

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007

Luis Eduardo **Alvarado Prada** – UFSCAR - leaprada@hotmail.com

Vânia Maria de Oliveira **Viera** – UNIUBE - vaniacamila@uol.com.br

Andréa Maturano **Longarezi** - UFU¹ - andrea@faced.ufu.br

A formação de professores tem ocupado um lugar de destaque na literatura relacionada com educação durante as últimas décadas. Nos congressos internacionais e principalmente os brasileiros ANPED e ENDIPE, os regionais da mesma ANPED e os locais dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, a maior produção de trabalhos é a relacionada com a formação de professores. Muitos são os pesquisadores que discutem esta temática, porém, sabemos que grande parte desses textos apresenta idéias diluídas, ambíguas, ou até mesmo fragmentadas em relação à reflexão que se propõe.

Inúmeros profissionais da área de ciências humanas e especificamente sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos, médicos, e outros direcionam seus estudos à formação de professores e fazem enunciados com o intuito principal de levantar suas problemáticas. Apesar das contribuições e do interesse desses profissionais, os conhecimentos produzidos estão aquém de compreender e atender às concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano.

Alguns estudos têm sido realizados para observar a produção sobre formação de professores na ANPED e, especificamente no GT8 - Formação de professores, foram desenvolvidas pesquisas para levantar que tipo de produção está sendo realizada sobre a formação de professores, quais os autores referenciados nessas pesquisas, qual a quantidade e qualidade de produção sobre o assunto na ANPED, quais as concepções e práticas presentes nessa produção etc..

A fim de dar continuidade a essas pesquisas, contribuir para uma revisão dos trabalhos apresentados no GT8 da ANPED, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007, e atender ao objetivo de apreender quais concepções de formação de professores estão presentes nesses trabalhos, foi realizada a pesquisa que culminou no presente texto, orientada a resolver direta ou indiretamente algumas das seguintes questões: quais autores são referenciados e com que frequência; que concepções deles são citadas nos trabalhos; são citações para

¹ Nossa intenção era colocar aqui o nome de todos 24 alunos que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa, mas não podemos pelo risco de quebrar o sigilo na autoria do trabalho o que pelas normas de ANPED ocasionaria não ser avaliado.

compreender o pensamento do autor ou, são apenas fragmentos tomados para reforçar as idéias expostas no texto do pesquisador; são tomadas concepções claras e completas de cada autor ou só fragmentos dos textos destes; qual é a variedade de autores referenciados, eles têm algumas características comuns que permitam fazer grupos deles, por exemplo, nacionais, estrangeiros; que características têm os mais referenciados; e os menos citados; quais as principais concepções tomadas desses autores; quais as mais freqüentes; quais as principais relações que se observam entre as concepções dos autores citados; poder-se-iam definir alguns critérios para classificar esses autores ou aplicar classificações já sugeridas por eles para alguns tipos de concepções; será que as metas e as proposições do que deve ser feito estão de acordo com a realidade do cotidiano escolar e vida dos professores, ou são formulações teóricas embora com uma lógica de pensamento interessante pensadas ignorando ou desconhecendo a realidade que deveria antes ser construída?

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 3 professores e vinte e quatro alunos de um curso de mestrado em educação, por ocasião da realização de uma disciplina, cujo propósito foi o de levantar e analisar as concepções e práticas de formação de professores presentes na produção da área. A partir de uma abordagem qualitativa, os pressupostos teórico-metodológicos foram os da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006), principalmente no levantamento sistematização e análise dos dados. A partir dessa abordagem, os instrumentos e os procedimentos foram criados pela própria equipe de pesquisa.

Houve um estudo teórico/reflexivo acerca das idéias dos autores Domingos Contreras, Kincheloe, Schon, Marcelo Garcia, Kenneth Zeichner, Pérez-Gomez, John Elliott, Giroux, Selma Garrido, Vilela Pereira e outros. Com base nessa literatura, foram destacadas as concepções de formação de professores, bem como os autores citados nos trabalhos apresentados na ANPED.

Para a leitura, levantamento e sistematização das concepções de formação de professores, presentes nos trabalhos, foram organizados 5 grupos, de modo que cada um ficou responsável por um ano de publicação da ANPED.

