que se adquirem na medida em que as instituições responsáveis pela formação dos professores estabelecem em seus currículos, práticas de reflexão e de percepção voltadas para a realidade em que o aluno vive, não se limitando tão somente ao cumprimento de burocracias institucionais.

O século XXI requer pessoas criativas, que saibam encarar as constantes mudanças; portanto, os profissionais da educação devem buscar transformar a si mesmos. E para isso é importante compreender que:

No contexto atual da educação brasileira apresentam-se alguns desafios aos profissionais de educação para sua transformação. Entre eles destacam-se: a preocupação com a qualidade da educação escolar e a formação de professores; a universalização gradual da formação em nível superior para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; a reformulação da formação em nível médio nos lugares, em que não for possível a formação em nível superior; a formação e a titulação, em serviço de professores leigos (Inst. C/3, p. 81).

Em um dos trabalhos analisados, que trata das representações sociais da matemática, fica elucidado que a construção dessas representações certamente passa por um processo de formação tanto inicial, quanto continuada. Assim, o pesquisador esclarece que:

[...] a construção de um novo ideário pedagógico está em permanente transformação, da mesma forma em que estão em permanente mudança os profissionais da educação que buscam o seu próprio desenvolvimento profissional, o desenvolvimento do aluno, da escola e da sociedade. Todavia, o processo de mudança é lento e não ocorre de forma linear. Ninguém muda tudo a um só tempo. O processo de mudança é longo e compõe-se de pequenas mudanças cotidianas e não de mudanças radicais (Inst. D/2, p. 99).

Afirma-se, ainda, que é mister encorajar o professor em formação a assumir uma prática transformadora, direcionada às mudanças que ocorrem constantemente. Os agentes responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem devem zelar por uma educação transformadora. Assim, o processo de intervenção das práticas educativas, tanto pelo formador quanto pelo formando, na comunidade escolar em que está inserido, certamente não ficará comprometido.

Encontramos nas obras bachelardianas a relação existente entre a formação do professor transformador e o referencial teórico utilizado em nossa pesquisa. O filósofo francês ao se referir à noção de formação do sujeito, nos instiga à compreensão de que essa formação implica uma transformação, uma retificação, uma desconstrução dos erros anteriores, por meio da imaginação criadora. Essa transformação ocorre quando nos propomos a romper com nossos conhecimentos, nossas impressões que já estão cristalizadas, metamorfoseando-nos em um voo ascensional em busca da elevação espiritual.

Nesse sentido os pesquisadores do Centro-Oeste buscaram refletir a formação do professor, considerando a capacidade desse profissional em transformar os conhecimentos a serem ensinados, por meio de um processo dialético, produzidos no interior dos cursos de formação, em busca da efetivação de uma constante mudança tanto na formação quanto na atuação docente.

4.2 A formação de um professor reflexivo

Outra unidade identificada nos trabalhos do Centro-Oeste relaciona-se ao processo de formação do professor reflexivo. Ao abordamos essa unidade, não podemos deixar de mencionar que ela veio em contraponto ao modelo até então adotado, criticando intensamente a racionalidade técnica. Nesta conjuntura,

A abordagem reflexiva sobre a prática surge num contexto de fortes críticas ao modelo da racionalidade técnica, que deu suporte à perspectiva técnica de formação docente. Visando superar este modelo, surgem vários estudos que objetivam repensar o papel do professor, sua formação e o próprio ensino. (Inst. A/2, p. 40).

Outro pesquisador também aborda, em sua investigação, a questão da formação de professores em contraposição à racionalidade técnica.

[...] a apropriação do conceito de professor prático-reflexivo, no mundo inteiro, se deu como reação contrária à concepção vigente de que os professores, de maneira geral, eram apenas técnicos que realizavam o que outros, que estavam distantes das salas de aula, pensavam e planejavam. Tal apropriação serviu para reafirmar a não aceitação das reformas educacionais que, impostas de cima para baixo, atribuíam aos professores um papel passivo apenas na execução de programas, projetos e políticas, tirando-lhes a possibilidade de participação na definição de propósitos e fins educacionais (Inst. D/2, p. 89).

Mais um estudo analisado mostra as incessantes pesquisas e abordagens de autores que

investigam a formação do professor reflexivo, na tentativa de superação da lógica da racionalidade técnica, como podemos constatar a seguir:

Tem sido muito comum nos estudos que tratam da formação inicial e continuada os discursos em defesa do professor crítico reflexivo e pesquisador. Em princípio, não nos opomos a essa defesa, no entanto, gostaríamos de melhor compreender ou de melhor situar o papel da reflexão e da pesquisa na formação do professor. Há um consenso entre pesquisadores [...] de que a emergência do conceito de professor reflexivo se deu a partir da divulgação dos trabalhos de Schön, que ao observar a prática de profissionais, a partir dos seus estudos filosóficos, propôs uma formação que superasse a lógica da racionalidade técnica, em que há um tempo de se aprender os conhecimentos teóricos para depois aplicar tais conhecimentos na prática. [...] Na proposta de Schön, amplamente debatida no mundo inteiro a partir do final dos anos 80 e mais acentuadamente na década de 90, as experiências dos profissionais eram valorizadas como momento de construção de conhecimento. A formação profissional seria, dessa forma, baseada numa epistemologia da prática. Essa autora adverte, no entanto, que em Schön há uma valorização da prática, mas de uma “prática refletida” (Inst. D/2, p. 89).

Atualmente as escolas de educação básica têm demonstrado certa preocupação em desenvolver a capacidade reflexiva em seus alunos. Em virtude disso, entendemos que esta preocupação tem alcançado os institutos formadores de professores não só no Brasil, mas em todo o mundo. A sociedade mundial tem evidenciado o tipo de profissionais que desejam, qual é o ser humano necessário ao convívio social. As escolas de educação básica e as universidades têm procurado responder a essa inquietação da sociedade. Diante dessa realidade os autores das dissertações analisadas assim se posicionam:

É razoável alegar que 64% dos cursos de Licenciatura ao menos expressam em seus objetivos a preocupação em formar o professor crítico, reflexivo, consciente de sua condição e sujeito em sua realidade social. A escola, de maneira geral, há muito tem demonstrado seu desejo de formar alunos críticos, criativos e reflexivos. Isso não é diferente na universidade. Em 64% dos cursos de Licenciatura [...] esse desejo foi expresso, de alguma maneira, nos objetivos e confirmado no perfil do professor (Inst. C/1, p. 82-167).

Temos acompanhado nos últimos anos, um espantoso número de textos, artigos e pesquisas em favor da formação de professores com características reflexivas. Entendemos que as práticas reflexivas devem ser construídas durante o período de formação, a partir do exemplo da postura reflexiva do professor formador, e que devem estar impregnadas no agir do formando pelo resto de sua vida profissional, para ser, também, exemplo aos seus alunos na educação básica. Assim, vai se constituindo um ciclo reflexivo entre formadores e

formandos. Vários autores apresentam estudos que amparam a construção de práticas com abordagem reflexiva. Podemos citar o trabalho de Schön (1992), intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos” em que ele defende uma concepção de formação de professor reflexivo, ao mencionar o processo de reflexão na ação. Nesta mesma direção, um dos autores também menciona Schön, para embasar seus estudos, ao afirmar que na última década,

[...] os formadores de professores passaram a se preocupar, em todo o mundo, [...] com temas como o ensino reflexivo, a prática reflexiva, a investigação-ação e os professores como investigadores. A pesquisa reflexiva tem sido, portanto, um eixo central em programas de formação de professores. Nessa perspectiva, Schön [...] tem-se empenhado em apresentar discussões para formar professores “práticos-reflexivos”; Segundo esse autor, o professor precisa apresentar soluções para situações do cotidiano escolar através de triplo movimento de reflexão na ação – “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Esse autor defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolverem a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição (Inst. C/1, p. 5-6).

Percebemos que deve haver um entrosamento entre o trabalho desenvolvido pelo professor e a sua formação. As mudanças para uma prática reflexiva devem acontecer nos espaços formadores de professores, mas também no contexto em que eles trabalham. A formação de professores não se encerra com a conclusão do curso de licenciatura, ela perdura por toda a vida profissional do professor. Nessa dimensão, evoca-se Nóvoa (1992), ao afirmar que “[...] as escolas devem se transformar em espaços formativos, estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica [...]” (Inst. E/1, p. 54).

No âmbito da escola enquanto espaço educativo, em que o processo de formação do professor tem continuidade, parte-se do princípio de que, quando o professor está empenhado em assumir uma prática reflexiva, ele deve refletir sobre a ação dentro e fora dela, bem como acrescentar ao seu trabalho de reflexão ações transformadoras, de intervenção por meio de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o agir profissional supõe o conhecimento na ação. Esse fato ocorre quando o professor faz uma autorreflexão e atenta para o conhecimento decorrente da ação realizada. Só é possível falar em reflexão na ação quando as mesmas ocorrem simultaneamente, sem interrupção (Inst. E/1, p. 60).

Considerando o contexto de fortes críticas ao modelo da racionalidade técnica, os pesquisadores investigados, nesse estudo, enfatizam a concepção de formação de professores reflexivos.

Para referir à formação de professor reflexivo, García (2010) também recorre a Schön, defendendo que as teorias desse autor têm tido grande relevância na divulgação do conceito “reflexão” ao propor o conceito de reflexão-na-ação em que professores aprendem através da análise e interpretação de sua própria prática docente. O autor remonta a Dewey para expor a origem da abordagem reflexiva na formação de professores. Para García, esse filósofo contribuiu para o entendimento da necessidade de formar os professores que consigam ser reflexivos em relação à sua própria prática.

Para Cunha (2010) estimular o pensamento reflexivo constitui procedimento adequado da instituição de ensino superior que assume compromisso com uma formação de professores que busca uma construção ativa, mutável e reflexiva.

4.3 A formação de um professor crítico

A formação de professor crítico aproxima-se do perfil daquele profissional que, em sua prática pedagógica, detém a criticidade e reflexão sobre suas competências, sinalizando para uma formação diferente daquela baseada na racionalidade técnica. Procura-se formar o professor para intervir criticamente no contexto em que vive, para, assim, poder transformá-lo. A formação do professor direciona-se, dessa forma, para uma perspectiva de cidadão crítico. Nesse sentido, um autor expõe seu ponto de vista:

[...] alguns pontos que devem caracterizar os objetivos para a construção de uma nova escola: *Formação para a cidadania crítica*: formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. Como vimos, Libâneo propõe uma escola que ultrapasse a mera preparação para o trabalho, tornando-a também um lugar de formação e de construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade (Inst. A/2, p. 26, grifos do autor).

Uma questão que pode ser considerada como um agravante nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para atuar na educação básica, dá-se pela valorização exagerada aos conteúdos específicos em detrimento de conteúdos de formação pedagógica. Os conteúdos específicos são importantes, mas não ao ponto de sua supervalorização descredenciar a formação crítica e criativa dos futuros professores. A formação que se embasa na supremacia desses conteúdos certamente não permitirá o desenvolvimento de habilidades e capacidades críticas que ajudarão os professores a resolverem problemas do dia a dia de sua profissão. E não é difícil constatar que, mesmo estando expressa a intenção de formar profissionais críticos, os programas se pautam na

supremacia dos conteúdos, como se relata a seguir.

Destaca-se ainda que, apesar dos objetivos expressarem a intenção de formar professores críticos, não é possível afirmar que isso ocorra, visto que, [...] “os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*” (Inst. C/1, p. 83).

De acordo com os pesquisadores do Centro-Oeste, os institutos formadores de professores precisam passar por sérias transformações, devem rever as práticas pedagógicas no processo de formação, com intuito de formar um profissional da educação mais crítico, para os dias atuais, como expressa um dos pesquisadores: “Urge a necessidade de rever processo de formação de professores, [...] no que diz respeito às práticas pedagógicas, pois acreditamos ser esta uma das ferramentas mais eficientes para formar um profissional de educação mais crítico [...]” (Inst. B/2, p. 119).

Reforçando o sentido dessa afirmação, outro autor observa:

Percebemos a necessidade de imprimir sérias transformações nos cursos que formam professores, procurando garantir uma formação profissional competente e crítica, na qual conhecimentos, atitudes e habilidades sejam trabalhados de forma articulada e coerente, visando formar um educador comprometido com a democratização da escola e da sociedade brasileira [...] Faz-se, portanto, imperioso que a escola desenvolva em seus alunos habilidades que favoreçam a criticidade, a capacidade de analisar e solucionar problemas. Seria ainda fundamental a formação de valores sociais inclinados para o respeito ao ser humano e à natureza, o respeito à vida humana e às diferenças culturais (Inst. C/1, p. 172).

Outro aspecto que deve ser ressaltado refere-se às propostas curriculares existentes nas instituições de ensino superior, em face da grande responsabilidade e compromisso que elas devem ter na formação de professores críticos, que atendam às reais necessidades da educação.

O professor precisa ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social. Esse perfil aparece ainda de forma incipiente nas propostas analisadas. Formar um profissional crítico exige, portanto, conhecimento em larga escala das produções e necessidades da sociedade em que vivemos, o que não parece contemplado nem mesmo nos Planos Curriculares (Inst. C/1, p. 115).

Esta intenção deve estar expressa nos currículos, buscando alternativas que viabilizem a solução de problemas educacionais que atravessam décadas. Para tanto, “[...] entende-se o

currículo como ‘elemento’ da cultura, em termos de conteúdos e de práticas, que podem ser consideradas, relativamente, a um dado momento histórico e trazidas para a escola” (Inst. C/3, p. 85). Assim, os autores das pesquisas analisadas, no presente estudo, consideram os currículos adotados na formação de professores,

“como um terreno de produção e criação simbólica cultural [...], enquanto partes integradoras e ativas de um mesmo processo de criação de sentidos e de significados aos sujeitos. Por esse motivo, as teorias críticas concebem o currículo como o centro, situando-o no cruzamento de práticas entre a escola e a cultura. (Inst. C/3, p. 85, grifos do autor).

Um dos autores dos estudos analisado ressalta que o sistema educacional deve adotar um currículo em que esteja explícita uma visão crítica, uma proposta inovadora, com tendência de superação da tradicionalidade. Portanto, apostamos em uma concepção de formação de professores que atenda às exigências e a demanda da educação.

Assim como as universidades têm responsabilidade na formação do professor crítico, o aluno precisa assumir também este perfil. Como ressalta um pesquisador, “está presente a necessidade de o aluno exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se e assumir responsabilidades. Neste sentido, faz-se necessário a construção de uma prática profissional que pense o seu “fazer” [...]” (Inst. B/1, p. 96).

Para que o aluno de licenciatura se posicione criticamente perante os futuros alunos da Educação Básica, é necessário que ele consiga ter essa postura enquanto frequentar a universidade. Tanto professores, como alunos devem manter acesa a chama que move a curiosidade, a inquietação, afastando a passividade do educando. Confirmando essa posição, um investigador do Centro-Oeste faz a seguinte reflexão:

Discutindo com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes, na sua relação com o ensino dos conteúdos, [o professor] vai estimular a capacidade criadora do educando, a sua consciência crítica. Consegue-se, dessa forma, estabelecer a superação “do saber de pura experiência”, atingindo-se um novo patamar que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos. Esta superação da ingenuidade pela criticidade não acontece automaticamente, mas é uma das tarefas importantes do educador (Inst. E/1, p. 40).

Cunha (2010) ressalta a necessidade de formação de docentes cada vez mais criativos e críticos, tendo em vista convivermos em uma sociedade capitalista contemporânea, em que urge do profissional tomada de decisões rápidas e eficazes nos mais diversos segmentos.

Observamos que o posicionamento de García (1999) referente à concepção de formação de professor crítico interage com o de Cunha (2010) ao colocar que a formação de

professores alicerçada na reflexão-na-ação forma o professor como sujeito que é capaz de tomar decisões, como sujeito que resolve problemas e tem capacidade de criticar o contexto que o rodeia.

Assim, podemos observar a coerência desses autores com a abordagem da formação de professores críticos que os pesquisadores do Centro-Oeste procuraram sinalizar em seus estudos, nos quais expressaram a preocupação com a formação de professores capazes de intervir criticamente na realidade e assim poder transformá-la, diferentemente da formação baseada na racionalidade técnica.

4.4 A formação de professor autônomo

Outra unidade desvelada nas dissertações analisadas foi a de formação inicial de professor autônoma qual percebemos uma relação com as apresentadas anteriormente. Observamos que, para se tornar um profissional autônomo, o professor deve ser crítico, reflexivo e transformador. Se o professor, durante o seu processo de formação, tiver a oportunidade de conviver com práticas pedagógicas diferenciadas, seu desenvolvimento certamente se pautará por mais consciência, autonomia e será um construtor de sua própria história. Nesta perspectiva, encontramos em um dos trabalhos analisados a seguinte explicação:

Ficou entendido que a formação profissional é marcada pelos limites da realidade, mas também pelas possibilidades de romper com o modelo dominante. Os vínculos do corpo docente dentro de uma perspectiva comprometida com uma pedagogia mais crítica na execução das ações pedagógicas para a formação do professor pode, no confronto, gerar maior autonomia e compromisso político-pedagógico entre os docentes e alunos (Inst. A/1, p. 111).

Os autores das dissertações acentuam a questão da presença da educação tecnicista, ressaltando a necessidade de sua superação e a busca por uma formação que atenda ao perfil do novo profissional que o século XXI requisita. Uma formação que reúna qualidades como autonomia, iniciativa no desenvolvimento do trabalho, criatividade para resolver situações problema, adequação às novas tecnologias, enfim, um profissional cuja formação o leve a procurar a educação continuada, para que esteja em constante aperfeiçoamento. E, ainda, sobre a formação para a autonomia, destacamos outra reflexão:

Essa [última] perspectiva congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição a visão tradicional, técnica ou prática. Desta forma, o

professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, não somente aqueles aspectos mais imediatos de seu trabalho, como apregoa a perspectiva da prática reflexiva, mas também, o contexto em que o ensino ocorre, visando o seu desenvolvimento e daqueles que participam do processo educativo como vinculados (Inst. A/2, p. 41).

Podemos afirmar que é constante a insistência dos pesquisadores em mencionar uma formação docente que supere a tradicionalista, defendendo a concepção de formação do professor autônomo, capaz de refletir criticamente sua própria prática docente, de estar na posição de sujeito ativo na construção de seu conhecimento e que seja capaz de analisar e criticar sua realidade. Nessa ótica, um pesquisador afirma que:

[...] a formação docente precisa garantir autonomia e qualificação, pois o professor é o ator principal de sua “transposição didática”. Isso significa contribuir para a construção de uma identidade profissional individual e coletiva. Segundo ele, a profissionalização do professor deve ser entendida como a capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética. Sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros (Inst. C/1, p. 6).

Como já mencionado anteriormente, as concepções até então apresentadas se inter-relacionam. Portanto, às vezes, não conseguimos falar sobre a concepção de formação de professores autônomos, sem mencionar a criticidade, a reflexão, a transformação. Nesta linha de pensamento, percebemos na literatura pesquisada a utilização dos termos “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “professor reflexivo”, “aluno reflexivo”. Pensamos que todos eles nos levam a refletir sobre a formação docente respaldada em uma educação que proporcione ao aluno agir com autonomia, ciente de seus direitos e deveres e que lute por uma educação em que a democracia prevaleça. Por isso, consideramos relevante destacar que:

[...] a formação de professores não pode consistir apenas na aplicação de um repertório de teorias oriundas dos conhecimentos universitários validados cientificamente; as escolas, onde os futuros professores irão desenvolver sua atividade profissional, são espaços onde os conhecimentos precisam servir para finalidades educativas. Em sua formação necessitam construir um instrumental teórico/prático para agir com autonomia e visão crítica e se tornarem capazes de construir e reconstruir novos saberes a partir da sua prática (Inst. E/1, p. 22).

Para a concretização desse pensamento, convém ressaltar o tempo como um fator que contribui para que o processo de autonomia do professor se fortaleça. O fator tempo na constituição da autonomia do professor, segundo um dos autores (Inst. C/3, p. 24) se inicia “a

partir do seu ingresso na carreira”. Quanto mais tempo de serviço o professor tem, maior influência ele terá na tomada de decisão em seu ambiente de trabalho e, portanto, conquistará maior autonomia. Essa autonomia adquirida com o tempo abrange desde a escolha do livro didático até a consolidação dos saberes educacionais. Esses saberes construídos e de autoria do professor são denominados por um autor (Inst. E/1, p. 21) como “conhecimento da ação”. Portanto, eles não podem ser mantidos sob a guarda do professor, devem ser disseminados para toda comunidade científica, provocando assim, uma maior autonomia.

Os pesquisadores do Centro-Oeste, ao trazerem para os seus estudos a questão da formação de professores críticos, reflexivos, transformadores da realidade e criativos na resolução de problemas, levam-nos à reflexão de que a formação do professor está ancorada em um processo que lhe proporcione agir com autonomia, criticidade diante de questões consideradas relevantes no meio educacional.

Nessa compreensão, percebemos que as instituições de Ensino Superior, quando se preocupam com a formação de um professor autônomo, buscam direcioná-la, de modo que seja crítica, reflexiva e transformadora. Entendemos que ao buscar uma interação dessa concepção identificada nas dissertações analisadas com o aporte teórico utilizado em nossa pesquisa a encontramos em Bachelard (1996), Cunha (2010) e García (1999), por defenderem a formação de professor capaz de provocar mudanças tanto no sujeito em formação quanto no meio em que está inserido.

4.5 A formação de professor que prioriza o domínio da ciência, da técnica e da arte da docência

Nesta unidade vislumbram-se os aspectos tecnológicos como um enorme potencial na aquisição dos conhecimentos e melhoria na qualidade das aulas. O uso das tecnologias no setor educacional vem ao encontro das ações voltadas para a atuação do professor em sala de aula e “[...] se referem a processos de ensino, técnicas e recursos didáticos [...]” (Inst. E/1, p. 25).

Já quanto ao adequado domínio da ciência e da arte da docência, reconhecemos que os conhecimentos básicos, que devem ser de domínio do professor, devam estar aliados ao talento do professor em saber utilizá-los na docência. Somente o domínio dos conteúdos não garante ao professor a competência necessária para subsidiar a aprendizagem do aluno. Assim, o autor de uma das dissertações exemplifica essa relação entre ciência/arte.