Foram analisados 64 trabalhos sendo doze de cada um dos anos 2003, 2004 e 2007, de 2005 e 2006 foram 14 trabalhos por ano, nos quais se destacaram as concepções de formação de professores, uma citação do autor que identificasse a concepção apontada e os autores referenciados.

Os dados levantados de cada trabalho foram discutidos em grupos e, com a participação de todos seus membros, foram socializadas e analisadas as informações obtidas de cada trabalho sobre os itens pesquisados (concepção, citações e autores) presentes nas publicações da ANPED. Nesse processo foi elaborado coletivamente um texto correspondente a cada ano de publicação. O consolidado desses dados e a discussão resultante desse trabalho foram organizados e subsidiaram as análises aqui apresentadas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RETOMADA CONCEITUAL.

Numa perspectiva técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

A formação inicial e permanente dos professores na perspectiva da racionalidade técnica está centrada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, elaborados por “especialistas” da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática.

Trata-se, então, de um modelo de formação e atuação profissional assinalado por aspectos contraditórios, que destitui o professor do domínio do seu fazer, desvalorizando-o enquanto profissional.

Entretanto, em seu trabalho cotidiano, o professor se depara com diversas situações e problemas que ele não pode resolver simplesmente aplicando um conhecimento prévio, o que revela a incapacidade da racionalidade técnica de lidar com a complexidade de situações próprias da prática pedagógica.

Numa tentativa de superar tal limitação alguns autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHENER, 2003; entre outros) reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. Tal compreensão funda-se na perspectiva da racionalidade prática, na qual prevalece a concepção de que pelo *conhecimento na ação*, pela *reflexão na ação* e pela

reflexão sobre a reflexão na ação, conceitos elaborados por Schön (1992), o professor assume-se como profissional reflexivo.

A formação de professores nessa perspectiva implica que o professor, ao construir seu conhecimento prático, no exercício do seu trabalho, reflita na ação e depois reflita sobre a reflexão que fez na ação.

A base conceitual dessa formação de professores está numa certa valorização do conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador de sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação. Nessa perspectiva estabeleceu-se um paralelo entre ensino e arte (STENHOUSE), pois, concebido como pesquisador, o professor acaba sendo um artista porque melhora sua arte experimentando-a e examinando-a.

Contudo, existem diferenças entre as concepções de professor pesquisador propostas por Schön e Stenhouse. Para o primeiro são as dificuldades, as situações práticas do cotidiano que movem a reflexão, para o segundo são as tentativas de ver as possibilidades práticas que mobilizam a reflexão.

A formação e a atuação docente nessa perspectiva foi, e ainda é, objeto de revisão por parte de alguns autores (LISTON e ZEICHNER, CONTRERAS, entre outros) que reconhecem nesses modelos algumas lacunas. A reflexão tão evidenciada na racionalidade prática consiste num processo individual, cujo impacto é imediato e de pouco ou quase nenhuma repercussão nas práticas sociais, não se configurando em transformações macro-estruturais no/do ensino.

Essa forma de conceber a formação, mediante processos sucessivo e individuais de reflexão por parte do professor incide no perigo de responsabilizá-lo pelos problemas do ensino, bem como isentar o estado do compromisso com a promoção da formação inicial e continuada de seu corpo docente.

Além disso, o termo professor reflexivo foi sendo apropriado por diversos autores indiscriminadamente, o que contribuiu para que hoje, embora exista uma vasta literatura sobre o tema, ele tenha um sentido muito reduzido. Essa massificação do uso da reflexão na formação e prática docentes tornou-a muito mais um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão.

Muitos estudos que criticam as fragilidades da abordagem do professor reflexivo são marcados pelo reconhecimento da importância do exame político e crítico do trabalho

docente, reconhecendo a necessidade da formação de professores promover transformação social e criar a atitude democrática no interior da escola (GIROUX, 1997).

A formação de professores, nesta visão, adquire uma nova finalidade, uma vez que se busca formar um professor como sujeito de transformação social dedicado a criar uma atitude democrática dentro da escola. Essa perspectiva de formação também se fundamenta no modelo de reflexão. Contudo, esta reflexão se realiza de forma contextualizada e com a utilização de referências teóricas que possibilitam uma melhor compreensão do que se está sendo analisado. “Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar nela.” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Uma outra visão de formação é a Formação Continuada de Professores em Serviço FCPS entendida como sendo realizada pelo coletivo docente no contexto do trabalho, isto é na *instituição escolar* como um todo; durante o tempo de contrato dos professores, por conseguinte é remunerada; e é desenvolvida mediante processos de pesquisa cujos objetos de estudo são construídos com base nas necessidades e interesses do coletivo institucional (ALVARADO PRADA, 1997, 2003, 2006, 2008).

Conforme o mesmo autor, a pesquisa coletiva, entendida como um processo de pesquisa formação é um processo cujas atividades, em seu desenvolvimento de compreender a realidade, contribuem para a construção do coletivo docente e da instituição como um todo e, por sua vez, esse coletivo se forma pesquisando. A apreensão da realidade e a construção do objeto de pesquisa é um movimento que permite o confronto de diferentes saberes, a análise de diferentes situações problemáticas e a elaboração de propostas para resolvê-las. Isto e as muitas outras situações de tomadas de posição individual e coletiva formam processos participativos, democráticos e, em definitiva, políticos. (ALVARADO PRADA, 2006, 2008).

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRESENTES NOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED (2003).

Após socialização, discussão e análises dos dados obtidos sobre os trabalhos apresentados na ANPED entre 2003 e 2007 quanto às concepções de formação de professores e aos autores referenciados, podem-se apontar algumas questões relevantes.

Referente ao ano de **2003** percebe-se uma preocupação maior em focar a concepção de formação de professores reflexivos, entendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Entende-se, também, que a formação é um processo de aprendizado em que os saberes, apesar de inscritos na experiência pessoal e profissional de cada professor, são construídos num contexto de práticas sociais onde ocorrem o diálogo e as trocas coletivas. Neste sentido, a Formação Continuada de Professores considera os saberes a partir da troca de experiências no espaço comunitário, não para gerar teorias críticas, mas para estimular o processo de reflexão.

Destacam a necessidade do conhecimento sob o ponto de vista emancipatório em relação à Formação de Professores. Focalizam uma ação instituinte de formação inicial e continuada de professores, a partir do resgate da memória local e da historicidade coletiva e pública das práticas cotidianas. Entretanto, alertam-nos para as propostas de formação aligeiradas e a arriscada manobra de esvaziamento da qualificação do profissional da educação.

Apontam também que a formação de professores deve ocorrer dentro de um processo baseado nas relações estabelecidas entre os componentes disciplinares. Nesse sentido, as tarefas, o trabalho cotidiano e a identidade dos docentes das séries finais da Educação Básica, são marcados e orientados por componentes disciplinares. Por isso, alguns autores falam que há necessidade de o professor se sentir interdisciplinar, ou transdisciplinar, um ser transcendente, dotado de sentimentos que busca uma harmonia coletiva.

Enfatizam que a construção da identidade do professor como profissional reflexivo, sujeito de suas próprias reflexões, é uma dimensão abordada por vários autores, como Paulo Freire, Nóvoa, Perez Gomes, Tardif, que assinalam alguns fatores para ajudar na construção desse conceito de professor reflexivo, como sujeito crítico, criativo capaz de produzir seu conhecimento e ser mediador de construção de conhecimento na sua atuação docente.

A maioria dos autores atenta para a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, bem como reconhecem a construção da prática dos mesmos como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida.

Quanto ao ano de **2004**, os trabalhos apresentados sobre formação docente ressaltam a importância da pesquisa para a formação de professores, inclusive para modificar suas

circunstâncias por meio de partilhas. Há o entendimento de uma formação numa abordagem que vai além do acadêmico, visualizando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Apontam a prática docente como fundamentada numa teoria que a estimule e a sustente, assim como a reflexão está marcada pela ação que a provoca, ou seja, entendem como falsa a dicotomia pensar/agir na formação de professores. Entretanto, outros mostram a necessidade de repensar as concepções e as práticas pedagógicas, enunciando que existe uma dicotomia entre teoria e prática na educação.