[...] é necessário que o/a professor/a possua um repertório de conhecimentos

que são inerentes à profissão e que constantemente são utilizados por eles/as. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados no seu conjunto. O que inclui conhecimento do conteúdo, saber planejar, avaliar, organizar. Também é necessário, para ensinar, talento, intuição, bom senso, experiência e cultura. No entanto, com diz o próprio autor, nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Priorizando uma, em detrimento das outras, acarretará prejuízos no processo de profissionalização do ensino, impedindo o despertar de um saber desse ofício sobre si mesmo, correndo o risco de possuir um ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao priorizar o domínio de competências e habilidades, a proposta de Diretrizes silencia sobre aspectos inerentes ao ofício da profissão. O tipo de formação explícita no documento negligencia a formação na medida em que procura focalizar aspectos essencialmente práticos do ofício, em detrimento dos outros, também importantes para a formação. (Inst. C/2, p. 60).

Um dos investigadores afirma que “as diretrizes para a formação de professores/as determinam uma formatação dos cursos de formação de professores/as” (Inst. C/2, p. 56). Com base nesta afirmação, o nosso entendimento é de que as universidades, as faculdades e os institutos formadores de professores carecem urgentemente de uma reforma nos planos curriculares adotados e na postura ao desenvolvê-los no processo de formação de professores para atuarem na educação básica. O saber específico, ou seja, o conteúdo permitirá ao recém licenciado, teóricas, básicas que o deixará em situação confortável para responder às questões com as quais possivelmente vai se deparar ao longo da carreira docente. Mas, somente a aquisição desses conhecimentos não permitirá ao professor a competência necessária para desempenhar um trabalho digno, de que o aluno é merecedor. É preciso ir além, é preciso de arte, de talento para expor esse conhecimento. É o conhecimento associado à arte. É a valorização do saber específico e do saber pedagógico.

Corroborando com esse pensamento, um dos investigadores aborda a necessidade de mudança do perfil do professor formador:

As discussões acerca da construção de um perfil de professor que consiga realizar suas atividades com competência e contribuir para a formação de pessoas que possam usufruir dos benefícios da sociedade atual vão além do que se espera do professor nos cursos pesquisados. Para formar esse profissional é preciso garantir que os formadores também tenham características de cunho interdisciplinar (Inst. C/1, p. 122).

O desempenho da docência, diferentemente das outras profissões, requer do profissional docente, atuação em múltiplas e simultâneas situações, que vão desde a exposição do conhecimento específico à organização de uma simples atividade desenvolvida pelos seus alunos em sala de aula. Partindo deste pressuposto, a formação do professor se pauta em

formá-lo somente para exercer o ofício, “[...] centrado basicamente no espaço de ação e da atuação em sala de aula, onde produz e reproduz conhecimentos. É um espaço complexo, e exige do professor o domínio de múltiplos saberes [...]” (Inst. C/3, p. 28).

Paradoxalmente, o mesmo autor defende que “[...] este novo profissional tenha, como base de atuação, a formação de um cidadão com competências e múltiplas habilidades necessárias e em vista das mudanças e da flexibilidade e instabilidade das exigências no mundo do trabalho” (Inst. C/3, p. 51).

Desse modo, ressaltamos mais uma vez, a importância do currículo na formação do professor, pois nele devem estar presentes as competências e habilidades para atender as demandas do mundo moderno.

Recorremos a García (2010) como aporte teórico ao relacionarmos a concepção de formação de professores que prioriza o domínio da ciência, da técnica e da arte da docência. Esse autor afirma que o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, e considera que o ato de aprender a ensinar não é um processo homogêneo, pois cada professor desenvolve suas próprias capacidades, habilidades e potencialidades.

Assim sendo, o autor ressalta que “[...] o ensino é uma ciência aplicada [...]”, que o professor é um “[...] técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação [...]” (PÉREZ GÓMEZ, *apud* GARCÍA, 1999, p. 34). Nessa mesma direção, o autor afirma que a competência a ser adquirida pelo professor em sua formação inclui conhecimentos e atitudes, bem como implica conhecer e saber utilizar recursos educativos.

4.6 A formação de professor que enfatiza o preparo para atuar na realidade atual

Diante da economia globalizada, é fundamental que o professor esteja preparado em todos os sentidos, para cumprir a tarefa da docência. Isso significa que ele deve dispor-se a acompanhar as transformações sociais advindas das mudanças econômicas e a desenvolver habilidades para satisfazer a demanda dessa economia. Nesse sentido, não se pode perder de vista o compromisso das universidades com a educação reflexiva, crítica, transformadora e autônoma. A economia globalizada exige o profissional reflexivo, crítico, autônomo e inovador, além das exigências técnicas próprias da profissão. E, acima de tudo, como sujeito histórico, o professor deve ser conhecedor da realidade em que vive e que irá atuar para poder transformá-la. Assim, descreve um investigador: “[...] para a formação de professores é necessário aliar o conhecimento científico, aos conhecimentos didáticos pedagógicos, e ao saber prático para atuar em contexto escolar” (Inst. B/2, p. 108).

Nessa mesma perspectiva, levando em conta a função social da escola, somos sabedores de que no contexto escolar efetivamente explodem todos os problemas sociais que influenciam na construção do processo de ensino/aprendizagem. Urge uma formação de professores competente, que prepare o docente para enfrentar as mais diversificadas situações, dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, reafirmamos que o professor precisa ser um profissional conhecedor da cultura e da realidade social em que vive seu aluno, ser o construtor de seu próprio conhecimento, para poder intervir de maneira colaborativa, no meio em que a escola está inserida. De acordo com um pesquisador, o papel,

[...] do professor torna-se extremamente significativo na sociedade globalizada. Os amplos domínios que compõem o perfil desse profissional exigem dele conhecimentos sobre a realidade da qual faz parte. Isso significa que o professor precisa ser um profissional amplamente conhecedor da cultura social, além de produtor de conhecimento (Inst. C/1, p. 112-113).

Dentre os estudos analisados, um autor afirma que, segundo orientações “do BM e da UNESCO, a educação deve ter aplicabilidade imediata e função específica” (Inst. A/3, p. 128). Assim, esse mesmo autor afirma que de acordo com as proposições desses organismos internacionais, a escola tem como função primeira a de contribuir para “[...] o fomento do progresso econômico e das mudanças sociais, de forma a atender as novas exigências do mercado de trabalho e desenvolver habilidades apropriadas para satisfazer as demandas da economia globalizada [...]” (Inst. A/3, p. 128).

Frente ao que expõe esse investigador, compreendemos que os currículos e métodos utilizados pelos órgãos formadores de professores devem manter-se distanciados de velhos paradigmas instaurados no bojo das escolas, que estão desarticulados com as verdadeiras necessidades do momento presente.

Em virtude da globalização, um aspecto importante a ressaltar é o uso das tecnologias, que constitui um referencial curricular importantíssimo na formação inicial de professores. Sobre as ferramentas tecnológicas em favor da escola, um autor identifica que elas são excelentes instrumentos para definir os saberes teóricos e práticos da realidade em que os professores trabalham, para ‘desocultar verdades’ e desmistificar ideologias. Afirma, ainda, que os recursos tecnológicos devem ser também utilizados para a discussão da ideologização nos processos comunicacional e educacional (Inst. E/1, p. 42).

Buscamos em García (1999) fundamentação teórica para explicar a formação de professor preparado para atuar na realidade atual. O professor eficaz é aquele que aprendeu a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas. Segundo García

(1999, p. 38) um bom professor é “[...] uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos [...]”.

Diante do pensamento desses pensadores, realçamos sua referência para os pesquisadores estudados, quando afirmam que o professor comprometido com a profissão docente, e sendo sujeito de sua própria história, busca conhecer a realidade em que vive e trabalha para transformá-la de maneira positiva.

Cunha (2010) ressalta a necessidade de uma formação de professores sustentada em bases sólidas para atuarem perante as diversas situações que poderão encontrar no desempenho da docência. A autora afirma que os professores “[...] sentem despreparados para sozinhos enfrentar condições adversas [...]” (CUNHA, 2010, p. 146).

4.7 A formação de professor que considera o contexto e características do aluno

Como já foi anteriormente exposto, a influência do contexto sociocultural do aluno é um importante fator a ser considerado quando se analisa o processo de formação. Todo o processo formativo que o aluno vivenciou, desde o seu nascimento, poderá se aflorar durante o curso de licenciatura. Portanto, a reflexão sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos de formação, seja de professores ou outra em que o graduando pretende atuar, devem ser repensadas, diante das realidades conflitantes que o aluno poderá apresentar. A partir deste princípio, a escola formadora de professores tem um desafio a cumprir, que é o de,

[...] atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender no contexto social. Para isso é necessário que a escola substitua a lógica de organização uniforme de seu currículo pela lógica que pressupõe a atenção e o respeito pela diversidade de cada aluno (Inst. A/2, p. 27).

Esse pesquisador discorre, ainda, sobre a função educativa da escola no sentido de indenizar o aluno pelas oportunidades que lhe foram cerceadas, ao nascer em um contexto social e cultural deficitário em seus vários aspectos. Ele enumera dois eixos de intervenção que a escola deve priorizar para a concretização de sua tarefa educativa de organizar o desenvolvimento “[...] radical da função compensatória das desigualdades de origem e provocar a reconstrução crítica dos conhecimentos, bem como das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola” (Inst. A/2, p. 45).

É comum presenciarmos uma conformação do indivíduo à situação social, cultural e

política herdada do contexto familiar. Assim, quando ele opta pela carreira do magistério, poderá trazer as mazelas de uma conjuntura social e cultural em que viveu e as da formação recebida na educação básica, além de carregar consigo a conformação ao contexto de origem familiar. Esses problemas devem ser considerados no processo formativo do professor e são determinantes de sua qualidade, pois dele se desencadeará todo o processo de profissionalização do futuro professor. Portanto, em um dos estudos analisados o autor registra que o corpo docente contribuiria para uma profissionalização do professor

[...] ao considerar suas histórias de vida e de formação acadêmica e profissional, identificando que no momento em que ocorreram as condições histórico-sociais existentes não poderiam contemplar uma formação com as dimensões que hoje se têm, daí em diante, ficaria por conta e responsabilidade dos esforços individuais e coletivos para a elaboração de um debate transparente e acima de tudo, crítico e contextualizado. O compromisso com a profissionalização do professor desencadeia-se a partir da visão de profissionalidade defendida pelo currículo e pelo corpo docente. Se há docentes que não demonstram compromisso com a prática pedagógica ou com as atividades curriculares em geral, dificilmente, poder-se-á esperar dos egressos um envolvimento sério e comprometido com a qualidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física nos diversos espaços de sua atuação profissional na sociedade (Inst. A/1, p. 110).

Em uma das dissertações, o autor (Inst. D/1, p. 94) pesquisa o processo avaliativo acadêmico por meio da construção de portfólio e ressalta: “A construção [...] provocou nos professores-estudantes a reflexão sobre sua historicidade, sobre sua trajetória profissional, sua formação e sobre a escola e o contexto social no qual estão inseridos [...]”.

Considerar a história de vida do aluno nos cursos de licenciatura, certamente, faz parte das propostas atuais da formação docente. As experiências trazidas pelos futuros professores, ao serem aliadas às que estão por serem construídas nos cursos de formação, passarão a compor o modo de agir nos espaços escolares. Assim, uma das autoras (Inst. E/1, p. 56) realça que vários pesquisadores têm demonstrado em seus estudos “[...] o valor da história de vida e das experiências que o professor vivenciou como aluno na consolidação da prática docente [...]”.

Relacionamos a concepção de formação de professores que considera o contexto e características do aluno com a obra de García (1999) que serviu de fundamentação teórica para essa pesquisa. O autor enfatiza que é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais do futuro docente no processo de formação, para que possam ser desenvolvidas as suas próprias capacidades e habilidades, respondendo as expectativas e necessidades pessoais e profissionais. Acrescenta, ainda, que a formação deve

proporcionar aos professores a oportunidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nessa compreensão, os pesquisadores do Centro-Oeste ressaltam a importância de considerar a reflexão sobre a historicidade, o contexto social e a formação acadêmica dos futuros docentes.

4.8 A formação de professor compromissada com uma educação emancipatória

Essa temática foi timidamente abordada pelos pesquisadores do Centro-Oeste. Isto nos causou certa estranheza pelo fato de a ênfase dos estudos realizados ter sido dada às concepções críticas, reflexivas, transformadoras e autônomas de formação de professores, e nós partimos do princípio de que existem relações entre essas e a concepção emancipatória.

Apesar de poucos autores abordarem essa concepção, foi possível retirar, dentre os estudos, fragmentos que demonstram a preocupação com o desenvolvimento coletivo para a consolidação de uma formação de professor emancipatória. Assim, um dos autores afirma:

[...] é preciso que o profissional se desenvolva na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. [...] Mas ao mesmo tempo as práticas de formação devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (Inst. C/1, p. 6-7).

É muito forte nos cursos, entre os formadores de professores, o velho paradigma da transmissão do conhecimento em sala de aula. Romper com as formas tradicionais que estão internalizadas nos cursos de licenciatura não é tarefa fácil. Essa postura dos formadores dificulta o processo de formação emancipatória do professor. Assim sendo, outro autor afirma que: “[...] a profissão docente, autônoma na produção de seus saberes e valores, necessita de um espaço de formação coletivo que possibilite ao professor emancipar-se e consolidar os seus saberes [...]” (Inst. E/1, p. 55).

As pesquisas do Centro-Oeste apontaram para a necessidade de mudança nos contextos escolares de formação, por meio do rompimento dos dificultadores da formação de professores, assumindo uma perspectiva emancipatória.

Quando recorremos a Cunha (2010), observamos que a formação de professores constitui um processo de desenvolvimento emancipatório, ao incorporar a ideia do percurso profissional como um momento de evolução, de continuidade, de experiências, influenciado por diferentes fatores, dentre eles o de uma formação com o “[...] compromisso de cada

professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (CUNHA, 2010, p, 136).

Já García (1999) refere-se à necessidade de que a formação contribua para que os professores se formem como pessoas, possam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento e emancipação da escola, melhorem a sua disposição e competência para desenvolver a aprendizagem, e questionem o que veem, o que pensam ou o que fazem.

4.9 A formação de professor que articula currículo e realidade escolar

Essa unidade foi bastante evidenciada, quando trata da importância de integrar os componentes curriculares que proporcionam ao futuro professor a assimilação de uma postura crítica, reflexiva, transformadora e autônoma no projeto pedagógico das instituições formadoras de professores.

Com isso, concordamos com um dos investigadores ao referir que, se o corpo docente dos institutos formadores não reconhecer e demonstrar compromisso com o plano curricular adotado, o seu trabalho divergirá dos objetivos de formação propostos para os cursos. Esse pesquisador esclarece o seu pensamento ao afirmar que:

O currículo [...] ainda está em construção e vem sinalizando para a formação de um professor que pode intervir com compromisso político e pedagógico diante das demandas e necessidades da sociedade [...] brasileira, principalmente se pensamos em um corpo docente que procura avançar para que o futuro professor assuma seu papel de educador/intelectual nos espaços de atuação profissional em que [...] se insere (Inst. A/1, p. 106).

No nosso modo de pensar, os docentes em geral, e não só os professores universitários, demonstrarão interesse e compromisso em desenvolver o currículo proposto, se tiverem a oportunidade de participar como agente ativo de sua elaboração, tendo em vista ser da competência docente desenvolver os objetivos nele enumerados. Como membro ativo do processo de elaboração, o mestre terá a chance de iniciar de imediato a interação com o currículo, facilitando e agilizando sua execução.

Se o professor tornar-se participante na elaboração do currículo, naturalmente a articulação com a realidade escolar acontecerá, proporcionando a interdisciplinaridade entre os conteúdos desenvolvidos pela escola, o que será um salto significativo para a educação.

Percebemos que Cunha (2010), ao mencionar o currículo adotado pelas instituições formadoras de professores, aposta na necessidade de que ele promova mudanças no pensamento crítico, criativo, capaz de resolver problemas, na busca da melhoria da qualidade

de ensino. Do mesmo modo, García (1999) refere-se à formação de professor como um processo capaz de articular, de analisar o desenvolvimento curricular em relação à realidade escolar, sendo concebida como estratégica para a melhoria da qualidade do ensino.

4.10 A formação de professor que adéqua à docência

O aluno em seu curso de licenciatura não se encontra em condições de afirmar o que é a prática da docência. Ele confia à instituição formadora e aos docentes do curso de licenciatura a sua formação. Quando o professor inicia a carreira docente, leva o que alguns autores chamam de “choque de realidade” e, então, constata que, enquanto graduando, não aprendeu o suficiente para ser um bom professor; ou seja, para ser o docente que pais, alunos e toda comunidade escolar esperava que ele fosse. Assim, um autor descreve:

[...] A profissionalização do professor mostra sua fragilidade quando o egresso confronta-se com a realidade do mercado de trabalho diante da impossibilidade de interagir com o mesmo. Acredita-se que esse confronto seria minimizado com experiências de trabalho durante a graduação, como aluno-estagiário ou bolsista em programas de iniciação científica, ou ainda, algum outro tipo de experiência que ponha o aluno em contato com a realidade da profissão docente (Inst. A/1, p. 109).

Mas com o passar do tempo, o professor observa que nem sempre o que precisa saber aprenderá nas universidades, pois as situações do dia a dia da sala de aula são muito complexas. Mas é fundamental que estejam presentes nos currículos do curso de licenciatura a organicidade e coerência das atividades teórico-pedagógicas, proporcionando ao futuro professor a aquisição, com competência, dos conhecimentos básicos necessários ao desempenho da docência. Dessa forma, um pesquisador destaca que “[...] procurando diminuir a distância entre o currículo oficial e aquele que se desenvolve no cotidiano, mais nítido se torna o perfil do professor desejado e maior será a sua consciência profissional” (Inst. A/1, p. 110).

Nesse mesmo sentido, outro autor, deixa evidenciado que ainda são bastante elementares as intenções dos cursos quanto ao que se espera do futuro professor. A partir do seu pensamento ressalva que parece prevalecer nos cursos de licenciatura: “[...] a ideia de que o domínio de métodos e técnicas poderá responder às necessidades desse profissional, o que tem sido desmentido por vários autores que se dedicam ao estudo dos problemas da formação desse profissional” (Inst. C/1, p. 98).

Do mesmo modo, lemos em outra pesquisa, uma reflexão sobre uma organização de

ensino desfavorável à formação do professor:

[...] A desarticulação entre conteúdos pedagógicos de ensino, fato que se traduz no currículo dos cursos de formação de professores pela separação dos blocos de disciplinas de formação geral e as de formação pedagógica, tem provocado a segmentação, isolando o trabalho da sala de aula (nas instituições formadoras), das atividades de estágio e das experiências e práticas daqueles que já atuam como professores. Este fato exige que o currículo e sua execução sejam analisados e repensados (Inst. E/1, p. 110).

Sabemos que a comunidade escolar, em especial os pais, espera que os professores de seus filhos estejam preparados para desempenharem uma educação de qualidade. Nem sempre isso acontece. É necessário que o futuro professor se proponha a desenvolver competências e habilidades necessárias ao desempenho da docência, durante os anos de graduação, buscando formar o seu perfil diante da realidade escolar que pretende atender.

Encontramos relativa coerência dessa concepção que adéqua a formação à docência, ao refletirmos sobre as ideias expostas em um dos sete princípios citados por Garcia (2010), quando pontua a importância que deve ser dada à formação que relacione o conhecimento recebido pelo professor ao tipo de educação que lhe será cobrada no exercício da docência. Nesse contexto, enfatiza que é “[...] muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite [...]” (GARCÍA, 1999, p. 29).

4.11 A formação de professor que interage teoria e prática

Na década de 80, o discurso que estava em voga era o da articulação entre teoria e prática. No entanto, contraditoriamente, podemos observar que até hoje há pontos divergentes a respeito desta questão. Com base nesta constatação, em um dos trabalhos que analisamos, o autor afirma que, quando se pensa no currículo do curso, tanto professores quanto alunos apresentam:

[...] um consenso sobre a existência de divergências entre o discurso e a prática docente, entre a proposta pedagógica do currículo e as experiências do cotidiano. Não se prevê, no tipo de racionalidade que rege o mundo atual, solução definitiva para o problema do distanciamento da teoria e da prática, mas para minimizar os efeitos dessa fragmentação e busca de uma melhor formação [...] é imperativo que os objetivos curriculares sejam avaliados, sistematicamente, pelos participantes do processo. De outra maneira, a formação do professor continuará deficitária e fragmentada [...] (Inst. A/1, p. 106).

Outro pesquisador também retoma essa questão, ao realçar que o curso de licenciatura em regime especial – objeto de seu estudo – já apresentava uma visão restrita da prática docente e afirma que “[...] isso ficou mais evidente quando a estrutura apresentada pelo curso caracterizava as “sessões teóricas” (aulas presenciais) e as “sessões práticas” (seminários, oficinas, estágios) como momentos distintos da formação docente e profissional” (Inst. A/2, p. 115).

Contrariando a visão positivista que considera que a teoria gera a prática, o autor de uma das pesquisas estudadas, explicita:

Ao assumir a prática como ponto de partida e chegada no processo de formação docente, fica latente o fato de que a Instituição [estudada] propõe-se, ao menos no discurso a articulação entre o que se produz teoricamente e o que se vivencia no cotidiano docente (Inst. B/1, p. 109).

Contudo, esse mesmo autor alerta que “[...] o perigo reside de partir da prática e permanecer nela, sem promover o movimento reflexivo necessário [...]” (Inst. B/1, p. 109). Por outro lado, o autor reafirma que a grande crítica no curso por ele pesquisado é exatamente “[...] o excesso de teoria e a ausência de práticas, na forma de “receitas” de como fazer” (Inst. B/1, p. 125).

Sabemos que ao formar o profissional da educação, as universidades têm o dever de propor no projeto político- pedagógico, em que a prática esteja aliada a teoria e vice-versa. O futuro professor, ao concluir seu curso de licenciatura, deve ter assimilado uma sólida formação teórica. No entanto, de pouco lhe servirá toda essa bagagem se, durante o percurso de formação, não foi construindo uma prática consistente. Assim sendo, um autor diz:

O tempo é uma questão fundamental para a formação [...]. Ele destaca as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, no espaço onde vivenciam. Assim, à medida que o professor estabelece tais relações, os saberes que serão mobilizados e empregados, origina-se da prática, que lhe servem para solucionar os problemas imediatos, no exercício de seu ofício, dando sentido às situações de trabalho, que lhes são próprias (Inst. C/3, p. 24).

Temos visto que a dicotomia existente entre a teoria e a prática está fortemente presente nos cursos de licenciatura que habilitam professores para atuar na educação básica. Está arraigada nos próprios professores formadores. Segundo um dos autores “[...] prevalece a crença de que é suficiente que o profissional saiba o conteúdo a ser ensinado, ou que pelo menos isso é o fundamental” (Inst. C/1, p. 146).

Conforme um dos pesquisadores, este processo dicotômico em relação à teoria e prática, existente no seio das universidades, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos da graduação, em geral, ainda é predominante pelo fato de,

[...] a estrutura universitária organiza seus cursos de maneira “etapista” [...]. Primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. [...] A raiz desse “etapismo” está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito às disciplinas Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria porque esse momento curricular já passou. [...] Os currículos que formam professores têm sido bastante normativos. Apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e, finalmente, um estágio para que os alunos apliquem aos problemas diários da escola as técnicas resultantes das investigações em ciência aplicada. (Inst. C/1, p. 147-148).

Um dos autores igualmente afirma que:

Uma teoria de currículo tem como finalidade compreender a relação entre teoria e prática, uma alimentando a outra, ou seja, por um lado, a teoria esclarecendo a prática e por outro, a prática, subsidiando a teoria, estando, pois, sempre relacionadas e imbricadas, não podendo, portanto, ser tratadas isoladamente. Uma teoria de currículo estará sempre articulada à vivência, cujo vínculo com o cotidiano estará estreitamente ligado ao desenvolvimento das experiências pedagógicas [...] (Inst. C/3, p. 56).

Percebemos a coerência da concepção que integra teoria e prática com as de formação de professor transformador, crítico, reflexivo e autônomo. Num processo de inter-relacionamento dessas concepções, tanto o professor formador quanto o formando só conseguirão aliar a prática à teoria, se adotarem uma postura de criticidade e autonomia. Nesse entendimento, a construção do conhecimento realiza-se gradualmente. A partir desse contexto, é que ocorre o que Schön (1992) evidencia como reflexão na ação. Em um estudo, foi notável esse processo da relação entre essas concepções, constituindo a formação de professor reflexivo, intelectual e pesquisador, que investiga e questiona sua prática, a escola e a sociedade. O autor do estudo conclui:

O trabalho do professor, portanto, em sua formação, inclui competências de um profissional intelectual, que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso, pois, saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção do conhecimento pedagógico exige competência para construir um discurso sobre a prática, sistematizar, comunicar os saberes construídos e poder compartilhá-los (Inst. C/3, p. 90).

A formação inicial de professores, engajada na articulação teoria e prática, preocupa-se com a reorganização do trabalho pedagógico, com a proposta curricular e com toda a estrutura organizacional dos cursos formadores de professores. Por isso, consideramos importante destacar o pensamento de outro autor, ao afirmar que a formação inicial e a continuada devem:

[...] promover a atualização científica e pedagógica do professor, instrumentalizando-o teórica e praticamente para um trabalho que favoreça a construção significativa dos conceitos matemáticos pelos alunos, transformando a experiência escolar matemática em momentos de prazer, construção e criatividade, para assim dotar-se de sentido e de significado para o sujeito [...] (Inst. D/2, p. 69).

García (2010) ao referir-se à relação teoria/prática, destaca que aprender a ensinar acontece na medida em que há integração do conhecimento prático com o conhecimento teórico. Para o autor, os programas de formação de professores devem ir além dos pressupostos da racionalidade técnica, que levaram à separação da teoria face a prática.

Corroborando com essa ideia, Cunha (2010) ressalta que a ação docente inserida no campo das tensões, pode considerar um avanço para as teorias e práticas na formação de professores, incorporando condição necessária ao exercício de uma ação humana não reguladora como era pretendido pela racionalidade técnica.

4.12 A formação de professor que compreende o processo formativo como um ato contínuo, interligado à formação contínua

O processo de formação do professor, ao contrário do que pensa a comunidade escolar em sua maioria, não finda ao término do curso superior. É um processo contínuo e cabe ao professor a compreensão de que cada dia é um recomeço, que sempre estamos aprendendo algo novo, que nos permite reformular os nossos pensamentos e conceitos com um olhar diferenciado, pois os contextos são sempre distintos. É possível reconhecer, nesse sentido, o papel que a educação exerce na transformação da sociedade. Acompanhamos, no decorrer dos anos, as mudanças que ocorrem de um modo acelerado na sociedade. Podemos, pois, confirmar que a formação do professor não pode e nem deve encerrar-se com a formação inicial. A formação permanente, assim como a formação inicial, é parte de um processo da carreira do professor para se efetivar a qualidade do ensino. Por meio da aprendizagem continuada é que o professor tem condições de acompanhar as modificações que a sociedade tem sofrido. Nesse sentido, um autor reflete que, nessa perspectiva

[...] a discussão do perfil adequado para a docência precisa ser feita a partir das tarefas básicas que se põem para um ensino de qualidade. Assim, [...] aponta alguns elementos que devem fazer parte da formação profissional do professor: VIII – *investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada*: ter sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina, em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas (Inst. A/2, p. 28-29, grifos do autor).

Uma observação feita por um dos autores das dissertações analisadas, alude à necessidade dos avanços tecnológicos estarem aliados à formação contínua do professor. Assim sendo, afirma que esses avanços requerem “[...] não indivíduos formados para toda vida, mas que estejam preparados para se tornarem permanentemente educáveis, daí, a imperiosa necessidade da educação ao longo da vida [...]” (Inst. A/3, p. 29).

Dentre as políticas públicas do governo federal, o MEC, com objetivo de formar professores para a educação básica, tem apoiado a formação de professores na modalidade a distância. Neste contexto, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação tem facilitado o atendimento da demanda crescente pela educação nessa modalidade de ensino. Essa procura ocorre não só para a formação inicial, mas também para a continuada. Essa modalidade de ensino tem favorecido a presença da educação escolar em lugares carentes e difícil acesso. Diante disso, o mesmo autor acrescenta:

Depreende-se ainda que a crescente demanda por *educação*, nesse contexto, se dá não só em nível de exigência de uma formação inicial, mas sobretudo pela formação continuada, visto que as novas tecnologias exigem um trabalhador com *novas habilidades*, com novos tipos de conhecimentos e que esteja preparado para se atualizar constantemente, estando assim, em tese, em condições para servir ao mundo da produção e acompanhar a dinamicidade das transformações tecnológicas (Inst. A/3, p.77, grifos do autor).

Ressaltamos a colocação feita por um dos autores, quanto ao processo contínuo de formação do professor. Para ele, é importante a continuidade da “[...] formação do professor ao longo de sua profissionalização, entretanto, essa etapa não pode ser vista como a substituição de sua formação inicial” (Inst. C/1, p. 54).

E, nessa linha de pensamento, lemos em outra dissertação:

A criação, de sistemas e de mudança nas práticas de formação, compreende a articulação dos processos de formação inicial e continuada dos professores profissionais, mediante a definição de sua base conceitual. A perspectiva dos

referenciais está pautada nos seguintes pressupostos, os quais suscitam novos olhares para a natureza da atuação profissional de professor e os requisitos da formação (Inst. C/3, p. 86).

Como já dissemos, o desenvolvimento profissional do professor é permanente, ele não cessa com a formação inicial, é um processo contínuo que envolve momentos “[...] significativos, potencializados e sinalizadores, envolvendo os professores, a sociedade, o aperfeiçoamento, os ganhos e as competências, que devem acontecer desde a preparação inicial e prosseguir por toda a carreira, somando as experiências à formação” (Inst. C/3, p. 105).

Ao refletir criticamente sobre sua prática educativa, o professor deve também questionar se tem adotado uma postura transformadora em sua prática pedagógica, no sentido de revê-la, buscando melhorá-la sempre. É nessa perspectiva que a formação do professor é compreendida: com um ato contínuo e permanente que se constitui a partir da formação inicial. Assim, outro pesquisador do Centro-Oeste explica que a formação do professor se dá

[...] num *continuum*: é processual e por isso é preciso que se estabeleçam ligações entre formação inicial e formação continuada. Daí o termo "desenvolvimento profissional dos professores" ser o mais adequado à concepção atual de professor como profissional do ensino. A ideia de desenvolvimento inclui o sentido processual, é mais dinâmica e vai além da proposta de formação inicial e justaposição de cursos de aperfeiçoamento (Inst. E/1, p. 51, grifos do autor).

Essa afirmação encontra aporte em García (2010), quando esse diz que a formação de professores é um processo contínuo e explicita a forte ligação existente entre a formação inicial de professores e a formação permanente. Afirma que a formação de professores é a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional, que deve ser adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional do docente. Para o autor os “[...] programas de iniciação configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional de cada momento da carreira profissional” (GARCÍA, 1999, p. 119).

4.13 Formação de professor que baseia no diálogo entre formador e formando

Entendemos que deve haver uma interação do formador e do formando durante todo o processo educacional escolar. Quando se instala essa cumplicidade, inicia-se todo um procedimento participativo, abrindo caminho para uma formação comprometida com a reflexão, a criticidade, a transformação que leva o futuro formando a ser capaz de desenvolver

sua própria autonomia. Assim sendo, espera-se que o futuro docente seja capaz de tomar as rédeas de sua formação, deixando de lado a passividade, tão contestada para os padrões de exigência do mercado de trabalho. Ratificando, nos reportamos a um autor das pesquisas analisadas, quando afirma que para:

[...] romper com um contexto impregnado da passividade dos alunos, não basta apresentar questões para discussões e esperar que se instaure um processo participativo. Tal como a aprendizagem de conceitos não ocorre pela simples transmissão de conteúdos, a aprendizagem da participação também não pode ser transmitida; ela precisa ser vivenciada, construída. Não podemos deixar de lado um aspecto importantíssimo, que é o relacionamento entre professor e aluno. Nesse sentido, deve ocorrer uma troca de conhecimentos entre ambos, por meio de debates e discussões, com procedimentos constantes de auto-avaliação e de reconstrução (Inst. B/2, p. 3).

Para que essa complexa relação de diálogo entre professor e aluno aconteça, objetivando consolidar todo o processo educativo na formação do professor, é necessário que se promova uma discussão em que todos os alunos em sala de aula estejam envolvidos. A partir dessa relação aberta entre professor e aluno, é que se espera que aconteça a formação do professor. Nessa perspectiva, o futuro professor desenvolverá, durante o processo formativo, suas habilidades questionadoras e competência investigativa, para utilizá-las junto aos seus futuros alunos na educação básica. Corroborando essa ideia, um autor assevera:

Há necessidades de se proporem estratégias e metodologias de ensino que, efetivamente, envolvem os alunos em sala de aula. Podem ocorrer múltiplos significados para um mesmo conceito, e a tarefa da escola é de discutir os contextos específicos em que as diferentes versões de um mesmo conceito tornam-se mais, ou menos, apropriadas. Espera-se, então, a formação de um aluno questionador, que produza o seu conhecimento científico com o estímulo e a colaboração do professor (Inst. B/2, p. 4).

A questão da individualização de cada aluno no processo de aprendizagem é abordada em outro estudo. Segundo o autor, “[...] ao adentrar-se no espaço da sala de aula, cuja dinâmica não é possível caracterizá-la, somente a partir de generalizações, é necessário, sobretudo, a observação de sua singularidade, onde cada sujeito é único e o percurso de aprendizagem individual [...]” (Inst. C/3, p. 29).

Dessa maneira, é fundamental destacar que a aquisição do conhecimento pelo formando se torna significativa, se estiver presente em sala de aula a colaboração do formador, sendo relevante que diferenças individuais existentes entre os alunos de uma

mesma turma sejam respeitadas. Nessa relação interativa do formador com o futuro professor, deve ser dado atendimento individualizado, tendo em vista as dificuldades, os interesses e as significações do licenciado. A partir desse princípio, em uma relação dialógica, aprendem tanto o professor quanto o aluno “[...] se houver entre eles o respeito e a ética [...]” (Inst. D/1, p. 39).

Quando García (2010) traz o conceito de professor eficaz, relaciona-o à formação de professores que deixa de ser o que ensina ao futuro docente o ofício de ensinar, para ser aquela que cria condições de aprendizagem; que conhece os seus alunos como indivíduos, percebendo cada um como uma pessoa com personalidade única, Para García esse é um novo modelo de professor, “[...] em cuja formação as características pessoais e de personalidade dos candidatos a professor desempenham um papel importante, assim como as relações interpessoais que estabelecem entre os professores em formação e os formadores dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 38).

Assim, encerramos esse capítulo, em que buscamos apresentar as concepções de formação inicial de professor, identificadas nas dissertações dos pesquisadores do Centro-Oeste. Ao enumerá-las, tivemos o cuidado de destacar as principais ideias apresentadas pelos pesquisadores em suas investigações. Percebemos que dentre as concepções destacadas, os investigadores, em síntese, ressaltam a formação do professor reflexivo, criativo, transformador e autônomo. A concepção de formação do professor em que se articulam currículo e a realidade escolar foi bem evidenciada, mas sempre relacionando o currículo à formação do professor que pensa criticamente, que reflete com autonomia, que transforma o meio em que vive.

Do mesmo modo, esteve bastante presente nas dissertações analisadas a concepção da relação entre teoria e prática. Isso era de se esperar, diante do profissional que se precisa formar para ser acolhido pelo mercado de trabalho atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso envolvimento com a temática foi motivado pela análise do que ocorre no meio acadêmico relacionado às investigações sobre o professor, pela experiência vivida em um grupo de pesquisa e pela nossa trajetória profissional. Todos esses fatores nos instigaram a escolher e pesquisar esse objeto de estudo.

Nesta perspectiva, procuramos desvelar, nas dissertações analisadas, as concepções de formação de professores de pesquisadores do Centro-Oeste. Um aspecto predominante que constatamos foi à concepção de formação inicial de professor numa perspectiva crítica, reflexiva, criativa e transformadora.

Ao se preocuparem com a formação docente nessa perspectiva, os pesquisadores do Centro-Oeste demonstraram também o seu posicionamento como um intelectual que assume postura crítica e transformadora frente aos saberes a serem socializados, ao ensino e às concepções sociais. Nessa dimensão, a nossa compreensão é de que a formação do professor se consolida de forma a garantir a autonomia e a emancipação do ensino, concepções também identificadas nas dissertações analisadas e com bastante evidência.

Outras concepções foram identificadas, alinhadas às demais, como a formação que prepara o professor para interagir teoria e prática, considerar a experiência do aluno, interferir na definição do currículo escolar e compreenda o processo formativo como um ato contínuo. No contexto geral, apontam para um inter-relacionamento entre elas, demonstrando a inquietação dos investigadores para a formação de professores em sua plenitude.

O desvelamento das concepções de formação inicial de professor permitiu-nos compreender que o processo educacional, em âmbito nacional e internacional, em nível da educação básica e da educação superior, tem um caminho norteador. Esse caminho evidencia um percurso em busca de uma educação diferenciada em que os professores, a partir de sua prática e vivência pedagógica, são sujeitos que constroem o conhecimento.

Nesse sentido, ao considerarmos o professor como sujeito de construção de seu conhecimento, entendemos que ele passa por um processo de reflexão que visa transformar os saberes educacionais; preocupa-se com a construção de um novo entendimento de organização do ensino. Dessa forma, percebemos o envolvimento participativo do professor

formador e do formando na construção reflexiva do currículo das instituições superiores formadoras de professores para atuarem na educação básica. Consideramos essa postura válida, no sentido de que, após um processo de formação reflexivo e que busca a transformação do contexto educacional, o professor, ao ingressar nas escolas de educação básica para desempenhar a função da docência, certamente manterá essa concepção em sua prática educativa.

A formação inicial de professores foi a temática de todas as dissertações que estudamos, no entanto, o tema foi dimensionado em conteúdos diversificados, como por exemplo, formação de professores de História, Matemática, Educação Física, entre outros. Percebemos que alguns temas deixaram de ser pesquisados. Não identificamos estudos sobre formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação infantil, na educação profissionalizante, na educação rural e na educação para atuar em escolas ligadas aos movimentos sociais.

Com o intuito de atender a mais um dos objetivos elencados, relacionado à identificação do referencial teórico que embasou os estudos dos pesquisadores, constatamos que houve maior ênfase em citações dos autores Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta, seguidos de Donald Schön e Isabel Alarcão Donald A. Schön, Kenneth M. Zeichner, Isabel Alarcão e Antônio Nóvoa, com predominância de um ideário sobre a formação do professor reflexivo. Quando a discussão direcionava-se à formação docente, de um modo geral, a tendência recaí sobre Antônio Nóvoa, Vera Candau, Júlio Emílio Diniz, Carlos Marcelo García, Francisco Imbernón e Iria Brzezinski. Dessa forma, é perceptível a tendência dos pesquisadores por autores contemporâneos e não por autores clássicos. Percebe-se também que, embora vários autores estrangeiros estejam referenciados nas dissertações, os nacionais foram bastante citados.

Outro objetivo a que nos propusemos alcançar refere-se às opções metodológicas e ao referencial teórico-metodológico, identificado nas investigações sobre formação inicial de professores. A tendência que prevaleceu nos referenciais utilizados pelos pesquisadores analisados recaiu em Marli André, Menga Lüdke, Laurence Bardin, Maria Aparecida Bicudo, Pedro Demo, Bernadete Gatti e Fernando Luis González Rey.

Nesse percurso da pesquisa, ao estudarmos os referenciais metodológicos das dissertações que analisamos, salientamos a preocupação dos investigadores com os caminhos metodológicos a serem seguidos. Buscaram, na literatura especializada, autores que zelam pelo rigor da metodologia empregada na pesquisa da educação. Todos têm em comum a prevalência da abordagem qualitativa em suas orientações sobre a pesquisa educacional.

Quanto ao método, é significativa a escolha pelo materialismo histórico dialético e, coerente à abordagem qualitativa — principal opção dos autores das dissertações — os tipos de pesquisa mais utilizados foram o estudo de caso e a pesquisa histórica. Quanto aos procedimentos de pesquisa, identificamos que a análise de documentos e a entrevista foram os mais utilizados, seguidos do questionário e da observação.

Notamos que os tipos de pesquisa e os procedimentos não expressam inovações metodológicas, e não abrangem outros modos de construir a pesquisa científica tais como a pesquisa colaborativa, os grupos focais e as abordagens multirreferenciais, além de não encontrarmos nenhum estudo do tipo etnográfico ou de pesquisa com imagens. Não os consideramos imprescindíveis, pois a escolha metodológica tem a ver com as questões do investigador e com seus objetivos, não com inovações. Apenas destacamos esse fato.

Igualmente, não observamos influência das novas tecnologias na definição metodológica. Estão ainda ausentes a utilização de recursos como *mailing list*, *chats*, *softwares*, fóruns de discussão, teleconferências, videoconferência, redes sociais, seminários virtuais, ou mesmo *e-mails*, dentre outros, no processo de investigação.

Quando nos propusemos a selecionar o aporte que subsidiaria nossa pesquisa, tivemos o cuidado de procedermos à leitura de vários autores que abordavam a formação inicial de professores, para posteriormente escolhermos aqueles com os quais nos identificaríamos. Na seleção feita, verificamos a correlação de pensamentos entre os teóricos escolhidos e que fossem comprometidos em investigar a temática deste estudo, dando, assim, sustentabilidade teórica ao nosso trabalho. Verificamos que os autores que compõem o nosso referencial teórico possuem uma relação de proximidade entre seus escritos, pois tratam de uma formação de professores que tem como base os princípios da transformação, da mudança e das rupturas.

Pensamos que esta dissertação contribuirá para novas discussões entre os pesquisadores da REDECENTRO, além de levar alguns dados e reflexões para aprofundarmos cada vez mais os estudos sobre a formação inicial do professor. Em um momento em que vemos a universidade aproximar-se mais da escola básica com propostas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além de outras políticas de apoio ao ensino fundamental e médio, pensamos que esta dissertação pode somar-se a este esforço de melhoria da educação.

No aspecto pessoal, já observamos uma nova forma de olhar as questões educativas, uma nova compreensão do campo de trabalho pedagógico. Ao alcançarmos o final deste curso

de mestrado, poderemos, então, buscar um momento sereno de reflexão, de aprofundamento das ideias nele construídas e pensar na continuidade dos estudos.

Finalizando, esperamos ter contribuído para estimular a discussão de outros pesquisadores sobre aspectos ainda não contemplados neste trabalho como: a questão da profissionalização na formação inicial; o uso de tecnologias emergentes; os novos campos de atuação para o professor por meio da educação a distância; a integração pesquisa e docência e as políticas públicas direcionadas à educação básica, dentre outros.

Pensamos em socializar, sempre que oportuno, o conceito de (trans)formação aqui aprendido, afirmando que o papel da escola não é confirmar a cultura do aluno, mas é transformá-la, no sentido de ajudar aprendizes e aprendentes a serem mais sujeitos ativos na construção de sua história.

REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, S. T. A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 33. Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012. p. 1-15.

_____; COSTA, G. N. de O. Temas pesquisados nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 4, p. 105-124.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 301-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 1-5, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 273-287. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

_____. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução de Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A psicanálise do fogo.** Tradução Paulo Naves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard:** pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, C. O. **Processo avaliativo do curso PIE:** repercussões na atuação dos professores-estudantes. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BORGES, M. S. G. **O aluno-docente e sua formação:** a (re) construção compartilhada de saberes. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

CARNICER, W. C. F. **Uma leitura das aulas de regência no estágio Supervisionado de Ciências e Biologia.** 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

CHARLOT, Bernard. O problema da relação com o saber. In: **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 35-47.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/revistadafaeaba/antiores/numero30.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia ilusória de professores.** São Paulo: Cortez. 2002.

COUTO, R. C. do. **Formação de professores/as de História e multiculturalismo:** experiências, saberes e práticas de formadores/as. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: XV– ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 129-149. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

_____. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara SP: Junqueira & marim, 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito escolar na formação do professor (por que Donald

Schön não entendeu Lúria. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera, Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, v. 23, n.79, p. 257-271, Ago./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

FREIRE, J. C. da S. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – UNITINS: limites e possibilidades do curso de licenciatura em regime especial**. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1999.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997- 2002. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1834&dd99>. Acesso em: 20 dez. 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

HOFFMANN, D. M. R. **Referenciais curriculares para formação docente nos cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: 2. ed. Cortez, 1998.