Percebem que a formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo, permitindo a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural; que o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor – a forma com que cada um constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor -; que os cursos de formação continuada em serviço precisam avaliar as necessidades dos professores e reconhecê-los como produtores do saber; que o espaço institucional deva ser considerado como lócus de formação continuada do professor, ou seja, a escola, inserida em projetos maiores da sociedade.

Pensam que a formação de professores deve basear-se na autonomia profissional do ensino e reconhecem a necessidade de investigar os modos de mediação de um formador de disciplina científica específica, na busca da resposta à seguinte questão: como tais modos de mediação promovem a constituição docente de futuros professores e, em particular, a elaboração de conhecimentos científicos pelos mesmos?

Ressaltam, ainda, a importância de identificar os modelos de ensino que presidem a prática dos professores do ensino fundamental, relacionando a presença dos mesmos aos processos de formação docente. Acrescem ainda, a importância em procurar, a partir das percepções dos professores, suas expectativas e desejos, para entender como um processo de formação continuada poderá orientar e impulsionar os processos de mudanças na escola e se tornar em um elemento-chave que possibilite oportunidades de inclusão, por exemplo, a digital. Nesse sentido, as histórias de vidas dos professores e as trocas de experiências entre os grupos de docentes devem ser consideradas na formação do professores.

Compreendem a importância do desenvolvimento da autonomia profissional como fator emergente de possibilidades e orientações na realização de ações desenvolvidas pelos processos de formação. Assim, cabe à formação continuada depurar a consciência da prática

pedagógica, para além da mera busca de conhecimento formal. No entanto, reconhecem também que a insuficiência da preparação do professor nos conteúdos da matéria a ensinar é uma das principais dificuldades que pode limitar o potencial inovador de qualquer professor.

Citam o computador como um instrumento viabilizador de novos ambientes de aprendizagem, que favorece a interação das informações, viabiliza a rápida realização de cálculos complexos, consulta e armazena informação de forma a otimizar o tempo para interpretação e elaboração de argumentos, conclusões e novas ações.

Atentam para a influência da corporalidade na prática pedagógica, tendo em vista a percepção do professor a respeito de si próprio e de seu papel fundamental que exerce na formação da criança sob seus cuidados. Acrescem ainda, que a corporalidade contribui para melhorar a relação professor-aluno,

Quanto ao ano de **2005**, os trabalhos apresentam, na sua maioria, textos relacionados à formação inicial e concepções de formação continuada de professores.

No tocante aos textos que se referem à formação inicial do professor, os autores ressaltam, dentre outras, a importância da reflexão em sala de aula nos cursos de formação, a qual se torna espaço privilegiado para que os graduandos compreendam o processo de ensinar, analisando o fazer do professor como subsídio para a compreensão desta atividade, com base nos fundamentos teóricos, o que possibilita a reconstrução do ser professor fundamentada em discussões, problematizações e questionamentos sobre a aula. Ressaltam ainda que a formação inicial, quando reflexiva, crítica e reconhecida como espaço de desencadeamento da construção de uma cultura profissional docente, fundamenta uma posterior formação continuada, seguida de responsabilidade individual. Neste sentido, pode-se dizer que percebem os saberes docentes inseridos numa perspectiva conceitual e tipológica, teórica e prática, fundamentada na inter-relação entre políticas educacionais, universidades e escolas.

Quanto aos textos que tratam da concepção de formação continuada de professores, os autores apontam as seguintes observações: a) ter uma visão formativa do professor, considerando a cultura docente sob duas dimensões, o **conteúdo** e a **forma** da docência, para isso, citam a necessidade e a importância das TICs serem incorporadas à prática docente dos professores; b) atentar que a reconstrução de diversos saberes docentes se dá em contextos específicos de trabalho, onde se observam as particularidades e as singularidades, confluindo numa análise inter-relacional entre socialização pré-profissional,