LIPOVESTSKY, N. **Ensino e formação docente – as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68,

dez./1999, p. 278-298. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2011.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como um compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MALHEIROS, M. R. T. L. **Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores: a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia.** 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

MENDES, O. M. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação.** 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, W. W., SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado **R. bras. Ci. e Mov.** 2005; 13(4): 107-114. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/665/676>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MOURA, S. de A. **A formação de professores de Educação Física na FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades.** 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, abr./2001, p. 27-42. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa. Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonionovoa-novo-livro>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

_____. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OSÓRIO, A. M. do N.; PETERS, E. M. R. V. C.; RODRIGUÉZ, M. V. Autores que fundamentam a pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais.** Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. cap. 6, p. 139-155.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REDECENTRO – Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. Disponível em: <<http://redecentro.webnode.com.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

SANTOS, C. de A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil: uma orientação mundializada**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SGUAREZI, N. de O. Modalidades de pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 5, p. 125-138.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 78-91.

SILVA, E. B. da. **O impacto da formação nas representações sociais da matemática – o caso de graduandos do curso de Pedagogia para o início de escolarização**. 2004. 332 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, L. D. da. História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT: origem e trajetória (1987-2007). [?] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Cuiabá, MT, PPGE, Instituto de Educação, UFMT, 2008. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge>. Acesso em: 14 ago. 2012.

SILVEIRA, M. de J.; NOGUEIRA, D. X. P.; SOUSA, J. V. de.; SOARES, S. L. Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 2, p. 69-86.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011.

_____; _____; GUIMARÃES, V. S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 1, p. 37-68.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, G. F. M.; NAVES, M. L. de P. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 3, p. 87-104.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Programa de Pós-Graduação em Educação** – apresentação e áreas de concentração. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/posgraduacao/apresentacao/apresentacao>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. **Programa de Mestrado em Educação**. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/educacao/index.php>>. Acesso em 17 jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/ppge>>. Acesso em 13 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge>>. Acesso em 13 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc/>>. Acesso em 13 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Catálogo da Pós-Graduação**. Disponível em: <<http://www.ppged.faced.ufu.br>>. Acesso em 20 fev. 2012.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____; SILVA, E. F da. (Org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A
RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL ANALISADAS

IES	Títulos	Ano de defesa
UFG	Formação de Professores de Educação Física da FEF/UFG: um olhar de milites e possibilidades..	2001
	A formação de professores na universidade de Tocantins – UNITINS: limites e possibilidades do curso de licenciatura em regime especial.	2002
	As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil – uma orientação mundializada	2002
UFMS	Ensino e formação docente – as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.	2001
	Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação de professores: a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia.	2004
	Uma leitura fenomenológica das aulas de regência no estágio supervisionado de Ciências e Biologia.	2002
UFU	Os cursos de licenciatura e a formação de professores: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação.	1999
	Formação de professores/as de História e Multiculturalismo: experiências, saberes e práticas formadores/as.	2004
	Referenciais curriculares para formação docente nos cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais.	2002
UnB	Processo avaliativo no curso PIE: repercussões na atuação de professores – estudantes.	2003
	O impacto da formação nas representações sociais de matemática – o caso de graduandos do curso de Pedagogia para início de escolarização.	2004
UNIUBE	O aluno – docente e sua formação: a (re)construção compartilhada de saberes.	2004

Fonte: Banco de Dados da REDECENTRO, 2011.

APÊNDICE B
REFERENCIAL TEÓRICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE – 1999-2005

UFG	UFMS	UFU	UnB	UNIUBE
<p>AGUIAR, Márcia Â.da Silva e SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, Cedes. Campinas, ano 20, n. 68, 1999.</p> <p>AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.</p> <p>BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas-SP: Papius, 1998.</p> <p>CASTELLANI FILHO, L. Atividades corporais: fenômeno cultural? In: BRUHNS, H. T. (Org.). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papius, 1989.</p> <p>CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (org.). Educação superior: velhos e novos</p>	<p>GIL Pérez, D. e Carvalho, A. M. P. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.</p> <p>KRASILCHIK, M. e TRIVELATO, S. L.F. Biologia para o cidadão do século XXI. São Paulo: FEUSP, 1995.</p> <p>KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.</p> <p>KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (org) Formação continuada de professores de Ciências. Nupes. 1996.</p>	<p>ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1996. 189 p.</p> <p>CANEAU, Vera M. Ferrão (coord.). Novos rumos da licenciatura: INEP, Rio de Janeiro? Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. (Série Estudos e Pesquisas 1) 93 p.</p> <p>CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na 2001. formação docente. In: _____. Ênfases e omissões no currículo. Campinas, São Paulo: Papius, 2001, p. 15-44.</p> <p>FONSECA, Selva Guimarães. Ser Professor no Brasil: história oral de vida. Campinas, SP: Papius, 1997. 230 p.</p> <p>GAUTHIER Clermont. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.</p>	<p>FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. In: Zetetiké nº 4 – Revista do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>FREITAS, Luiz. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 4. ed. São Paulo: PAPIRUS, 2001.</p> <p>GOMES CHACÓN, I. M. Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p>	<p>ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.</p> <p>DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do Professor. Educação & Sociedade, (CEDES). Campinas, nº 83, v. 24, ago. 2003.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.</p> <p>PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.</p>

UFG	UFMS	UFU	UnB	UNIUBE
<p>desafios. São Paulo: Xamã, 2000.</p> <p>DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? In: LISITA, V., MOREIRA S. S. e PEIXOTO, Adão J.. Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001a, p. 69-80,</p> <p>ENGUITA, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p> <p>GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editor, 1999.</p> <p>IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1997.</p> <p>NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.</p> <p>PÉREZ GOMEZ, A. I. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. GIMENO & PEREZ GOMES. A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto</p>	<p>TRIVELATO JR, J. Educação ambiental e trabalho coletivo na escola: uma experiência de pesquisa e ensino. In: NARDI, R. (org.). Questões atuais no ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.</p> <p>ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, 2001.</p> <p>BRZEZINSKI, Iria. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: UCG/SE, 1987.</p> <p>MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional da educação. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.</p>	<p>Tradução Francisco Pereira. Ijuí, RS: Unijui, 1998. 457 p.</p> <p>GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>MC LAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: _____ Multiculturalismo crítico. Tradução de Bebel O. Schaefer. SP: Cortez, 1997, p. 54 –104.</p> <p>NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.</p> <p>PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação de professores cursos de licenciatura. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.</p> <p>PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1993.</p> <p>SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo. Tradução de</p>	<p>GONZÁLEZ REY, Sujeito e subjetividade. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.</p> <p>HOFFMANN, Jussara. A avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20. ed. revisada, 2003.</p> <p>JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P.17-44.</p> <p>PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta S. G. e outros. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.</p> <p>SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta S.G. e outros. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.</p>	

UFG	UFMS	UFU	UnB	UNIUBE
<p>Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e democracia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.</p> <p>SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.</p> <p>SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.</p> <p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.</p>		<p>Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 252 p.</p> <p>TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr. n.13, p. 05 – 24, 2000.</p> <p>ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.</p>	<p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>VILLAS BOAS, Benigna. M. F. Avaliação Formativa: Em busca do desenvolvimento do estudante, do professor e da escola. In VEIGA, I. P. A., FONSECA, M. (Org). As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.</p>	

Fonte: dissertações analisadas, 2011.

APÊNDICE C
REFERENCIAL METODOLÓGICO QUE FUNDAMENTOU AS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – 1999-2005

UFG	UFMS	UFU	UnB	UNIUBE
<p>ANDRÉ, M. E. .D. A. de. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 8. Goiânia, Anais... Goiânia: ENDIPE, 1994, p. 291-296.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. SOARES, C. L. (Org.) São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E .D. A. de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>MENGA, L. A pesquisa na formação do professor. In: Encontro Nacional de didática e Prática de ensino- ENDIPE, 1994. Goiânia, Anais Goiânia: ENDIPE, 1994. p. 297-303, 1994.</p>	<p>BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 1977.</p> <p>BICUDO, M. A. V. & ESPÓSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa em educação: um fenomenológico. 2. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997.</p> <p>LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. .D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.</p> <p>MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia, fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ./Moraes, 1989.</p>	<p>ALVES-MAZZOTTI, S. J. & GEWANDSZNAJDER F. In: _____. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira. 2001. p.147-17</p> <p>ANGOTTI, José André Peres Metodologia e prática de ensino: contribuição para a transformação das licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, 1994, Caxambu. Anais... Belo Horizonte: ANPED, 1994.</p> <p>DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1985.</p> <p>LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. D. E. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.</p>	<p>GATTI, Bernadete. A. A <i>construção da pesquisa em educação no Brasil</i>. Brasília: Plano Editora, 2002.</p> <p>GONZÁLEZ REY, Fernando. L. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.</p> <p>HAGUETTE. Teresa M. F. Metodologias qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.</p> <p>LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>SILVA, R. C. da. A Falsa Dicotomia qualitativo – quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisa. In: ROMANELLI, G e BIASOLI – ALVES. Diálogos metodológicos sobre prática de</p>	<p>GARCIA, R. L. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p> <p>MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.</p> <p>ZACCUR, E. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R .L. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.197.</p>

UFG	UFMS	UFU	UnB	UNIUBE
	<p>MOREIRA, Marco Antonio. Pesquisa em ensino: O vêr epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1990.</p> <p>VEIGA, Ilma P. A. Metodologia do ensino no contexto da organização pedagógica. In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (orgs). Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 135-144.</p>		<p>pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.</p> <p>SILVA, R. C. da. A Falsa Dicotomia qualitativo – quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisa. In: ROMANELLI, G e BIASOLI – ALVES. Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.</p>	

Fonte: dissertações analisadas, 2011.

APÊNDICE D
FICHA DE ANÁLISE

Nome do Trabalho						
Autor (a)						
Leitor (a)						
Data						
Resumo						
Palavras-chave						
Nível do Trabalho	Dissertação ()			Tese ()		
Nome do Programa de Pós-Graduação						
Instituição						
Orientador (a)						
Ano de defesa						
TEMAS ESTUDADOS						
Formação	Inicial ()	Normal – nível Médio ()	Normal Superior ()	Pedagogia ()	Licenciatura () Qual?	Continuada ()

Profissionalização	Sindicalização ()			Ação Coletiva ()			Identidade Profissional ()			
Prática Docente	Normal nível Médio ()	Normal Superior ()	Pedagogia ()	Licenciatura () Qual?	Educação Infantil ()	Ensino Fundamental ()	Ensino Médio ()			
Referencial Teórico										
Com relação ao método / posicionamento do autor	Está claramente explicitado () Qual?			Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ()		Não pode ser identificado ()		Outra resposta ()		
Tipo de Pesquisa	Teórica ()	Empírica ()	Etnográfica ()	Histórica ()	Estudo de Caso ()	Pesquisa Ação ()	Pesquisa Participante ()	Experimental ()	Survey ()	
Procedimentos de Pesquisa	Entrevista ()	Análise de Documentos ()		Questionário ()	História de Vida ()		Observação ()	Aplicação de Testes ()		
Concepção de Educação	Está claramente explicitado () Qual?			Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ()		Não pode ser identificado ()		Outra resposta ()		
Concepção de Professor	Está claramente explicitado () Qual?			Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ()		Não pode ser identificado ()		Outra resposta ()		
Outro aspecto importante que merece ser destacado										

APÊNDICE E
FICHA DE APROFUNDAMENTO

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE PROFESSOR					
6. Concepção	SIM	NÃO	TEMAS/Subtemas	OBSERVAÇÕES	
				EDUCAÇÃO	PROFESSOR
1. O processo educativo articula-se ao contexto sócio histórico que o gera.					
2. A educação é compreendida dialeticamente, como reprodutora e transformadora da realidade social.					
3. Os conhecimentos são construídos coletivamente, para compreender, explicar e intervir na realidade.					
4. A unidade teoria prática é evidenciada .					
Teóricos: Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Manacorda, Enguita, Frigotto...					
Referencial utilizado:					
OUTROS TIPOS:			CARACTERÍSTICAS/OBSERVAÇÕES		
Teóricos:					

ANÁLISE DO MÉTODO			
MÉTODO MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens.			
2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo.			
3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados.			
4. Concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético.			
5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade.			
6. Articula teoria e prática e a denomina práxis.			
7. Apresenta dados, evidenciando nexos internos e contradições com a totalidade.			
8. Apresenta o método de exposição e método de construção (explicar). Método de exposição é “uma forma nova de ordem de análise demonstrativa.			
Teóricos: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse.			
Referencial bibliográfico			

TIPOS DE PESQUISA			
ESTUDO DE CASO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento aos elementos emergentes.			
2. A apreensão do objeto é mais completa por levando em conta na interpretação, o contexto em que ele se situa.			
3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo.			
4. As fontes de informação são variadas: dados coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com uma pluralidade de tipos de informantes.			
5. A singularidade do caso em estudo é justificada pela apresentação de diferentes fatores.			
6. Reflexão exploratória e contínua: característica do inacabado, admitindo novas interpretações.			
Teóricos: Robert Yin, Robert Stake, Marli André, Menga Ludke...			
Referencial bibliográfico:			

APÊNDICE F
CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
IDENTIFICADA NAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
<p>Concepção de formação de um professor transformador</p>	<p>Ao reconhecer o professor enquanto um intelectual transformador, é inerente sua atuação na construção, na intervenção e na instauração de novos elementos para uma visão de mundo, mais crítica e reflexiva. Professores de Educação Física que não atuam como intelectuais na perspectiva de Gramsci e Giroux, dificilmente apreendem o diálogo como um elemento constitutivo e facilitador na construção de saberes e no processo de aprendizagem. Professores de Educação Física que não atuam como intelectuais, acreditam que em suas aulas as crianças podem correr, gritar, extravasar suas emoções e sentimentos, em contraposição às outras disciplinas onde as aulas são chatas e monótonas. É claro que uma das características da aula de Educação Física é o caráter lúdico, mas este deve ter sentido e significado não em si mesmo (Inst. A/1, p. 53).</p> <p>Apontamos um perfil para a formação do professor que considera ser possível formá-lo enquanto um intelectual transformador/orgânico, ação esta que é condicionada ao desenvolvimento do projeto pedagógico da faculdade; (Inst. A/1, p.102).</p> <p>É possível formar o professor como intelectual transformador/orgânico desde que haja uma elaboração conceitual que não dissocie a formação técnico-científica da político-pedagógica, pois a dimensão do intelectual, tal qual se propõe, considera o professor como um ser de ações intencionalmente políticas (Inst. A/1, p. 103).</p> <p>Para contribuir com a formação do professor, enquanto intelectual transformador é necessário que as práticas pedagógicas do corpo docente da FEF e dos professores provenientes de outros departamentos/faculdades da universidade estejam sintonizadas com o projeto político-pedagógico do curso; que deva ser conhecido e consciente por todos os participantes do processo de formação; que experiências acadêmicas direcionem a formação associando a questão dos conhecimentos técnicos aos pedagógicos e políticos, para uma profissionalização docente que estabeleça o entendimento de que este</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>professor é um educador independente do local onde exerce seu trabalho (Inst. A/1, p. 104).</p> <p>A não socialização da proposta curricular entre todos os professores, pode impedir uma aproximação entre os mesmos, pois devido à divergências no entendimento do projeto pedagógico da faculdade, fica inviabilizado o possível confronto que cria as possibilidades de avanço das questões importantes para a formação do professor enquanto um intelectual transformador/orgânico. (Inst. A/1, p. 105).</p> <p>A práxis transformadora é um dos objetivos do coletivo de professores, mas para construí-la, deve ser considerado o interesse individual/pessoal que gera a necessidade da busca da construção coletiva. Dizer que existem pensamentos divergentes dentro do corpo docente é sinal de avanço do grupo, porém é preciso reafirmar que quando as divergências se dão no campo das visões de mundo ou dos compromissos com uma pedagogia crítica que orienta as práticas pedagógicas, os pensamentos e as discussões sobre as divergências devem acontecer e serem postos em discussão no cotidiano, tendo em vista de fato, os avanços para uma melhor formação do professor (Inst. A/1, p. 110).</p> <p>Espera-se, portanto, mostrar que o professor de Educação Física pode assumir um papel muito mais relevante no campo da Educação formal ou não-formal, do que até agora vem apresentando à sociedade (escola, academias, clubes, universidades, entre outros espaços de intervenção). Ele pode assumir o papel do intelectual com as características de transformador de Giroux e com a organicidade de Gramsci. Cabe aos participantes desse processo, compreender que a formação é contínua e que sempre se está começando de novo, de outras formas, com realidades diferentes, a cada encontro. Então, formar professores de Educação Física numa perspectiva de um perfil diferenciado, é um desafio para o cotidiano do curso de formação FEF/UFG. O estudo deste tema, na verdade, inicia-se aqui (Inst. A/1, p. 112).</p> <p>Como vimos, Libâneo propõe uma escola que ultrapasse a mera preparação para o trabalho, tornando-a também um lugar de formação e de construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade (Inst. A/2, p. 26).</p> <p>O desenvolvimento deste modelo curricular implica numa transformação do professor em investigador da</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>sala de aula. A idéia de investigação-ação foi mais desenvolvida por Elliott (apud Pérez Gómez, 2000, p. 376), cujos pressupostos podem ser sinteticamente assim apresentados: 3) Os participantes se transformam ao desenvolver sua capacidade de distinguir em situações humanas complexas, conflitantes, incertas e singulares (Inst. A/2, p. 43).</p> <p>A propositura final com relação à formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é justamente o acompanhamento não só dos projetos, mas da efetivação dessa formação, que em minha análise pode consolidar-se através dos mecanismos de uma avaliação institucional que coloque em discussão a natureza dos conhecimentos a serem produzidos no interior dos cursos de formação, de modo que se antecipe ao discurso “oficial” e se efetive a real mudança na formação docente e, em consequência, na atuação (Inst. B/1, p. 131).</p> <p>O século XXI “busca cada vez mais pessoas criativas e que saibam enfrentar mudanças constantes, é importante organizar situações de aprendizagem especiais, que valorizem e aproveitem o imenso potencial contido em cada aluno” (Silva, 2002:1) (Inst. B/2, p. 1).</p> <p>Construção do conhecimento significa construção de significados, pois os fragmentos isolados são esquecidos rapidamente e tudo que se aprende, depende dos conhecimentos prévios. Para tanto, estabelece Silva (1995:67) “que o aluno não é visto como um recipiente passivo de conhecimentos, mas como ser dialético, em constante transformação” (Inst. B/2, p. 3).</p> <p>Podemos nortear a prática pedagógica do Ensino de Ciências e Biologia, pela teoria cognitivista de Ausubel, pois baseia-se no processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso de informações envolvidas no processo de cognição atribuindo significado ao cotidiano – cenas da vida diária, favorecendo então, a contextualização (Inst. B/2, p. 6).</p> <p>Para este estudo, numa perspectiva crítica, a qual tem como base de análise, o desvelamento dos múltiplos aspectos manifestados no contexto da realidade, destacando-se vários autores que trabalham a formação do professor. Entre eles, uma das ideias defendidas, é sobre o papel do professor enquanto intelectual transformador. Henry Giroux (1997) enfatiza que é necessário compreender a atuação de um professor,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>como intelectual transformador, a partir de sua inserção na dinâmica do processo de escolarização e a adoção de uma postura teórico-curricular, que possibilite a análise, a reflexão e a intervenção da realidade (Inst. C/3, p. 11).</p> <p>De certa maneira o trabalho é um processo inerente e desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não significa, exclusivamente, transformar um objeto ou situação em outra coisa. Também é transformar a si mesmo, pelo trabalho. Na perspectiva da sociologia, defende-se a ideia de que ser trabalhador não é somente fazer alguma coisa. Mas é fazer alguma coisa de si mesmo, para consigo mesmo em e pelo trabalho (Inst. C/3, p. 23).</p> <p>O ofício do professor, ao situá-lo no contexto sócio-histórico-cultural, é um ofício que sempre esteve presente e, sobretudo, contraditório. Ao mesmo tempo em que se deseja formar para a transformação, produz e se reproduz mediante as formas sócio-culturais, representadas pela sociedade. É um ofício, que se organiza a partir da lógica das relações sociais de trabalho. É processual e continuamente desempenhando sua função social, cuja função é a da formação. É também cultural, cuja forma projetada nem sempre atendeu aos critérios, pré-estabelecidos, de ensinar de tudo a todos (Inst. C/3, p. 27).</p> <p>Perpassa a ideia de se estabelecer atitudes e representações de convivência, que favoreçam aprendizagens significativas. Elas são transformadoras na medida em que se estabeleçam práticas de reflexão e de percepção, voltadas para uma educação cidadã, não se limitando tão somente a uma grade horária. Todavia, a <i>“formação do cidadão se esconde, na escola, no coração da construção dos saberes”</i> (Inst. C/3, p. 46).</p> <p>Diante de tal desafio é imprescindível numa abordagem transformadora, a escolarização propiciar formas de conhecimento, que suportem uma visão crítica do presente, passado e futuro, situando o aluno enquanto sujeito sócio-histórico, tendo como papel de introdução, de preparação, de legitimação e do desvelamento das formas particulares de vida social (Inst. C/3, p. 65).</p> <p>No contexto atual da educação brasileira apresentam-se alguns desafios aos profissionais de educação para sua transformação. Entre eles destacam-se: a preocupação com a qualidade da educação escolar e a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>formação de professores; a universalização gradual da formação em nível superior para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; a reformulação da formação em nível médio nos lugares, em que não for possível a formação em nível superior; a formação e a titulação, em serviço de professores leigos (Inst. C/3, p. 81).</p> <p>Aprofundar a discussão a respeito da avaliação nos cursos de formação de professores é falar da necessidade de modificação do trabalho pedagógico para criar possibilidades de transformação efetiva e um lugar privilegiado para essa discussão é a escola, pois é a instituição identificada pelas pessoas como o local de fortalecimento/transformação da sociedade (Inst. D/1, p. 35).</p> <p>Na escola, o ato de avaliar, atributo de todo ser humano, deve ser considerado promoção humana e não meio de produção de seres humanos incapazes de se compreenderem como sujeitos promotores de suas próprias transformações. A avaliação promovida na escola deve se tornar o verdadeiro processo de aprendizagem em que os sujeitos estejam engajados em uma ação educacional que envolva, além da dimensão técnica, as dimensões política, ética, estética, dialética: escola para a vida, avaliação para a aprendizagem, sujeito histórico-social que se acredita, transforma-se e mobiliza-se para a transformação social (Inst. D/1, p. 39).</p> <p>A construção de representações sociais mais positivas da matemática certamente passa pela formação inicial e continuada do professor, pois a construção de um novo ideário pedagógico está em permanente transformação, da mesma forma em que estão em permanente mudança os profissionais da educação que buscam o seu próprio desenvolvimento profissional, o desenvolvimento do aluno, da escola e da sociedade. Todavia, o processo de mudança é lento e não ocorre de forma linear. Ninguém muda tudo a um só tempo. O processo de mudança é longo e compõe-se de pequenas mudanças cotidianas e não de mudanças radicais (Inst. D/2, p. 99).</p> <p>Uma outra abordagem é a profissional onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito — o professor — considerado como produtor de saberes, que existem e emergem da prática profissional. Os professores desenvolvem um saber prático diante da prática, que é sempre imprevisível e ambígua, o que exige do professor uma capacidade artística, de invenção, de adaptação à realidade do</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>ensino que é dinâmica e está sempre em transformação (Inst. E/1, p. 29).</p> <p>Alvarado Prada (1997, 2002) defende a necessidade de um acompanhamento permanente dos professores, em seu próprio local de trabalho, como forma de dar continuidade à sua formação. Esse acompanhamento, sendo realizado por docentes das universidades, poderia ser uma forma de se superar o distanciamento entre os saberes que os pesquisadores dominam pela sua experiência investigadora sobre a educação e os saberes dos professores que são gerados no exercício da docência. Tomar os saberes da experiência e as relações de trabalho como objeto de estudo, através de reflexões individuais e coletivas no próprio local de trabalho, implica em assumir a instituição escolar como um todo. Incluiria a contribuição de professores, estudantes, pais e todos os que fazem parte da comunidade escolar. A “leitura” do espaço escolar e a valorização dos conhecimentos do cotidiano parecem ser um caminho promissor para a formação de professores, capaz de gerar práticas transformadoras, contextualizadas nas instituições de ensino (Inst. E/1, p. 55).</p>
<p>Concepção de formação de um professor reflexivo</p>	<p>Para compreender como ser reflexivo-em-ação, o autor relata-nos sobre como se dá esse processo e diz que para a característica de ser reflexivo torna-se necessário ser surpreendido pelo aprendiz. Posteriormente, refletir sobre o fato que o surpreendeu e, simultaneamente buscar a razão da surpresa. Depois, segundo Schön (1997, p.83), deve-se reformular o problema que a situação causou e, em seguida, testar a hipótese. Para este autor, <i>Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras</i>. Um ponto a ser acrescentado está ligado ao fato de que para alcançar o perfil do intelectual transformador/orgânico, não basta apenas a tarefa de refletir sobre a ação dentro e fora da ação, mas é necessário acrescentar ao trabalho de reflexão ações transformadoras ou revolucionárias através da intervenção pela prática pedagógica (Inst. A/1, p. 52).</p> <p>Quando o aluno questiona a ausência de elementos, na sua formação, que instrumentalizaria para o campo de trabalho na Educação não-formal, indica uma realidade contraditória, pois a Educação não-formal é também espaço de intervenção do professor. Os dados trazem a compreensão de que o aluno quando ingressa no curso traz seu próprio projeto de formação profissional, muitas vezes diferente do projeto da faculdade. Nesse confronto, a perspectiva de formar um educador deve exercer um papel de articulação para que os projetos do aluno e do curso não se anulem na formação deste professor, pelo contrário,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>possam ser contextualizados e trazer a consciência do espaço da reflexão dentro da prática e a compreensão da prática das atividades corporais diversas relacionadas e tratadas pedagogicamente pela Educação Física (Inst. A/1, p. 108).</p> <p>A abordagem reflexiva sobre a prática surge num contexto de fortes críticas ao modelo da racionalidade técnica, que deu suporte à perspectiva técnica de formação docente. Visando superar este modelo, surgem vários estudos que objetivam repensar o papel do professor, sua formação e o próprio ensino. Dentre os estudos que dão maior relevo à concepção do professor reflexivo destacamos os de Donald Schön. (Inst. A/2, p. 40).</p> <p>Essa perspectiva de ampliação do arco da reflexão prática para além dos aspectos mais específicos da prática educativa envolvendo questões do contexto social e político tem levado alguns estudiosos a levantarem críticas à abordagem do professor prático-reflexivo, propondo assim uma nova perspectiva de tratar a temática do professor, sua formação e o ensino (Inst. A/2, p. 41).</p> <p>No enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, a concepção de ensino é atribuída como lugar da arte, cujas ideias gerais são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa, contrapondo-se à ideia de ensino como rotina mecânica de gestão ou de engenharia. Seus principais representantes são Stenhouse, MacDonald e Elliott (Inst. A/2, p. 42).</p> <p>Tendo como pressuposto que a atividade de ensino é essencialmente ética, Stenhouse (apud Pérez Gómez, 2000) propõe o currículo processual, cujos valores devem ser concretizados em princípios de procedimentos didáticos. Para tanto, cabe ao professor, como intelectual, construir o currículo. Esta tarefa possibilitará ao professor uma reflexão sobre sua prática e utilizar o resultado desta reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção (Inst. A/2, p. 42- 43).</p> <p>Entendo o professor (de qualquer nível) como investigador não só das práticas já desenvolvidas, mas também como observador e avaliador de seu próprio “fazer”, ação que o encaminha certamente para construção de uma postura técnico político, em que saber e fazer se interpenetrem. Para tanto, esse profissional precisa ser preparado para o trato das questões recorrentes de seu fazer, aprendendo assim a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>desenvolver um processo de reflexão em que decorra a construção de novos saberes (Inst. B/1, p. 36).</p> <p>Está presente a necessidade do aluno exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se e assumir responsabilidades. Neste sentido, se faz necessário a construção de uma prática profissional que pense o seu “fazer” e a criação de uma escola reflexiva. Neste sentido se faz necessário a consolidação institucional, não apenas legal, na intenção da formação de profissionais reflexivos em seu cotidiano não só enquanto profissional, mas também enquanto profissional em formação. É necessária a do esse autor, o professor precisa apresentar soluções para situações do cotidiano escolar através de um quebra de conceitos cristalizados historicamente de que a prática pedagógica e a construção de uma aprendizagem significativa ocorrem somente na sala de aula (Inst. B/1, p. 96).</p> <p>As bases de um novo paradigma na formação de profissionais reflexivos, apoia-se na concepção de que há uma nova racionalidade científica sendo construída e tal construção é um processo complexo que se dá pouco a pouco (Inst. B/1, p. 97).</p> <p>Na afirmação de Veiga (1997) é possível perceber a importância da metodologia de ensino para o resultado do processo de ensino e de aprendizagem, assim como a necessidade de ampla reflexão, por parte dos profissionais envolvidos na tarefa educativa de seus saberes e de suas crenças enquanto cidadãos, principalmente se considerarmos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê respeito à autonomia didática (Inst. B/1, p. 124).</p> <p>Na última década os formadores de professores passaram a se preocupar, em todo o mundo, [...] com temas como o ensino reflexivo, a prática reflexiva, a investigação-ação e os professores como investigadores. A pesquisa reflexiva tem sido, portanto, um eixo central em programas de formação de professores (SAUL, 1996). Nessa perspectiva, SCHÖN (1995) tem-se empenhado em apresentar discussões para formar professores “práticos-reflexivos”; Segundo esse autor, o professor precisa apresentar soluções para situações do cotidiano escolar através de triplo movimento de reflexão na ação – “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1995, p.83). Esse autor defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>desenvolverem a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição (Inst. C/1, p. 5-6).</p> <p>É razoável alegar que 64% dos cursos de Licenciatura ao menos expressam em seus objetivos a preocupação em formar o professor crítico, reflexivo, consciente de sua condição e sujeito em sua realidade social (Inst. C/1, p. 82).</p> <p>A escola, de maneira geral, há muito tem demonstrado seu desejo de formar alunos críticos, criativos e reflexivos. Isso não é diferente na universidade. Em 64% dos cursos de Licenciatura da UFU esse desejo foi expresso, de alguma maneira, nos objetivos e confirmado no perfil do professor (Inst. C/1, p. 167).</p> <p>A sociedade atual tem evidenciada suas principais necessidades quanto ao tipo de ser humano necessário para um convívio social. Algumas habilidades são fundamentais para a satisfação de tais necessidades. Dentre elas podem ser ressaltadas a capacidade de reflexão, emissão de julgamentos e condição de se posicionar frente aos diferentes problemas em coletividade (Inst. C/1, p. 172).</p> <p>Exige-se um professor que reflita sobre suas funções, competências e habilidades, redimensionando sua relação com o saber, com o saber-fazer e com a cultura, trazendo para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo atual (Inst. C/3, p. 39).</p> <p>Segundo Méndez (2002, p. 32), “a educação apoiada na construção sócio-histórica reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua construção”, o que esse autor chama de “caráter dialético e temporal do conhecimento”, em que se aprende a pensar reflexivamente de maneira a considerar um currículo que propicie a atuação desses sujeitos em contextos sociais diferenciados com capacidade de “explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias ideias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar (Inst. D/1, p. 29).</p> <p>Com isso quero reafirmar que a ação pedagógica de uma professora pode não se aprimorar de maneira imediata ou simplesmente após um curso. Porém, também entendo que ao entrar em contato com o embasamento teórico e simultaneamente poder rever e discutir a sua formação, a professora teria</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>oportunidade de questionar, refletir e pesquisar sua prática, ampliar seu referencial teórico e, ao mesmo tempo, a sua visão de mundo (Inst. D/1, p. 70).</p> <p>Em virtude desse arrojo, ousou afirmar que esse curso se apresentou como uma possibilidade de articulação de teoria e prática, criando o espaço para a formação do professor reflexivo e pesquisador, isto é, pesquisador de sua prática e questionador da escola e da sociedade (Inst. D/1, p. 73).</p> <p>O processo avaliativo do curso PIE foi descrito nessa turma como possibilidade de desenvolvimento permanente, retomada, ampliação crítica e reflexão sobre a sua prática, a sua formação, a escola e a sociedade. Além disso, notei que, para os professores-estudantes pesquisados, era fonte de criatividade, autonomia, de crescimento e expressão (Inst. D/1, p. 87).</p> <p>Tem sido muito comum nos estudos que tratam da formação inicial e continuada os discursos em defesa do professor crítico reflexivo e pesquisador. Em princípio, não nos opomos a essa defesa, no entanto, gostaríamos de melhor compreender ou de melhor situar o papel da reflexão e da pesquisa na formação do professor. Há um consenso entre pesquisadores como Pimenta (2002), Ludke (2001) e Santos (2001), só para citar alguns, de que a emergência do conceito de professor reflexivo se deu a partir da divulgação dos trabalhos de Schön, que ao observar a prática de profissionais, a partir dos seus estudos filosóficos, propôs uma formação que superasse a lógica da racionalidade técnica, em que há um tempo de se aprender os conhecimentos teóricos para depois aplicar tais conhecimentos na prática. De acordo com Pimenta (2002, p. 19), na proposta de Schön, amplamente debatida no mundo inteiro a partir do final dos anos 80 e mais acentuadamente na década de 90, as experiências dos profissionais eram valorizadas como momento de construção de conhecimento. A formação profissional, seria, dessa forma, baseada numa epistemologia da prática. Essa autora adverte, no entanto, que em Schön há uma valorização da prática, mas de uma “prática refletida” (Inst. D/2, p. 89).</p> <p>Zeichner (2001, p. 34) acredita que a apropriação do conceito de professor prático-reflexivo, no mundo inteiros, se deu como reação contrária à concepção vigente de que os professores, de maneira geral, eram apenas técnicos que realizavam o que outros, que estavam distantes das salas de aula, pensavam e planejavam. Tal apropriação serviu para reafirmar a não aceitação das reformas educacionais que,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>impostas de cima para baixo, atribuíam aos professores um papel passivo apenas na execução de programas, projetos e políticas, tirando lhes a possibilidade de participação na definição de propósitos e fins educacionais (Inst. D/2, p. 89).</p> <p>O conceito de professor reflexivo, sem dúvida alguma, muito presente nas pesquisas educacionais dos últimos anos, impõe-nos algumas indagações. A principal delas diz respeito aos determinantes sociais, econômicos e políticos da atividade educacional. A introdução da noção da reflexividade na formação do professor, em muitos casos, parece ter desconsiderado esses determinantes. É como se bastasse ao professor tornar-se “reflexivo” para resolver os problemas da sua profissão. Em tal perspectiva, mais uma vez, o peso sobre os ombros do professor é descomunal. Se ele não reflete, as coisas não vão bem e se as coisas não vão bem é por que ele não reflete (Inst. D/2, p. 90).</p> <p>Desta forma, o exercício da reflexão na prática docente é muito importante mas não suficiente. Qualquer processo formativo, seja ele inicial ou continuado, deve ter como perspectiva a valorização dos professores e de seus saberes, do trabalho pedagógico coletivo e da escola como espaço permanente de formação. Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 43) acredita que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E portanto, como pesquisador de sua própria prática” (Inst. D/2, p. 93).</p> <p>A percepção de que o ensino é uma atividade profissional como as outras e se apoia em um repertório de conhecimentos sólidos que direcionam a ação docente; que os professores produzem, através de suas experiências, saberes específicos ao trabalho docente podendo ser considerados como “práticos reflexivos”; que são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática e a partir daí, socializá-la, objetivá-la e aperfeiçoá-la e que, portanto, a prática profissional possibilita a produção de saberes (Inst. E/1, p. 48).</p> <p>Uma outra característica refere-se à valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação: autores como Nóvoa, Pérez Gomes, Schön e Zeichner (in NÓVOA, 1995), defendem a prática reflexiva como processo de aprimoramento essencial</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>para o crescimento profissional. Zeichner (in PINTO, 2000) afirma que a análise crítica da própria prática e das condições em que ela se dá, bem como o processo coletivo de reflexão, são importantes para o entendimento das questões pedagógicas numa dimensão mais ampla. Ele afirma que esse movimento, hoje em âmbito nacional, de mudança no ensino e na formação de professores, tem usado a reflexão como uma reação contra a ideia do professor como técnico que transmite os conteúdos “de cima e de fora”, participando passivamente de uma política que vem “de cima para baixo”. A prática da reflexão significa a participação ativa dos professores que, como sujeitos de sua práxis, constroem conhecimentos a partir dela (Inst. E/1, p. 53).</p> <p>O professor reflexivo é um professor investigador que examina a sua prática para identificar problemas, questionar seus valores, analisar o contexto cultural e institucional no qual está inserido, percebendo-se responsável pela sua própria formação (Inst. E/1, p. 53).</p> <p>Outro elemento, característico das novas propostas de formação de professores, é o reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente: a escola precisa ser pensada como espaço educativo, em que o próprio trabalho e a formação não sejam vistos como atividades separadas; que as mudanças propostas envolvam tanto os professores como o contexto em que eles atuam. Segundo Nóvoa, (1992) as escolas devem se transformar em espaços formativos, estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Nóvoa propõe formas de superar as tradicionais fórmulas do processo de formação de professores. Esse autor redireciona os focos de atenção da investigação e propõe uma visão mais realista de diferentes aspectos, em relação à formação docente (Inst. E/1, p. 54).</p> <p>O conceito de profissional que precisa ser eficiente e prestar contas disso; as relações teoria/prática, a temática da reflexão e da educação para a reflexão. Defende, a partir daí, que a formação do futuro profissional precisa incluir um forte componente de reflexão sobre situações práticas reais (Inst. E/1, p. 59).</p> <p>Portanto, o agir profissional inclui o conhecimento na ação: é aquele que se demonstra na execução da ação. Isso ocorre quando o profissional se dispõe a refletir sobre as ações, como auto-observador e descrever o conhecimento subjacente a essa ação. A reflexão na ação acontece quando a reflexão ocorre</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>simultaneamente com a ação, no decorrer dela, sem a interromper. A reflexão sobre a ação ocorre após a ação: seria uma reconstrução mental de uma ação para analisá-la (Inst. E/1, p. 60).</p> <p>Os percursos realizados durante esta pesquisa permitem pensar que uma atitude reflexiva permanente, envolvendo os profissionais da educação e os alunos, abre caminhos para a escola cidadã sonhada. Esta modalidade de pesquisa tem um sentido educativo pois os encontros se constituem em momentos de construção de “humanidade”, em que coletivamente se aprende a viver e conviver. Reservar a capacidade de pensar de forma mais elaborada e a sólida formação científica apenas para os pesquisadores nas universidades, seria desconhecer a riqueza que existe no cotidiano da escola (Inst. E/1, p. 108).</p>