formação inicial, exercício profissional e relação com o trabalho na escola, assim, os conhecimentos básicos, necessários à ação profissional, ganham sentido e validade por estarem ligados à área de atuação; c) reconhecer que o desenvolvimento do profissional docente só será possível mediante a prática reflexiva, crítica e interpretativa, fundamentada em estudos coletivos, por áreas específicas do conhecimento, que propiciem a reflexão, atualização e a mudança de postura profissional, bem como a auto-formação dos professores na prática de sala de aula e na elaboração de novos conhecimentos a partir da experiência; d) compreender o professor como sujeito aprendente, ativo na consolidação de sua própria aprendizagem e o ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática, para tanto, sugerem a construção do conhecimento profissional do docente iniciante, mediante intervenção de um “mentor” (profissional experiente) que possibilite ao professor que inicia sua vida profissional participar ativamente do processo docente - dar voz ao professor -; e) reconhecer que a interatividade é um processo de reconstrução dos saberes docentes; f) considerar o professor como sujeito ativo do processo de formação docente, de profissionalização, processo este que deve ser planejado e concretizado, considerando a inter-relação entre os eixos social/político, profissional e pessoal. No entanto, vale ressaltar que um dos trabalhos apresenta propostas de concepções de formação continuada positivista, paradigmas da racionalidade técnica, práticas pedagógicas instrumentais, nas quais o planejamento e a estruturação das atividades de formação ocorrem sem a participação dos professores, sem discussão acerca da prática pedagógica e dos problemas escolares relacionados ao exercício da profissão, a prioridade é dada aos conteúdos e às técnicas.

Encontra-se também, em alguns textos, a proposição de que a formação inicial e a formação continuada precisam ser compreendidas como momentos do processo e desenvolvimento profissional, o qual propicia o entrelaçamento dos percursos formativos e conseqüentemente a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, num processo contínuo de aprendizagem, implicando crescimento, mudança e inovação no decorrer da carreira.

Constata-se ainda, que no entrelaçamento da formação inicial e formação continuada, a arte deve permeá-las no sentido de dar ênfase filosófica ao cotidiano e às experiências profissionais docentes, fundamentadas na relação de amizade, educação e gênero, respeitando os saberes individuais, de acordo com a realidade social vivenciada.

A concepção de professor-pesquisador, abordada em um dos trabalhos, salienta a necessidade de compreensão dos fundamentos teórico-práticos de formação desse profissional, o que implica investigar seus sentidos e estabelecer relações conceituais entre a produção acadêmica, sobre o professor pesquisador e a perspectiva emergente da ciência.

Os trabalhos publicados em **2006** apresentam para a maioria dos autores a formação contínua como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade. Nessa perspectiva, ela não pode ser apenas episódica, mas precisa ser algo que ultrapasse propostas de cursos de atualização e treinamento; que seja permanente, processual e se integre ao dia-a-dia das escolas tendo com referência a prática docente e o conhecimento teórico.

Recomendam investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência, compreendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, mediante a qual formar-se é um processo de aprendizagem do *vir-a-ser* do homem.

Ressaltam que a Formação Continuada requer uma organização, cuja composição, figuram o próprio Ministério, os Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, de tal forma que seja sistemática, planejada e condizente com as diretrizes federais, como a Rede Nacional de Formação.

Compreendem que há uma necessidade de articulação entre a Formação Inicial e Formação Continuada. A primeira como um elemento importante para a constituição das identidades dos professores. Entende-se que os cursos de formação podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades coletivas de professores, pois proporcionam, conhecimento específico de um campo do saber, vivências, experiências coletivas a um certo grupo, por determinado tempo. E além dos conhecimentos específicos, os cursos podem gerar práticas, valores, sentimentos.

Acreditam que o trabalho realizado a partir dos elementos da cultura de um grupo consolida laços positivos e os docentes emergem como professores pesquisadores, elemento que pode potencializar a transformação da escola, pela possibilidade de trazer no seu interior o olhar investigativo que busca a compreensão da prática na complexidade de seus dilemas e desafios, para integrar o conhecimento necessário à superação. Numa perspectiva crítica de formação continuada os professores são entendidos como sujeitos que se

constituem no seu campo profissional, articulando momentos de informação, de interação e de produção de saberes, pautados em pressupostos nos quais ensinar e aprender se caracterizam como atividade social e permanentemente constituída, sendo constantemente transformada, seja em função do contexto, dos sujeitos envolvidos ou do que é alvo do ensinar e aprender para esses sujeitos. Assim, além do trabalho coletivo, é necessária a mediação do “outro” mais experiente para permitir aos professores novas significações de suas práticas.