<p>Concepção de formação de um professor crítico</p>	<p>Apesar dos documentos analisados e das respostas dos professores aproximarem-se do perfil do professor pretendido pelo curso e à ideia de um professor que detém a criticidade e a reflexão como competências profissionais, não é possível afirmar uma formação que superou modelo anterior, mas sinalizar para uma formação diferenciada daquela de tempos passados, mesmo considerando que um modelo ou padrão de formação resista às resoluções e reformas institucionais (Inst. A/1, p. 105).</p> <p>O egresso da FEF/UFG leva consigo elementos críticos que o diferenciam no campo de trabalho. Mas, para que isso se torne marcante, o curso poderia: investir em maior participação dos alunos em projetos de iniciação científica, extensão, monitorias, grupos sistematizados de estudos tendo como promotora a própria faculdade em parceria com outras unidades da universidade ou segmentos sociais, auxiliando o aluno na tarefa de investigar/pesquisar, sistematizar e reconstruir saberes na elaboração não somente de sua monografia, como também, estimular o hábito do questionamento propositivo, para que na atividade profissional permaneça a capacidade crítica de ver o mundo e os fatos com espírito questionador de professor intelectual transformador/orgânico (Inst. A/1, p. 110).</p> <p>Visando aprofundar o debate em torno de uma educação de qualidade, que recomponha o papel da educação escolar, Libâneo (1999, p.24) nos sugere alguns pontos que devem caracterizar os objetivos para a construção de uma nova escola: <i>Formação para a cidadania crítica</i>: formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. Como vimos, Libâneo propõe uma escola que ultrapasse a mera</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>preparação para o trabalho, tornando-a também um lugar de formação e de construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade (Inst. A/2, p. 26).</p> <p>Para nós, o papel social que a escola deve desempenhar passa pela concretização de dois desafios: [...] O segundo desafio implica em provocar e facilitar a reconstrução crítica dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola, cujo processo passa pela preparação dos alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática (Inst. A/2, p. 27).</p> <p>As condições atuais de trabalho do professor (pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros) ainda não indicam que haja uma preocupação com as aprendizagens dos alunos, visto que é a lógica da homogeneidade a orientadora da relação professor-aluno, principalmente no trato com os conhecimentos e experiências que o aluno já possui.[...] Assim, Libâneo (1999, p.29) aponta alguns elementos que devem fazer parte da formação profissional do professor: IV – <i>persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreenderem as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva</i>: capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade (Inst. A/2, p. 29).</p> <p>Está presente a necessidade do aluno exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se e assumir responsabilidades. Neste sentido, se faz necessário a construção de uma prática profissional que pense o seu “fazer” e a criação de uma escola reflexiva (Inst. B/1, p. 96).</p> <p>Podemos nos reportar também, ao fato de que os recursos tecnológicos presentes nas escolas não garantem mudanças na forma de ensinar e aprender, mas são necessários, visto que a velocidade e a forma da aprendizagem mudam de acordo com a tecnologia a que os indivíduos têm acesso. Esse aparato deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, criativa e crítica por parte de alunos e professores, para que mudanças educacionais</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>significativas e condizentes com as necessidades atuais se efetivem (Inst. B/2, p. 2-3).</p> <p>Consideramos que uma das grandes responsabilidades das disciplinas didático-pedagógicas é instrumentalizar e oferecer subsídios para que o futuro professor possa desenvolver o processo ensino e aprendizagem de forma crítica, construtiva e contextualizada (Inst. B/2, p. 8).</p> <p>Urge a necessidade de rever processo de formação de professores, inclusive os de Ciências e Biologia, no que diz respeito às práticas pedagógicas, pois acreditamos ser esta uma das ferramentas mais eficientes para formar um profissional de educação mais crítico de acordo com as necessidades atuais (Inst. B/2, p. 119).</p> <p>Os estudos sobre a formação de professores em Portugal são corroborantes dessa linha de pensamento em que o profissional deve ser formado na perspectiva da reflexão de sua ação. A título de exemplo podemos citar Nóvoa, que tem sido bastante influente nas últimas pesquisas sobre esse tema, no Brasil. Através de sua preocupação em formar o professor numa perspectiva crítico-reflexiva e com pensamento autônomo, esse autor tem favorecido os debates, em congressos e encontros acerca dessa temática (Inst. C/1, p. 6).</p> <p>Destaca-se ainda que, apesar dos objetivos expressarem a intenção de formar professores críticos, não é possível afirmar que isso ocorra, visto que, como afirma GIROUX (1997, p. 197), “...os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o <i>status quo</i>” (Inst. C/1, p. 83).</p> <p>Desenvolver uma visão crítica da sociedade e da Educação é uma intenção comum entre os cursos de formação de professores de modo geral. Mas, paradoxalmente, é também muito comum, ao analisar o trabalho desenvolvido no interior desses cursos, encontramos uma formação com ênfase apenas na adequação e aplicação dos conhecimentos assimilados, como forma de atender às necessidades e às condições de modernização e desenvolvimento da Educação e da sociedade (Inst. C/1, p. 92).</p> <p>O professor precisa ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social. Esse perfil aparece ainda de forma incipiente nas propostas analisadas. Formar um profissional</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>crítico exige, portanto, conhecimento em larga escala das produções e necessidades da sociedade em que vivemos, o que não parece contemplado nem mesmo nos Planos Curriculares (Inst. C/1, p. 115).</p> <p>Entendemos que a ênfase dada soa conteúdos específicos impede que a formação do professor seja pensada de maneira mais ampla, contribuindo para que os alunos das Licenciaturas consigam resolver os problemas advindos de sua prática docente. A supervalorização que se dá aos conteúdos específicos em detrimento de uma formação pedagógica, crítica e criativa, com certeza não permitirá o desenvolvimento de habilidades e capacidades que auxiliem os professores na superação dos problemas cotidianos de seu trabalho (Inst. C/1, p. 169-170).</p> <p>Percebemos a necessidade de imprimir sérias transformações nos cursos que formam professores, procurando garantir uma formação profissional competente e crítica, na qual conhecimentos atitudes e habilidades sejam trabalhados de forma articulada e coerente, visando formar um educador comprometido com a democratização da escola e da sociedade brasileira [...] Faz-se portanto imperiosos que a escola desenvolva em seus alunos habilidades que favoreçam a criticidade, a capacidade de analisar e solucionar problemas. Seria ainda fundamental a formação de valores sociais inclinados para o respeito ao ser humano e à natureza, o respeito à vida humana e às diferenças culturais (Inst. C/1, p. 172).</p> <p>Por outro, acredita-se haver um consenso no meio acadêmico e profissional, numa abordagem crítica, apontando alternativas em busca de respostas e atendem as reais necessidades no enfrentamento dos problemas da educação, quando se trata da formação dos profissionais. A abordagem crítica de caráter inovador está relacionada a um projeto de interesses e culturas diversos. Entende-se o currículo como ‘elemento’ da cultura, em termos de conteúdos e de práticas, que podem ser consideradas, relativamente, a um dado momento histórico e trazidas para a escola (Inst. C/3, p. 85).</p> <p>A adoção de uma postura curricular, numa visão crítica, implica em considerar, o período marcado pela transitoriedade, em vista da superação das tendências tradicionais, o investimento em propostas inovadoras, pautadas numa concepção que responda às exigências e a demanda da educação (Inst. C/3, p. 109).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>A visão de sociedade e educação baseada nesse princípio dialético considera o diálogo do sujeito coletivo e do sujeito individual. Para Freire (SHOR; FREIRE, 1986, p. 123) o diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletirem juntos sobre o que sabem e o que não sabem de modo a atuarem criticamente para transformar a realidade (Inst. D/1, p. 28).</p> <p>As mudanças vertiginosas em termos de concepção de mundo, de valores e de produção de conhecimentos não podem mais estar deslocadas da rotina escolar. A instituição escolar precisa ser meio de questionamentos sociais, isto é, ser espaço de análise para que esta não seja apenas uma reprodutora do modelo excludente da sociedade na qual está inserida. Por isso é necessário que o professor, em sua formação, possa estar em contato com processos avaliativos que o coloquem em permanente reflexão e crítica sobre a produção de conhecimento, sobre a sua prática pedagógica e sobre sua atuação social. Dessa forma, a avaliação praticada na escola, que é reflexo da organização social, poderá ser alterada contribuindo, quem sabe, também para mudanças sociais (Inst. D/1, p. 38).</p> <p>André (2001, p. 57) advoga que, embora abordando pontos diferentes, na base de quase todas as pesquisas que defendem o professor pesquisador, está a valorização da articulação teoria e prática, o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica para a melhoria da prática pedagógica e a necessidade do professor ter um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e na criação de “comunidades reflexivas” (Inst. D/2, p. 90).</p> <p>Discutindo com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes, na sua relação com o ensino dos conteúdos, ele vai estimular a capacidade criadora do educando, a sua consciência crítica. Conseguir-se desta forma estabelecer a superação “do saber de pura experiência feito”, atingindo-se um novo patamar que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos. Esta superação da ingenuidade pela criticidade não acontece automaticamente, mas é uma das tarefas importantes do educador (Inst. E/1, p. 40).</p> <p>Freire (1998) se refere ainda à manutenção da curiosidade que move, inquieta e insere o professor e o educando em uma busca constante. Se a curiosidade é domesticada, pode-se alcançar a memorização mecânica. Por isto, estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, afastando a passividade do educando é uma aprendizagem necessária à docência (Inst. E/1, p. 42).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Possibilitar que os professores e alunos se tornem sujeitos atentos à realidade, percebendo-se capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que se encontram inseridos, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, as ideologias que perpassam os grupos e classes sociais e, a partir dessa compreensão, agir de forma efetiva na sua vida e diante das situações escolares cotidianas (Inst. E/1, p. 110).</p> <p>Interpretar e criticar as informações recebidas, tanto nos processos de formação escolar como nas mídias e em outras formas de interação cultural. É imprescindível estabelecer ligações entre os conteúdos de formação e as experiências vividas na prática. Os problemas vividos na prática deverão ser considerados como ponto de partida e de chegada do processo formativo, garantindo-se uma reflexão com base na fundamentação teórica, de forma a ampliar a consciência do educador, o que possibilitará uma atuação mais coerente e articulada frente às questões que enfrenta na sala de aula (Inst. E/1, p. 111).</p>
<p>Concepção de formação para a autonomia</p>	<p>Possivelmente essas questões já recebem alguma atenção no seminário científico de avaliação do curso e nas discussões internas do corpo docente, entretanto, sugere-se aos pares uma intensificação das discussões sobre a ampliação do conceito de ser professor, da atividade educativa exercida seja qual for o local de trabalho e da consciência de que o professor de Educação Física é um educador. Um educador que utiliza práticas diferentes ou de outra natureza, mas se vinculadas ao campo pedagógico, podem contribuir para a construção de um ser humano mais consciente, autônomo e responsável pela elaboração de sua história (Inst. A/1, p. 105).</p> <p>Ficou entendido que a formação profissional é marcada pelos limites da realidade, mas também pelas possibilidades de romper com o modelo dominante. Os vínculos do corpo docente dentro de uma perspectiva comprometida com uma pedagogia mais crítica na execução das ações pedagógicas para a formação do professor, pode, no confronto, gerar maior autonomia e compromisso político-pedagógico entre os docentes e alunos (Inst. A/1, p. 111).</p> <p>As transformações científicas e tecnológicas demandaram novas formas de organização do trabalho e da produção. A assunção de um novo padrão produtivo requereu, por sua vez, um novo tipo de trabalhador, cujo perfil passou a reunir qualidades como autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão de sua força de trabalho, flexibilidade para se adequar às variações do trabalho, criatividade na</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>resolução dos problemas e, principalmente, a busca de aperfeiçoamento contínuo (Inst. A/2, p.23).</p> <p>Essa perspectiva congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição a visão tradicional, técnica ou prática. Desta forma, o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, não somente aqueles aspectos mais imediatos de seu trabalho, como apregoa a perspectiva da prática reflexiva, mas também, o contexto em que o ensino ocorre, visando o seu desenvolvimento e daqueles que participam do processo educativo como vinculados (Inst. A/2, p. 41).</p> <p>Percebe-se que a prática profissional do docente, nesse enfoque, é compreendida como uma prática intelectual e autônoma. Revela-se então como um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende (Inst. A/2, p. 43).</p> <p>A proposta do curso de Pedagogia, ao adotar a concepção de “docência como base da identidade profissional do educador” e os princípios defendidos pela Anfope se aproximaram da perspectiva de formação do modelo denominado de “reconstrução social”, em sua vertente voltada mais para o enfoque político da educação. A perspectiva da “reconstrução social” defende a concepção do professor como um profissional autônomo, que reflete criticamente sua prática docente (Inst. A/2, p. 115).</p> <p>Assim, colocando os alunos na posição de sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e ampliando a capacidade de análise, compreensão e participação efetiva nesse mundo esperamos que os alunos assumam o controle e a responsabilidade de suas ações e decisões (Inst. B/2, p. 1).</p> <p>Os estudos de PERRENOUD (1997) acrescentam que a formação docente precisa garantir autonomia e qualificação, pois o professor é o ator principal de sua “transposição didática”. Isso significa contribuir para a construção de uma identidade profissional individual e coletiva. Segundo ele, a profissionalização do professor deve ser entendida como a capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética. Sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros (Inst. C/1, p. 6).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI aponta algumas habilidades e domínios necessários ao professor, profissional que exerce o papel essencial na formação dos cidadãos da sociedade atual que rapidamente se globaliza. Segundo o relatório, os professores têm um papel determinante na formação de atitudes dos alunos perante o estudo. A curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o estímulo ao rigor intelectual e as condições necessárias para o sucesso da Educação formal e da Educação permanente são tarefas básicas desse profissional (Inst. C/1, p. 110).</p> <p>Nesse modelo o professor é visto como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas o <i>locus</i> da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente, portanto não é possível que esses momentos se deem apenas no final da formação profissional (Inst. C/1, p. 171).</p> <p>Outro aspecto a considerar no fator tempo é o percurso da carreira a partir do seu ingresso na profissão. Na medida em que o professor avança seu tempo de exercício, este exerce forte influência em seu trabalho. O tempo, ainda é fator determinante, pois faz com que cada um adquira uma certa autonomia no exercício profissional, conferindo-lhe de certo modo, autoridade no uso dos instrumentos de trabalho, como: no uso dos programas, dos livros, das diretrizes e das normas institucionais, entre outros (Inst. C/3, p. 24).</p> <p>De certa maneira, o processo de autonomia é uma superposição, entre conhecimentos do professor e da cultura profissional, fazendo parte, tanto da equipe de trabalho, como do estabelecimento do qual participa. Há, portanto, da parte dele, a adesão aos valores do grupo ao qual ele partilha com os outros membros de sua vivência, tornando-se com isso, um membro familiarizado com a cultura de sua profissão (Inst. C/3, p. 25).</p> <p>Diante destas possibilidades é fundamental que a instituição formule e desenvolva projetos educativos</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>próprios, a partir da definição de princípios, finalidades, metas e prioridades, envolvendo aspectos, relacionados ao gerenciamento financeiro e institucional, ao uso de recursos e materiais e a um projeto curricular, elaborado por toda a equipe de profissionais. É imprescindível, no entanto, que a instituição acolha e incentive os professores nas iniciativas autônomas, no uso de tempo e de espaços alternativos e diferenciados da escola, para vivências sociais e culturais (Inst. C/3, p. 88).</p> <p>Ao agir em conjunto, isto é, nas relações sociais, o indivíduo se reconhece como sujeito e, ao se reconhecer, ganha autonomia e amplia seu olhar para a sua atuação social (Inst. D/1, p. 26).</p> <p>Vasconcellos (1998), que considera a avaliação como parte integrante da construção da autonomia e da solidariedade, visto que sua função é ser referência para o estudante no sentido de superação das dificuldades, garantindo sua aprendizagem (Inst. D/1, p. 33).</p> <p>Portanto, um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos que outros produziram, ou um agente determinado por mecanismos sociais: é um sujeito, um ator que desenvolve a sua prática a partir de significados que ele mesmo vai construindo; possui um saber e um saber fazer gerados pela sua própria atividade docente (Inst. E/1, p. 18).</p> <p>Tais autores julgam que um novo profissionalismo para os professores da educação básica depende sobretudo da divulgação destes saberes de que são detentores e que são originais e construídos por eles no exercício da atividade docente. Submetendo estes “conhecimentos da ação”, ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica, isto poderia provocar uma maior autonomia dos professores tornando-os mais capacitados para justificar e explicar os objetivos das suas ações profissionais (Inst. E/1, p. 21-22).</p> <p>Portanto, a formação de professores não pode consistir apenas na aplicação de um repertório de teorias oriundas dos conhecimentos universitários validados cientificamente; as escolas, onde os futuros professores irão desenvolver sua atividade profissional, são espaços onde os conhecimentos precisam servir para finalidades educativas. Em sua formação necessitam construir um instrumental teórico/prático para agir com autonomia e visão crítica e se tornarem capazes de construir e reconstruir novos saberes a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>partir da sua prática (Inst. E/1, p. 22).</p> <p>No entanto, para que os professores possam agir de forma autônoma, valorizando a profissão docente como atores construtores de suas próprias práticas, tornando-se sujeitos do conhecimento, é necessário que conquistem tempos e espaços nas escolas e enfrentem coletivamente o desafio de tornar sua voz pública e reconhecida pelos discursos oficiais que regem a educação como um todo (Inst. E/1, p. 38).</p> <p>A partilha de saberes e a socialização de experiências seriam essenciais para o desenvolvimento profissional e a construção da autonomia docente. Um tema recorrente, em autores de diferentes lugares, tem sido a importância do outro, das experiências compartilhadas no processo de reflexão sobre a prática (Inst. E/1, p. 55-56).</p> <p>Hoje em dia, o discurso da educação foi invadido pelos conceitos de reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a aprender, aprender a pensar. Tudo isso está vinculado ao princípio — refletir para agir de forma autônoma — elemento essencial para o homem atual que se vê ameaçado pelo individualismo exagerado, pelo desemprego, pela droga, pelo consumismo, pela poluição (Inst. E/1, p. 61).</p> <p>O projeto de escola cidadã pretende uma educação autônoma, aquela em que se tem consciência de direitos, deveres e de exercício da democracia, uma escola que acredita na autoeducação e onde o aluno se autodescobre e se posiciona em relação ao seu próprio desenvolvimento como cidadão (Inst. E/1, p. 79).</p>
<p>Concepção que prioriza o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da docência</p>	<p>Entre os dados coletados através dos instrumentos utilizados estabeleceram-se três características que transitam entre o objetivo deste estudo, os dados e os referenciais teóricos utilizados. Se a questão central é identificar qual o modelo, se da aptidão física ou da cultural corporal, ficou estabelecido as seguintes abordagens neste estudo: 3) abordamos a formação profissional sincronizada com a instrumentalização técnica, política e pedagógica dos acadêmicos para a inserção nos campos de trabalhos diversos do professor de Educação Física (Inst. A/1, p. 102).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Para o alcance de tais objetivos, esses organismos apontam fundamentalmente o uso de tecnologias nos processos educacionais, sinalizando que estas têm um eminente potencial de mudar radicalmente a educação, mediante formação universitária pela <i>Internet</i> e a formação docente a distância. Assim, os avanços tecnológicos são apontados como elementos que oferecem à sociedade a oportunidade de difundir extensamente o conhecimento, promover a equidade e melhorar a qualidade e a aplicabilidade da educação (Inst. A/3, p.127).</p> <p>Necessário ainda é o entendimento por parte dos docentes de que a efetividade de sua ação docente, entendida não unicamente como a atividade em sala de aula, mas toda amplitude de um compromisso técnico político a ser assumidos pelo professor, sua visão de mundo, suas concepções, seus valores, seus hábitos, suas habilidades e suas atitudes, ocorre no momento em que conseguimos tornar significativos os conteúdos com que trabalhamos. Isso não é tarefa fácil, pois necessita de intensa inserção em tal conteúdo e conhecimento da área de aplicação (Inst. B/1, p. 96-97).</p> <p>O momento exige que a escola ofereça aos alunos sólida formação científica e cultural e meios que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitam a eles a adaptação e a permanência no mercado de trabalho (Inst. B/2, p. 1).</p> <p>Cinco cursos de Licenciatura da UFU apresentam em seus planos curriculares objetivos ligados à aquisição de conhecimentos teóricos, ou ao domínio dos conteúdos, mas privilegiam-se os conteúdos específicos. Através desses objetivos podemos perceber uma tendência comum aos cursos de Licenciatura, de enfatizar o domínio dos conteúdos específicos como forma de garantir ao profissional a competência necessária à sua profissionalização (Inst. C/1, p. 87).</p> <p>O estudo teórico acerca dos conteúdos da párea específica é, indiscutivelmente, fundamental para a formação do professor. Entretanto, há que se considerar também de extrema importância e de grande responsabilidade para os cursos de formação de professores o desenvolvimento de alguns domínios necessários a esse profissional. Um bom exemplo é a capacidade de analisar e selecionar o material a ser ensinado, além de saber justificar a seleção feita. Afinal, saber o que realmente merece ser ensinado para a sociedade atual significa ter a capacidade de identificar o que é fundamental para nossa cultura,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>significa, ainda, saber que existem as coisas mais gerais, mais constantes, mais humanamente essenciais, que ultrapassam o conhecimento estritamente livresco (Inst. C/1, p. 89).</p> <p>Em nosso entendimento formar um profissional que obtenha o conhecimento teórico básico significa garantir-lhe tanto domínio sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, quanto o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, filosofia, geografia, etc.). Afinal serão essas, as condições teóricas básicas para que o professor consiga minimamente responder às questões postas pela prática docente, ao longo de sua carreira profissional. Portanto, valorizar o saber específico e da mesma maneira o saber pedagógico poderá contribuir para que aconteçam importantes transformações na forma de conceber a formação do professor nos cursos de Licenciatura da UFU (Inst. C/1, p. 113).</p> <p>As discussões acerca da construção de um perfil de professor que consiga realizar suas atividades com competência e contribuir para a formação de pessoas que possam usufruir dos benefícios da sociedade atual vão além do que se espera do professor nos cursos pesquisados. Para formar esse profissional é preciso garantir que os formadores também tenham características de cunho interdisciplinar (Inst. C/1, p. 122).</p> <p>As diretrizes para a formação de professores/as determinam uma formatação dos cursos de formação de professores/as. Segundo o documento, ela deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica. Dessa forma, as Diretrizes reafirmam as competências profissionais que os/as futuros/as professores/as necessitam para atuar na educação básica: competências e conhecimentos indispensáveis para uma educação de qualidade – segundo o documento. As diretrizes pretendem que os/as professores/as formados/as sejam capazes de dominar conteúdos básicos relacionados à área de conhecimento na qual irão atuar e metodologias necessárias ao ensino (Inst. C/2, p. 56).</p> <p>Para Gauthier (1998), é necessário que o/a professor/a possua um repertório de conhecimentos que são inerentes à profissão e que constantemente são utilizados por eles/as. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados no seu conjunto. O que inclui conhecimento do conteúdo, saber planejar, avaliar, organizar. Também é necessário, para ensinar, talento, intuição, bom</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>senso, experiência e cultura. No entanto, com diz o próprio autor, nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Priorizando uma, em detrimento das outras, acarretará prejuízos no processo de profissionalização do ensino, impedindo o despertar de um saber desse ofício sobre si mesmo, correndo o risco de possuir um ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao priorizar o domínio de competências e habilidades, a proposta de Diretrizes silencia sobre aspectos inerentes ao ofício da profissão. O tipo de formação explícita no documento negligencia a formação na medida em que procura focalizar aspectos essencialmente práticos do ofício, em detrimento dos outros, também importantes para a formação. (Inst. C/2, p. 60).</p> <p>O professor preparado é aquele que tem competência para enfrentar os desafios, apresentados pelo contexto da realidade. Isso implica num profissional formado com bases sólidas e se apoia no domínio de saberes teórico e experienciais para atuar com eficiência, usando conhecimentos do processo do pensar, do agir e do saber-fazer, presentes nas situações complexas do ensino (Inst. C/3, p. 10).</p> <p>A divulgação do Documento da proposta dos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) destaca o papel e o perfil profissional de professores, discutindo a natureza de atuação do seu ofício e a base epistemológica de uma proposta de formação, explicitando sobre a organização institucional e projeto curricular, tendo como ponto central à formação da docência, com ênfase ao desenvolvimento de competências profissionais, constituindo-se em objetivos gerais e os desdobramentos no âmbito do conhecimento escolar para a organização de uma proposta inovadora (Inst. C/3, p. 13-14).</p> <p>O ofício da docência se diferencia pelas múltiplas e simultâneas tarefas, que o professor exerce, como, por exemplo, expor e dominar o conteúdo, usar recursos didáticos para auxílio na condução da aula, ter atenção da turma, estar atento às atividades paralelas dos alunos, se todos lhe estão ouvindo. Enfim, requer o domínio das inúmeras tarefas que ocorrem concomitantes, quando um grupo, no caso, os alunos estão envolvidos (Inst. C/3, p. 27).</p> <p>O ofício do professor, arquitetado desta maneira, está centrado basicamente no espaço de ação e da atuação em sala de aula, onde produz e reproduz conhecimentos. É um espaço complexo, e exige do professor o domínio de múltiplos saberes na mobilização das diversas situações simultâneas do seu ofício</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>(Inst. C/3, p. 28).</p> <p>Conceber um novo tipo de profissional para a docência, este novo profissional tenha, como base de atuação a formação de um cidadão com competências e múltiplas habilidades necessárias e em vista das mudanças e da flexibilidade e instabilidade das exigências no mundo do trabalho (Inst. C/3, p. 51).</p> <p>Portanto, a organização de um currículo para a formação profissional tendo como foco, o desenvolvimento de competências para a docência, o ponto de partida é a atuação de seu ofício. Necessita-se então, atendendo tal perspectiva, quais conhecimentos são válidos à formação, a partir da definição do perfil e papel do professor, de competências e habilidades, frente às exigências e demandas da contemporaneidade. (Inst. C/3, p. 109-110).</p> <p>O porta-fólio como processo avaliativo fez com que o professor-estudante visse claramente sua trajetória, seu crescimento, seu processo reflexivo e sua ação pedagógica sem segmentação. O professor-estudante “escreve a sua própria história”, transforma o processo avaliativo em aprendizagem da qual fazem parte não somente questões referentes aos estudos, mas, e principalmente, uma reflexão e análise sobre a escola e da sociedade (Inst. D/1, p. 93).</p> <p>Outras ações são voltadas diretamente para a atuação do professor na sala de aula e se referem a processos de ensino, técnicas e recursos didáticos, práticas avaliativas e que estariam vinculadas à formação de professores “eficientes e bem treinados”, o que garantiria a “eficiência” da aprendizagem escolar (Inst. E/1, p. 25).</p> <p>Esses novos referenciais reconhecem o docente como um profissional que precisa ter domínio sobre determinados conhecimentos referentes à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto; sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; precisa ter cultura geral profissional, conhecimentos metodológicos e conhecimentos extraídos de sua ação pedagógica (Inst. E/1, p. 48).</p>
Concepção que enfatiza o preparo para atuar na realidade atual	Segundo as orientações do BM e da UNESCO a educação deve ter aplicabilidade imediata e função específica. De acordo com as proposições desses organismos, os processos educacionais devem ter como função primordial contribuir para o fomento do

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>progresso econômico e as mudanças sociais, de forma a atender as novas exigências do mercado de trabalho e desenvolver habilidades apropriadas para satisfazer as demandas da economia globalizada. Para isso, sinalizam que os métodos pedagógicos e os currículos devem ser adaptados para atender às demandas do mercado e não para conservar a rica herança social e cultural do passado que não satisfaz os requisitos do presente nem as necessidades do futuro (Inst. A/3, p. 128).</p> <p>Tomando como ponto de partida a função da escola, se faz necessário refletir acerca do complexo processo de socialização, via prática pedagógica, que se efetiva justamente no contexto escolar. É necessário assumir o entendimento de que no âmbito escolar se fazem presentes inúmeros fatores que influenciam a construção do processo de aprendizagem do sujeito. Tais fatores estão relacionados à constituição sócio-econômica e as relações que se tem com tal constituição, ou seja, o entendimento da forma com que tais fatores intervêm no processo de construção de uma escola que atenda a todos e respeite suas especificidades culturais (Inst. B/1, p. 48).</p> <p>Evidenciamos, então, que as aulas de regência são consideradas pelas acadêmicas estagiárias como uma forma de preparar o futuro professor para a docência. Portanto, para a formação de professores é necessário aliar o conhecimento científico, aos conhecimentos didáticos pedagógicos, e ao saber prático para atuar em contexto escolar (Inst. B/2, p. 108).</p> <p>O papel do professor torna-se extremamente significativo na sociedade globalizada. Os amplos domínios que compõem o perfil desse profissional exigem dele conhecimentos sobre a realidade da qual faz parte. Isso significa que o professor precisa ser um profissional amplamente conhecedor da cultura social, além de produtor de conhecimento (Inst. C/1, p. 112-113).</p> <p>Embora, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, verifica-se a ampliação considerável de produções teóricas, relativas aos percursos de formação, aos saberes da profissão, às ações curriculares de formação à docência, suas histórias de vida e sobre seu ofício. Ainda existem lacunas, acerca das relações, estabelecidas na definição de um referencial, para a organização institucional de uma proposta curricular de formação para a docência, que atenda as reais necessidades da profissão, articuladas à prática pedagógica (Inst. C/3, p. 14).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Inicialmente é indicado, ao professor, o desenvolvimento de competências, para organizar e dirigir situações de aprendizagem. Para isso é necessário que conheça a disciplina, os conteúdos a serem ensinados, traduzindo-os em objetivos de aprendizagem, em vista da organização de situações de aprendizagem, a partir das representações dos alunos, ou seja, a partir do conhecimento prévio, aproximando suas representações ao conhecimento científico por meio do diálogo (Inst. C/3, p. 42).</p> <p>Outra necessidade para a escolarização contemporânea, no desenvolvimento de competências, é o de utilizar novas tecnologias constituindo-se no oitavo conjunto de referências. Estas, por sua vez, são um referencial importante de formação inicial e contínua do processo. Assim: utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática, utilizar ferramentas multimídia do ensino, e competências, fundamentadas em uma cultura tecnológica, para a inserção à linguagem tecnológica, potencializando as capacidades individuais de cada aluno (Inst. C/3, p. 45).</p> <p>A função do professor não está mais explícita na função de ensinar, pois desloca o foco para a aprendizagem. O professor não é mais aquele que “ensina”, mas ele passa ter o papel de ‘gestor’ do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, dentre as funções apresentadas do professor, os objetivos orientam sobre as decisões da organização institucional e do projeto curricular, definindo o conhecimento, a metodologia e a avaliação configurada num conjunto de competências. Estas, por sua vez, são construções progressivas e ocorrem de forma coletiva, compreendendo um conjunto de ações para a formação inicial e continuada (Inst. C/3, p. 90).</p> <p>Sob a ótica oficial, mediante a instituição de referenciais de uma proposta curricular, esta considera a profissão professor uma construção, articulada ao tempo de atuação. Na aprendizagem do seu ofício, o professor estabelece relações com os saberes, que serão mobilizados e empregados, originando-se da prática, servindo-lhe para solucionar os problemas imediatos das múltiplas e simultâneas tarefas do espaço de atuação. O tempo, o trabalho e a aprendizagem, quando associados à construção dos saberes profissionais, decorrem do conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar (Inst. C/3, p.109-110).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Essa autora acredita que a complexidade da atividade de ensino, diferentemente da atividade de pesquisa, exige decisões imediatas e ações, muitas vezes imprevisíveis. Todavia, isso não impede que o professor tenha um “espírito de investigação” e, nesse sentido, os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, tem um papel fundamental: “o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2001, p. 59) (Inst. D/2, p. 91).</p> <p>Finalmente, Freire (1993) identifica como essencial o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham; saber desocultar verdades escondidas, desmistificar a farsa ideológica, enfrentar o poder da mídia usando estes novos recursos sobretudo para discutir a própria ideologização no processo comunicacional (Inst. E/1, p. 42).</p>
<p>Concepção que considera o contexto e as características do aluno</p>	<p>Não podemos ignorar o ambiente sócio-cultural no qual o indivíduo viveu e foi influenciado. Nos deparamos com realidades contraditórias a todo tempo. A perspectiva de refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, deve conter o reconhecimento que a adesão a um determinado paradigma, também está vinculada às ideias e pensamentos que estiveram presentes no processo formativo de cada indivíduo, professor ou aluno (Inst. A/1, p. 54).</p> <p>O desafio educativo da escola será o de atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender no contexto social. Para isso é necessário que a escola substitua a lógica de organização uniforme de seu currículo pela lógica que pressupõe a atenção e o respeito pela diversidade de cada aluno (Inst. A/2, p. 27).</p> <p>A função educativa da escola deve concretizar-se em dois eixos complementares de intervenção: organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem e provocar a reconstrução crítica dos conhecimentos, bem como das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola (Inst. A/2, p. 45).</p> <p>Percebe-se então que os espaços de socialização do saber sistematizado estão sendo destinados à habilitação das pessoas para</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>uma conformação necessária ao desenvolvimento ampliado do capital e para o entendimento restrito do sentido de sociedade, em detrimento de uma formação integral do homem, que tenha como perspectiva não só o desenvolvimento profissional, mas que envolva também os aspectos físico, político, social, cultural, afetivo, dentre outros e que compreenda a sociedade como resultado das relações dos homens estabelecidas entre si e em conjunto com suas culturas, instituições, capacidades, ideias e valores (Inst. A/3, p. 82).</p> <p>Para uma melhor profissionalização dos professores, o corpo docente contribuiria ao considerar suas histórias de vida e de formação acadêmica e profissional, identificando que no momento em que ocorreram as condições histórico-sociais existentes não poderiam contemplar uma formação com as dimensões que hoje se têm, daí em diante, ficaria por conta e responsabilidade dos esforços individuais e coletivos para a elaboração de um debate transparente e acima de tudo, crítico e contextualizado. O compromisso com a profissionalização do professor desencadeia-se a partir da visão de profissionalidade defendida pelo currículo e pelo corpo docente. Se há docentes que não demonstram compromisso com a prática pedagógica ou com as atividades curriculares em geral, dificilmente, poder-se-á esperar dos egressos um envolvimento sério e comprometido com a qualidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física nos diversos espaços de sua atuação profissional na sociedade (Inst. A/1, p. 110).</p> <p>O cotidiano é compreendido como um espaço da realidade social, de certa forma organizada com lógica e coerência, e que apresenta significação existencial para os indivíduos que a constroem. É o cotidiano a instância de onde emergem as grandes decisões, portanto é preciso que esteja presente no espaço da aprendizagem, favorecendo as conexões e possibilitando uma aprendizagem que tenha significado ao aluno (Inst. B/2, p. 3).</p> <p>É preciso, então, que a sala de aula se torne espaço para discussão, pesquisa, debate, interação com o dia-a-dia real, fazendo que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos trabalhados ou discutidos em sala de aula e aqueles que ele já adquiriu em seu cotidiano de forma espontânea, reconstruindo-lhes, atribuindo-lhes cientificidade (Inst. B/2, p. 3).</p> <p>O ensino de Ciências e Biologia não pode ser visto de maneira isolada e descontextualizada das Ciências,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>da Tecnologia e da Sociedade. Assim, trazer o conhecimento científico para o espaço da aprendizagem significa mostrar que o trabalho do cientista não se desenvolve à margem da sociedade; antes, sofre influências dos problemas e circunstâncias do momento histórico, com profunda influência no meio social em que se origina (Inst. B/2, p. 4- 5).</p> <p>A construção do porta-fólio provocou nos professores-estudantes a reflexão sobre sua historicidade, sobre sua trajetória profissional, sua formação e sobre a escola e o contexto social no qual estão inseridos. Essa reflexão, que perpassou todo o trabalho pedagógico do curso, provocou neles a necessidade da melhoria da organização do trabalho pedagógico que vivenciavam nas escolas em que trabalhavam (Inst. D/1, p. 94).</p> <p>Inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano que, extrapolando os limites de tempo e espaço da formação, vão se estabelecendo ao longo da vida através das inúmeras redes de interações dos sujeitos com situações de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola. A forma de ver, ouvir e se relacionar com o outro e com o mundo é culturalmente estruturada e tem uma estreita relação com a história de vida de cada um, com sua formação intelectual, afetiva, moral, estética. Tomar as diferentes vivências dos professores como variável que interfere na sua forma de atuar em situação ensino/aprendizagem escolar, além dos elementos advindos especificamente de sua formação docente, abre espaço para a tomada de consciência de que os fatos vividos pelos sujeitos, em diferentes momentos de sua vida, interferem na sua forma de pensar e viver a ação docente. Percebe-se que os saberes pessoais dos alunos — aqueles trazidos da sua história de vida, aliados aos que são provenientes da formação escolar anterior à graduação, nos níveis fundamental e médio, aos provenientes da formação profissional para o magistério, aos que são incorporados através dos livros didáticos e dos programas e os saberes da experiência docente na escola — formam um amálgama que passa a fazer parte da sua maneira de ser e agir, tanto nos espaços escolares onde atuam, como na academia (Inst. E/1, p. 8).</p> <p>Também, faz parte das propostas atuais de formação docente, a valorização da história de vida pessoal e profissional do professor: vários estudos têm demonstrado o valor da história de vida e das experiências que o professor vivenciou como aluno na consolidação da prática docente. 35 Tomar a história de vida de professores como variável, que interfere na sua forma de atuar, em situação ensino/aprendizagem escolar,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>além dos elementos advindos especificamente de sua formação docente, recuperar essas experiências e repensá-las como elemento construtor desta ação, levam a uma reflexão sobre as influências que sofreram, os percursos que traçaram na construção de sua atual identidade (Inst. E/1, p. 56).</p> <p>Um outro trabalho apontado por Nunes é o de Guarniere que, em 1997, desenvolve um estudo sobre a atuação dos professores iniciantes. Ele parte da ideia de que a profissão docente vai sendo construída pela articulação que o professor faz entre os conhecimentos teórico-acadêmicos, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática. Segundo o autor, os novos paradigmas investigativos buscam explicar “como se configura o processo de ensinar e aprender e de tornar-se professor”. Suas análises procuram demonstrar o quanto o professor aprende a partir da sua prática, embora tanto na formação inicial, como na continuada, ainda persista uma distância entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos advindos do universo escolar, o que dificulta articulação destes saberes (Inst. E/1, p. 32).</p>
<p>Concepção que busca uma educação emancipatória</p>	<p>O enfoque da crítica e reconstrução social parte da consideração de que é necessário trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social. Dentre os principais representantes que trabalham essa abordagem, destacam-se: Giroux, Smith, Zeichner, Apple e Kemmis (Inst. A/2, p. 42).</p> <p>Segundo NÓVOA (1995), é preciso que o profissional se desenvolva na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. [...] Mas ao mesmo tempo as práticas de formação devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (Inst. C/1, p. 6-7).</p> <p>Freire (SHOR; FREIRE, 1986, p.100) alerta que “poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem”. E acrescenta que nós internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento em sala de aula. Esse autor ainda afirma que “precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino e que a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes (Inst. D/1, p. 124).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Assim, de acordo com Nóvoa (1995), a profissão docente, autônoma na produção de seus saberes e valores, necessita de um espaço de formação coletivo que possibilite ao professor emancipar-se e consolidar os seus saberes. As mudanças nos contextos escolares, através do rompimento das rotinas burocráticas e das relações de poder que perpassam o cotidiano escolar, são fundamentais para que o professor possa assumir a responsabilidade da sua própria formação. Por isso, um projeto de formação é um projeto de “transformação” onde a investigação é algo imprescindível (Inst. E/1, p. 55).</p>
<p>Concepção que relaciona currículo e realidade escolar</p>	<p>Entre os dados coletados através dos instrumentos utilizados estabeleceram-se três características que transitam entre o objetivo deste estudo, os dados e os referenciais teóricos utilizados. Se a questão central é identificar qual o modelo, se da aptidão física ou da cultural corporal, ficou estabelecido as seguintes abordagens neste estudo: Situamos as práticas pedagógicas docentes, as experiências acadêmicas curriculares e extracurriculares como elementos constituintes do currículo na relação que este estabelece entre o perfil proposto e o alcançado (Inst. A/1, p. 102).</p> <p>Na medida em que parte do corpo docente não reconhece ou não demonstra compromisso com o projeto curricular, o trabalho pedagógico divergir dos objetivos da formação do professor propostos pelo curso. Com isso, a formação do professor enquanto intelectual transformador/orgânico torna-se relativizada, pois é, não unicamente, através da prática pedagógica dos professores que o caráter e perfil do intelectual transformador/orgânico pode ser alcançado. E se não é alcançado, a formação do professor pode se tornar superficial no que concerne à compreensão dos compromissos políticos, sociais e pedagógicos que o professor poderia assumir frente à sua intervenção profissional (Inst. A/1, p. 103-104).</p> <p>O currículo da FEF/UFG ainda está em construção e vem sinalizando para a formação de um professor que pode intervir com compromisso político e pedagógico diante das demandas e necessidades da sociedade goiana e brasileira, principalmente se pensamos em um corpo docente que procura avançar para que o futuro professor assuma seu papel de educador/intelectual nos espaços de atuação profissional em que a Educação Física se insere (Inst. A/1, p. 106).</p> <p>A formação profissional da docência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de competências,</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>contribui para a organização e a reorientação curricular da instituição, a partir da previsão e revisão de metas articuladas, evidenciando suas finalidades. Todavia o trabalho de formação do professor, nesta perspectiva, é imprescindível concebê-lo como intelectual, cuja atuação é única e o domínio teórico do conhecimento profissional, uma condição essencial. Contudo adverte-se não ser o suficiente, faz-se necessário, principalmente, a mobilização em situações concretas de qualquer natureza das ações curriculares (Inst. C/3, p. 50).</p> <p>Diante do posicionamento e repercussão do movimento é preciso prestar atenção aos avanços do debate na área, que concebe o profissional como aquele que tem na docência, a base de sua identidade profissional. Aquele que precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento, produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser agente de transformação da realidade social. Por isso, a importância do estabelecimento de uma base comum nacional, para os cursos de formação de professores, que incorporem os princípios de uma formação unificada dos profissionais, dando suporte às múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo (Inst. C/3, p. 108-109).</p> <p>Ainda dentro deste enfoque, recentemente vem se delineando uma perspectiva pós-moderna de currículo que tenta conectar o moderno com o pós-moderno, onde o currículo é tomado como processo não para “transmitir o que é conhecido, mas para explorar o que é desconhecido”; a ênfase recai sobre um conhecimento interativo, dialógico, com base na experiência, na vivência dos alunos, com ênfase no processo, e nas relações intersubjetivas (Inst. E/1, p. 24).</p> <p>Perceber que as qualificações didáticas e pessoais do professor e a articulação da formação com o seu cotidiano, o estabelecimento das relações entre as ocorrências da sala de aula com as questões teóricas e didático-pedagógicas, pouco têm si como parte dos processos formativos institucionais. A desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino, fato que se traduz no currículo dos cursos de formação de professores pela separação dos blocos de disciplinas de formação geral e as de formação pedagógica, tem provocado a segmentação, isolando o trabalho da sala de aula (nas instituições formadoras), das atividades de estágio e das experiências e práticas daqueles que já atuam como professores. Este fato exige que o currículo e sua execução sejam analisados e repensados (Inst.</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	E/1, p. 110).
Concepção que articula formação e docência	<p>A intervenção que o curso da FEF/UFG pode realizar na profissionalização do professor, reside no acesso do aluno à compreensão de que o currículo não é estático, mas dinâmico. A profissionalização do professor mostra sua fragilidade quando o egresso confronta-se com a realidade do mercado de trabalho diante da impossibilidade de interagir com o mesmo. Acredita-se que esse confronto seria minimizado com experiências de trabalho durante a graduação, como aluno-estagiário ou bolsista em programas de iniciação científica, ou ainda, algum outro tipo de experiência que ponha o aluno em contato com a realidade da profissão docente (Inst. A/1, p. 109).</p> <p>Na medida em que o curso adquire organicidade e coerência na execução das atividades pedagógicas, procurando diminuir a distância entre o currículo oficial e aquele que se desenvolve no cotidiano, mais nítido se torna o perfil do professor desejado e maior será a sua consciência profissional (Inst. A/1, p. 110).</p> <p>Verifica-se, por exemplo, que são bastantes incipientes as intenções dos cursos quanto ao que se espera do professor, e o que parece prevalecer é a ideia de que o domínio de métodos e técnicas poderá responder às necessidades desse profissional, o que tem sido desmentido por vários autores que se dedicam ao estudo dos problemas da formação desse profissional (Inst. C/1, p. 98).</p> <p>Conforme Ramos, a questão do enfrentamento da diversidade cultural passa por outro viés. Para ele não há recusa, por parte dos/as professores/as de uma proposta multicultural. No seu entendimento faz-se necessário um diálogo com os/as docentes, para que se defina, inclusive, qual o perfil do/da profissional que trabalhará, por exemplo, com a questão indígena (Inst. C/2, p. 76-77).</p> <p>O destaque, na organização do conhecimento, é que se desenvolvam as competências profissionais. Para atender tal perspectiva é fundamental a sequenciação dos conteúdos, a partir dos critérios sobre o perfil profissional do professor que se pretende formar. Para estabelecer os critérios de sequenciação dos conhecimentos, consideram-se aqueles conteúdos, referentes à escola, da estruturação do sistema educacional, da história das políticas educacionais, com o objetivo de levar ao professor a interação com a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>realidade que irá atuar. Os conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e diferentes momentos da escolaridade, as relações entre o ensino e a aprendizagem, as fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, da gestão de classe e os conhecimentos experienciais (Inst. C/3, p. 92).</p>
<p>Concepção que interage teoria e prática no processo formativo</p>	<p>Quando se pensa no currículo do curso, tanto professores quanto alunos apresentam um consenso sobre a existência de divergências entre o discurso e a prática docente, entre a proposta pedagógica do currículo e as experiências do cotidiano. Não se prevê, no tipo de racionalidade que rege o mundo atual, solução definitiva para o problema do distanciamento da teoria e da prática, mas para minimizar os efeitos dessa fragmentação e busca de uma melhor formação do professor de Educação Física, é imperativo que os objetivos curriculares sejam avaliados, sistematicamente, pelos participantes do processo. De outra maneira, a formação do professor continuará deficitária e fragmentada. É imperativo, portanto, uma aproximação crítica dos elementos que compõem o tripé do trabalho que é buscado pela Universidade (ensino/pesquisa/extensão), pois poderá estar promovendo uma formação do professor menos fragmentada ou compartimentada (Inst. A/1, p. 106).</p> <p>Além disso, o predomínio das dimensões do “saber” e do “saber fazer” como componentes do conhecimento profissional confirmou a nossa ideia de que o regime especial já apresentava uma visão restrita de prática docente. Isso ficou mais evidente quando a estrutura apresentada pelo curso caracterizava as “sessões teóricas” (aulas presenciais) e as “sessões práticas” (seminários, oficinas, estágios) como momentos distintos da formação docente e profissional (Inst. A/2, p. 115).</p> <p>Sem querer recair na ultrapassada discussão acerca da articulação teoria e prática, vale a ressalva que essa foi a grande questão na década de 80 incentivada pelo movimento consolidado a partir do Seminário da Didática em Questão e que em nosso entender já havia sido superada no âmbito da pedagogia e marcado o entendimento acerca de que a formação pedagógica, articulada teoria e prática, requer, obrigatoriamente, articulação com a docência. (Inst. B/1, p. 35).</p> <p>Ao assumir a prática como ponto de partida e chegada no processo de formação docente, fica latente o fato de que a Instituição propõe-se, ao menos no discurso a articulação entre o que se produz teoricamente</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>e o que se vivencia no cotidiano docente, o perigo reside de partir da prática e permanecer nela, sem promover o movimento reflexivo necessário a tal proposta e impossível de se verificar na análise de documentos, mas possível de ser verificado nos depoimentos de docentes e discentes envolvidos no processo de formação (Inst. B/1, p. 109).</p> <p>Explicita ainda o compromisso de “contribuir para a construção de uma sociedade solidária e democrática, dentro dos princípios do estado democrático de direito e da liberdade [...]”, esta contribuição foi explicitada na estrutura dos cursos propostos, quando se assume a articulação entre teoria e prática, organizando disciplinas em forma de oficinas, contudo, houve a indicação da comissão para adequação de ementas e bibliografias das disciplinas (Inst. B/1, p. 111).</p> <p>Analisando a dimensão didático e pedagógica das duas instituições, é possível uma generalização, no sentido de que se faz presente em ambas propostas a preocupação em destacar a formação para a cidadania e a articulação teoria prática (Inst. B/1, p. 115).</p> <p>Percebo na afirmação a preocupação de articular a formação docente a pedagogia, o que considero um ponto positivo no sentido de não se perder definitivamente o aspecto teórico na formação docente, aspecto esse que foi a grande crítica quanto aos cursos de pedagogia, o excesso de teoria e a ausência de práticas, na forma de “receitas” de como fazer (Inst. B/1, p. 125).</p> <p>Durante o processo de formação do professor de Ciências e Biologia os conhecimentos específicos e pedagógicos, especialmente os relacionados com metodologias de ensino [...] É claro que o conjunto destes conhecimento é necessário para o processo de ensino e aprendizagem destas disciplinas, não viabilizam uma transformação da prática pedagógica. Temos que considerar, também os conhecimentos práticos que se produzem e evoluem a partir dos próprios conhecimentos, aliados às reflexões do professor sobre como ensinar Ciências e Biologia em um contexto real da escola Desta forma, o professor revê os conhecimentos científicos e pedagógicos, a fim de ajustá-los às práticas pedagógicas. (Inst. B/2, p. 2).</p> <p>Além disso, conseguir formar um profissional que uma teoria e prática, que se comprometa com a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>sociedade da qual faz parte, que tenha uma sólida formação teórica e entenda a necessidade de se formar continuamente para que possa desenvolver um trabalho realmente competente são algumas das metas básicas que um curso de Licenciatura precisa almejar no sentido de formar um profissional que apresente as habilidades e competências mínimas para atender às exigências da sociedade atual (Inst. C/1, p. 100).</p> <p>Essa ideia revela como a dicotomia teoria e prática está fortemente arraigada nos próprios formadores. Prevalece a crença de que é suficiente que o profissional saiba o conteúdo a ser ensinado, ou que pelo menos isso é o fundamental (Inst. C/1, p. 146).</p> <p>O problema fundamental está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira “etapista” (FREITAS). Primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. Para FREITAS, a raiz desse “etapismo” está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito às disciplinas Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria porque esse momento curricular já passou. Segundo SCHON (1995), os currículos que formam professores têm sido bastante normativos. Apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e, finalmente, um estágio para que os alunos apliquem aos problemas diários da escola as técnicas resultantes das investigações em ciência aplicada. (Inst. C/1, p. 147-148).</p> <p>Detectamos os graves problemas existentes na disciplina Prática de Ensino oferecida aos alunos das Licenciaturas na UFU. A dicotomia teoria e prática se evidencia na forma como essa disciplina se apresenta nas grades curriculares, basicamente nos últimos quatro períodos dos cursos (Inst. C/1, p. 170).</p> <p>A questão multiculturalismo na formação e no ensino de história necessita ultrapassar as fronteiras que apenas o qualificam como tema ou conteúdos para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. Faz-se necessário vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo. O multiculturalismo é conteúdo, sim, mas é também uma postura em relação ao mundo (Inst. C/2, p. 135-136).</p> <p>O tempo é uma questão fundamental para a formação, segundo os estudos realizados por Tardif (2000). Ele destaca as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, no espaço onde vivenciam. Assim, à medida que o professor estabelece tais relações, os saberes que serão</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p data-bbox="611 323 1885 386">mobilizados e empregados, origina-se da prática, que lhe servem para solucionar os problemas imediatos, no exercício de seu ofício, dando sentido às situações de trabalho, que lhes são próprias (Inst. C/3, p. 24).</p> <p data-bbox="611 423 1885 626">Os saberes, no movimento da profissionalização do ensino, numa dimensão da epistemologia da prática experienciada, além da prática pedagógica e da experiência, são tratados sob a ótica da natureza dos saberes, numa dimensão política que se refere ao êxito de um grupo social, em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ela apreende. Nesta perspectiva, a formalização da profissão, no caso do ensino, significa romper, principalmente, com o distanciamento entre teoria e prática, cujo ofício não poderia mais lidar sem sua legitimidade (Inst. C/3, p. 31).</p> <p data-bbox="611 664 1885 971">Uma teoria de currículo tem como finalidade compreender a relação entre teoria e prática, uma alimentando a outra, ou seja, por um lado, a teoria esclarecendo a prática e por outro, a prática, subsidiando a teoria, estando, pois, sempre relacionadas e imbricadas, não podendo, portanto, ser tratadas isoladamente. Uma teoria de currículo estará sempre articulada à vivência, cujo vínculo com o cotidiano estará estreitamente ligado ao desenvolvimento das experiências pedagógicas. É, portanto, a teoria que vem subsidiar e alimentar a prática, isto é, poder confrontar e comprovar a realidade. Diante de um posicionamento num sentido contrário, esta forma de interação resultará numa postura de “alienação”, e obviamente, no distanciamento dos profissionais da educação, que pensam daqueles profissionais que executam (Inst. C/3, p. 56).</p> <p data-bbox="611 976 1885 1346">Outro ponto apresentado é a posição, frente à prática pedagógica, a qual não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos são responsáveis pela formação, devendo participar nos diferentes níveis da formação teórico-prática. É uma formação concomitante, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o avanço do curso. A relação teoria e prática só será entendida, como eixo articulador da produção do conhecimento enquanto dinâmica do currículo. A prática de ensino então é vista como instrumento de integração do aluno com a realidade sócio-cultural e do trabalho de sua área/curso. Deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, iniciada no curso e acompanhada pela coordenação. Esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas, áreas ou atividades. A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino articulando teoria-prática. Trata-se da</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>reflexão, da realidade observada, cuja prática gera problematizações para projetos, sendo estas uma das formas de iniciação à pesquisa. Para tanto as entidades fazem menção quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso, onde a IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação relacionada à produção final. Este decorre de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno, que se exige para a formação pedagógica. Ao futuro educador deve-se, portanto, propiciar possibilidades de desenvolver capacidades de atuar, pedagogicamente, na realidade que se lhe apresenta. Isso, basicamente, implica em direcionar as ações voltadas à organização institucional e de um projeto curricular inovador (Inst. C/3, p. 80).</p> <p>O trabalho do professor, portanto, em sua formação, inclui competências de um profissional intelectual, que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso, pois, saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção do conhecimento pedagógico exige competência para construir um discurso sobre a prática, sistematizar, comunicar os saberes construídos e poder compartilhá-los (Inst. C/3, p. 90).</p> <p>Por isso não há segmentação da construção de conhecimento visto que, como já foi dito, a própria organização do trabalho pedagógico do curso, seu desenho curricular, o trabalho de mediação e os módulos se inter-relacionam com o processo de reflexão/ação da prática de todos os envolvidos. Portanto, são consideradas as dimensões estética, política, ética, técnica e dialética da avaliação (Inst. D/1, p. 56).</p> <p>A ousadia da estratégia das elaboradoras do projeto com relação ao desenho curricular do curso, sua organização, seu processo avaliativo, os sujeitos nele envolvidos, as áreas de conhecimento trabalhadas, a forma modular do curso, o material escrito e a parceria UnB e SEEDF demonstram uma visão para além da construção de uma organização de um curso que se propusesse simplesmente a oferecer formação universitária. Em virtude desse arrojo, ousa afirmar que esse curso se apresentou como uma possibilidade de articulação de teoria e prática, criando o espaço para a formação do professor reflexivo e pesquisador, isto é, pesquisador de sua prática e questionador da escola e da sociedade (Inst. D/1, p. 73).</p> <p>O professor-estudante em formação no Curso PIE teve a oportunidade de vivenciar a sua práxis que era “a exigência, no processo de conhecimento, da atividade do aluno para ser sujeito do próprio conhecimento (agir para conhecer), e da articulação do objeto com a prática social mais ampla (objeto-realidade)”.</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>(VASCONCELLOS, 2003, p. 178) (Inst. D/1, p. 94).</p> <p>A criação de representações sociais mais positivas da matemática passa, sem dúvida, pela formação inicial e continuada dos professores. Formação que seja capaz de promover a atualização científica e pedagógica do professor, instrumentalizando-o teórica e praticamente para um trabalho que favoreça a construção significativa dos conceitos matemáticos pelos alunos, transformando a experiência escolar matemática em momentos de prazer, construção e criatividade, para assim dotar-se de sentido e de significado para o sujeito. Isso pressupõe, naturalmente, uma ação organizada que reordene todo o trabalho pedagógico, o currículo, a organização dos espaços e tempos escolares, de tal forma que sejamos capazes de construir uma visão da matemática como uma ciência e uma atividade humana em permanente evolução (Inst. D/2, p. 69).</p> <p>Os próprios cursos de formação de professores estiveram organizados sob a perspectiva desta visão. Nesses cursos haviam as disciplinas teórica (ligadas ao saber), as disciplinas práticas ou metodologias (ligadas ao saber fazer) e, ao final, o estágio (fazer propriamente dito). Tal perspectiva também coloca em campos opostos os que pensam dos que apenas executam. Essa dicotomização levou e ainda leva ao confronto desgastante entre o que é realmente a prática e o que se espera que ela seja. Não obstante os esforços dos professores de estágio, na maioria das vezes, a teoria não conseguia responder aos questionamentos surgidos no cotidiano da sala de aula, até porque a estruturação dos cursos colocavam a teoria em um tempo anterior ao da prática (Inst. D/2, p. 92).</p> <p>Nesse sentido, na formação do professor pesquisador, a prática é ponto de partida e de chegada, mas a teoria é fundamento do processo reflexivo, que dimensiona e redimensiona a prática. Desta forma “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios” (PIMENTA, 2002, p. 24) É a teoria que vai sedimentar a reflexão, aqui entendida como fundamento da atividade de pesquisa e garantia da atribuição de sentido e significado à ação intencional que não pode e nem deve ser individual (Inst. D/2, p. 93).</p> <p>A proposta do curso no que diz respeito à relação teoria e prática tem mobilizado o professor-aluno a</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>buscar, a estudar, a indagar. Há um ambiente propício para que ele se torne pesquisador da sua própria prática, mas isso não vem acontecendo sistematicamente. O professor-aluno mesmo formado num ambiente efervescente de ideias, retorna para uma escola árida, em que não há trabalho coletivo e nem projeto político-pedagógico explicitado. Sem formar comunidades de investigação no âmbito da própria escola, corre-se o risco desse professor terminar o Curso PIE e, efetivamente, entregar-se à rotina escolar e, conseqüentemente, aos seus procedimentos anteriores (Inst. D/2, p. 318).</p> <p>Tais considerações se aplicam às pesquisas sobre os professores e seus saberes. A relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente não pode ser considerada como uma relação entre uma teoria e uma prática mas, sim, uma relação entre atores, sujeitos que em suas práticas constroem saberes. Tanto na pesquisa universitária na área da educação, como na prática do ofício de professor, existe uma relação teoria-prática, pois ambas produzem práticas e saberes, teorias e ações e envolvem sujeitos, seus conhecimentos e suas subjetividades. Não há como produzir teorias sem práticas, nem conhecimentos sem ações, e saberes sem atores e subjetividades como suportes (Inst. E/1, p. 36).</p>
<p>Concepção que interliga o processo formativo à formação contínua.</p>	<p>Espera-se portanto, mostrar que o professor de Educação Física pode assumir um papel muito mais relevante no campo da Educação formal ou não-formal, do que até agora vem apresentando à sociedade (escola, academias, clubes, universidades, entre outros espaços de intervenção). Ele pode assumir o papel do intelectual com as características de transformador de Giroux e com a organicidade de Gramsci. Cabe aos participantes desse processo, compreender que a formação é contínua e que sempre se está começando de novo, de outras formas, com realidades diferentes, a cada encontro (Inst. A/1, p. 112).</p> <p>Diante de tais considerações compreendemos que é preciso situar o debate sobre a ampliação das funções docentes no marco geral de uma política que articule formação e profissionalização docente, bem como do papel social que a educação e o ensino passam a assumir diante da sociedade. Nessa perspectiva, Libâneo nos adverte que a discussão do perfil adequado para a docência precisa ser feita a partir das tarefas básicas que se põem para um ensino de qualidade. Assim, Libâneo (1999, p.29) aponta alguns elementos que devem fazer parte da formação profissional do professor: VIII – <i>investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada</i>: ter sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina, em campos de outras áreas</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas (Inst. A/2, p. 28-29).</p> <p>Uma interpretação mais cuidadosa do significado desses princípios nos leva a perceber o caráter excessivamente flexível da legislação, quando admite que se possa aproveitar, no currículo acadêmico, experiências e atividades sem, contudo, apontar a natureza de tais eventos. Outra questão é a institucionalização da capacitação em serviço como recurso adequado para se formar o professor. A utilização da capacitação em serviço em substituição à formação acadêmica nos parece ser um aspecto problemático para garantir a adequada relação teoria-prática (Inst. A/2, p. 30).</p> <p>A dinamicidade dos avanços tecnológicos, requer, portanto, não indivíduos formados para toda vida, mas que estejam preparados para se tornarem permanentemente educáveis, daí, a imperiosa necessidade da educação ao longo da vida. Trata-se de uma questão que, particularmente nos países em desenvolvimento, revela-se paradoxal uma vez que sequer garantem a universalização da educação fundamental (Inst. A/3, p. 29).</p> <p>Depreende-se ainda que a crescente demanda por <i>educação</i>, nesse contexto, se dá não só em nível de exigência de uma formação inicial, mas sobretudo pela formação continuada, visto que as novas tecnologias exigem um trabalhador com <i>novas habilidades</i>, com novos tipos de conhecimentos e que esteja preparado para se atualizar constantemente, estando assim, em tese, em condições para servir ao mundo da produção e acompanhar a dinamicidade das transformações tecnológicas (Inst. A/3, p.77).</p> <p>Dentre as linhas de ação a serem desenvolvidas no governo, o documento informa que o MEC apoiará os “programas de formação inicial e continuada de professores de ensino fundamental e médio”, como também fomentará “cursos de graduação e pós-graduação a distância” (Brasil, MEC, 1995, p. 2). O documento informa, ainda, que o governo espera que o consórcio desenvolva projetos “de formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, médio e tecnológico, usando recursos de educação a distância”; desenvolva ações cooperativas, “dando especial atenção ao suporte das instituições situadas em áreas carentes para a produção em benefício das populações locais e apóie a “regulamentação da EaD” (Brasil, MEC, 1995, p. 2) (Inst. A/3, p. 99).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Entendemos a importância da continuidade do processo de formação do professor ao longo de sua profissionalização, entretanto, essa etapa não pode ser vista como a substituição de sua formação inicial. Ao contrário, uma política verdadeiramente comprometida com a transformação e melhoria da Educação deve privilegiar e investir tanto na formação continuada e na carreira docente, tonando essas ações, em seu conjunto, extremamente essenciais para a superação dos problemas ligados à formação do professor (Inst. C/1, p. 54).</p> <p>O conjunto dos dez domínios de competências, apresentado por Perrenoud (2000), denomina-as de competências de referência. Cada conjunto reúne competências específicas. Por considerá-las fundamentais no conjunto deste estudo e por tratar-se da formação inicial para a docência, apresenta-se cada especificamente. [...] O décimo conjunto de competências é administrar sua própria formação contínua. Esta é prioritária aos profissionais e presente ao longo dos anos de sua carreira. A formação contínua tem esta denominação a partir da última década. Estas práticas profissionais têm como pressuposto de formação, a reflexão da prática das ações que cada professor exerce e vivencia. O professor ao administrar sua própria formação continuada, no conjunto das competências, propostas por Perrenoud (2000), engloba toda sua prática pedagógica, de sua formação inicial e dar continuidade. A atualização é, sobretudo, o desenvolvimento de todas as competências, articulando-as uma as outras. (Inst. C/3, p. 41/42-47).</p> <p>A criação, de sistemas e de mudança nas práticas de formação, compreende a articulação dos processos de formação inicial e continuada dos professores profissionais, mediante a definição de sua base conceitual. A perspectiva dos referenciais está pautada nos seguintes pressupostos, os quais suscitam novos olhares para a natureza da atuação profissional de professor e os requisitos da formação (Inst. C/3, p. 86).</p> <p>O perfil profissional do professor não é apenas uma descrição de competências, mas uma compreensão de identidade profissional do professor, que se constrói historicamente. Implica, fundamentalmente, na concepção de profissionalização que supere o sentido técnico do termo, contido na Lei nº 5692, e alcance à compreensão da busca de uma competência científico-técnica e sociopolítica. A formação e o exercício profissional se dialetizam construindo-se um perfil de crescente qualificação profissional, compreendida</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>na relação indissociável teoria-prática dos fundamentos, princípios, pressupostos epistemológicos, pedagógicos, ético-políticos, implicados no trabalho do professor, histórica e socialmente contextualizados. Tal formação é um processo com marco histórico inicial. Porém, sem previsão de "acabamento", já que se trata de um processo continuado (Inst. C/3, p. 89).</p> <p>O desenvolvimento profissional é um processo contínuo, marcado por momentos significativos potencializados e sinalizadores, envolvendo os professores, a sociedade, o aperfeiçoamento, os ganhos e as competências, que devem acontecer desde a preparação inicial e prosseguir por toda a carreira, somando as experiências à formação. Na formação continuada, o desenvolvimento profissional é permanente. Implica no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político num processo contínuo e permanente de formação, exigindo do professor e do sistema escolar, disponibilidade para aprendizagem e continuar aprendendo (Inst. C/3, p. 105).</p> <p>Considera-se ainda, o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, envolvendo os professores, a sociedade, as instituições e o órgão oficial, marcados pelos momentos significativos. Pois, quando potencializados sinalizam o aperfeiçoamento, que devem acontecer desde a preparação inicial e prosseguir por toda a carreira, somando-se às experiências pessoal e profissional (Inst. C/3, p.111).</p> <p>O professor precisa também compreender a necessidade da formação permanente, momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1998., p.44). Também, para Alvarado Prada (1997/2003), a formação continuada está tendo um enorme crescimento hoje. Numerosos cursos e outras atividades consideradas como capacitação (ou outros inúmeros termos que são utilizados para definir este tipo de formação) são hoje oferecidos aos docentes por diferentes tipos de instituições governamentais ou pessoas particulares. Esta formação em serviço, não tem o sentido apenas de repassar o conhecimento universalmente sistematizado mas, sobretudo, retomar o conhecimento construído pelos professores no cotidiano do seu trabalho com os alunos e revê-los de forma crítica, pois o que se pretende é a transformação da formação do professor e a construção de subsídios para o exercício da sua prática cotidiana (Inst. E/1, p. 41).</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>Outro elemento importante é perceber que a formação se dá num <i>continuum</i>: é processual e por isso é preciso que se estabeleçam ligações entre formação inicial e formação continuada. Daí o termo "desenvolvimento profissional dos professores" ser o mais adequado à concepção atual de professor como profissional do ensino. A ideia de desenvolvimento inclui o sentido processual, é mais dinâmica e vai além da proposta de formação inicial e justaposição de cursos de aperfeiçoamento (Inst. E/1, p. 51).</p>
<p>Concepção que se baseia no diálogo entre formador e formando.</p>	<p>Para romper com um contexto impregnado da passividade dos alunos, não basta apresentar questões para discussões e esperar que se instaure um processo participativo. Tal como a aprendizagem de conceitos não ocorre pela simples transmissão de conteúdos, a aprendizagem da participação também não pode ser transmitida; ela precisa ser vivenciada, construída. Não podemos deixar de lado um aspecto importantíssimo, que é o relacionamento entre professor e aluno. Nesse sentido, deve ocorrer uma troca de conhecimentos entre ambos, por meio de debates e discussões, com procedimentos constante de auto-avaliação e de reconstrução (Inst. B/2, p. 3).</p> <p>Há necessidades de se proporem estratégias e metodologias de ensino que, efetivamente, envolvem os alunos em sala de aula. Podem ocorrer múltiplos significados para um mesmo conceito, e a tarefa da escola é de discutir os contextos específicos em que as diferentes versões de um mesmo conceito tornam-se mais, ou menos, apropriadas. Espera-se, então, a formação de um aluno questionador, que produza o seu conhecimento científico com o estímulo e a colaboração do professor (Inst. B/2, p. 4).</p> <p>Para melhor compreender a forma de organização da aula, a relação que o professor estabelece com o aluno é, pois, imprescindível saber sobre a natureza do trabalho educativo em que se insere. A aula é o espaço do ofício do professor e, como qualquer outro, tem sua natureza e especificidade própria. É também contraditório, pois, a natureza do trabalho educativo, cujo tema é pauta de discussão desde a década de 80 (Inst. C/3, p.28).</p> <p>Por esta razão, entre outras, justifica-se a existência de uma quantidade significativa de trabalhos e estudos, tratando do assunto das relações professor e aluno na sala de aula. Ao adentrar-se no espaço da sala de aula, cuja dinâmica não é possível caracterizá-la, somente a partir de generalizações, é necessário, sobretudo, a observação de sua singularidade, onde cada sujeito é único e o percurso de aprendizagem individual. Por isso, tem sentido a afirmação de que a aula é um processo contínuo, múltiplo, simultâneo e</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	<p>complexo. O ofício de professor, assim concebido, que pensa e que faz, que sabe ou que deveria saber o que faz, são, entre outras, exigências atuais (Inst. C/3, p. 29).</p> <p>As instituições devem prever, na jornada de trabalho de seus profissionais, um tempo para o trabalho coletivo e para o desenvolvimento profissional (reflexão, conteúdo, atuação, e outras questões referentes ao seu trabalho). Elas devem garantir, aos formadores e futuros professores, condições materiais e institucionais (biblioteca, videoteca, equipamentos com acesso à internet, recursos didáticos atualizados, jornais, revistas, publicações etc.) (Inst. C/3, p. 88).</p> <p>A avaliação com intenção formativa “deve-se inscrever no âmbito de uma relação de ajuda” (Hadji 2001, p.63). Essa avaliação se configura nas observações que o professor e estudantes registram durante a produção, as inferências, a trajetória de equilíbrio/desestabilização/reequilibração de conhecimento. Ela se materializa na conversa, na produção professor/professor, professor/estudante, estudante/colegas sobre suas construções. Nesse processo de comunicação/negociação aprendem professores e estudantes se houver entre eles o respeito e a ética. Quando o diálogo avaliativo acontece, extrapola as paredes da sala de aula, visto que a aprendizagem vai além desse espaço (Inst. D/1, p. 39).</p> <p>Participar de uma graduação oferecida pela Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal cria um diferencial muito importante nessa formação, primeiramente, porque os sujeitos nela envolvidos são capazes de criar uma rede de conhecimento em que professores-mediadores, professores-estudantes, todos da Rede Pública de Ensino do DF e os professores tutores, professores da universidade pública do DF, geram conhecimento necessário à universidade ao vivenciarem a experiência sobre o sistema público de ensino do DF, ao mesmo tempo em que também o geram para uma atuação mais referendada nas séries iniciais da Rede Pública (Inst. D/1, p. 70).</p> <p>Em outras palavras, o professor quando faz a transposição didática revela as concepções que tem sobre o seu papel no ensino, o papel do aluno na aprendizagem e também as suas representações sobre o saber matemático. No entanto, se Villas Boas (2001, p. 203) tem razão ao afirmar que o “trabalho pedagógico é aquele realizado em parceria” e que, portanto, tanto o professor quanto o aluno realizaram um trabalho, não podemos conceber que no processo de transposição didática o aluno seja um sujeito passivo. Isto tem</p>

Concepções	Unidades de significado – recortes textuais
	importância capital no estudo das representações sociais da matemática, pois, nessa perspectiva, na organização do trabalho pedagógico escolar a transposição didática é fruto do trabalho não apenas do professor, mas do aluno que vive em um ambiente de múltiplos significados (Inst. D/2, p. 75).

Fonte: dissertações analisadas, 2011.