Para esses autores, uma Formação Interativa Reflexiva compreende a prática que proporciona conhecimentos através da interação entre sujeitos, do diálogo, da argumentação e da crítica. Propõe-se uma ação comunicativa, para que os participantes de um grupo possam coordenar conjuntamente os planos de ação individuais, transformando subjetividades em intersubjetividades. Destaca-se neste contexto a Formação do Professor Reflexivo e Pesquisador em seu próprio processo de docência, entendendo-se que a reflexão sobre a prática, pode se dar em diferentes categorias e momentos: *conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Quanto ao ano de **2007**, os trabalhos apresentados sobre formação docente ressaltam, principalmente, que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de “estratégias de mudança”.

Para esses autores a formação contextualizada no processo de formação profissional e de construção da identidade docente, pressupõe esse processo inacabado, de permanente elaboração e re-elaboração e vivenciado na escola como organização aprendente, desenvolvendo na medida em que seus professores também se desenvolvem. Trabalhar e formar são atividades que se completam e a formação continuada é vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola, no qual são tecidas relações que condicionam à prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor.

Apontam que a formação contínua de professores se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola. Pois, estar em formação supõe investir em si mesmo autonomamente na instituição, por meio de projetos articulados às suas necessidades.

Observaram a existência de casos, nos quais, professores de professores (denominados capacitadores ou instrutores) são formados para que sejam “capazes de capacitar”, sensibilizar e nortear outros professores no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, que privilegiam como conteúdo o uso do computador, a manutenção e o registro do cotidiano da Sala de Informática.

Enfatizam que a formação necessita ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora dos pensamentos dos participantes, numa perspectiva de ampliação do senso crítico. Entende-se que o contato com o pensamento dos autores, por meio de leituras, estudos dirigidos e seminários e a correlação entre teoria e prática visando a formação para a atuação numa realidade plural, podem favorecer a ampliação do senso crítico.

Apóiam a formação de professores por meio da pesquisa, considerando que o envolvimento dos professores na realização de parceria com as universidades, aproxima os objetos de estudos dos problemas da Educação Básica, isto torna a aprendizagem mais significativa para os professores, além de representar oportunidades de estudos para os mesmos.

Indicam a realização da formação de professores, também em centros e museus de ciências, a partir da função social desses lugares, já que nestes ambientes, ela ocorre autonomamente.

Assinalam que o *habitus* formativo se concretiza ao longo da vida, desde o nascimento das pessoas, sendo, portanto, resultado de um longo processo de aprendizagem. Assim, a partir do entendimento de seu processo formativo os professores são compreendidos como pessoas.

Reconhecem a necessidade da formação individual ser concretizada num coletivo de professores pesquisadores, a partir do estudo de temas geradores, os quais possam ser trabalhados por meio de projetos de cooperação, envolvendo professores e alunos, no sentido de enriquecer a relação existente entre eles, resolver seus conflitos e se constituir em referência para a vida futura dos alunos.

As concepções apreendidas pela análise dos trabalhos apresentados na ANPED revela um esforço de se buscar compreender a formação de professores como um processo contínuo, cuja reflexão por parte do professor torna-se fundamental e visando a problematização dos conflitos presentes no contexto escolar para a construção de alternativas às práticas. Está evidente, portanto, a intencionalidade de se valorizar os saberes

práticos do professor e buscar uma formação pautada na reflexão e na construção da autonomia docente.

Contudo, fica em aberto uma discussão mais política e, em termos de concepções, uma análise mais crítica quanto aos elementos ideológicos que subjazem tais concepções. Percebe-se a produção de uma geração de concepções que vêm sendo alicerces formativo há algumas décadas, constituíram a forma de conceber e praticar a formação de professores e se refletem na linguagem e contra-linguagem dos trabalhos analisados.

Isso fica ainda mais evidente quando observamos os autores que têm fundamentado tais trabalhos, não só como aqueles que são referenciados, mas também e principalmente, pelo número de trabalhos em que são mencionados, conforme quadro abaixo.

Quadro 1. Autores de concepções de pesquisa formação referenciados nos trabalhos de ANPED de 2003 a 2007. Total 705

AUTORES	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
NÓVOA, A	6	6	7	7	1	27
TARDIF, M	3	4	3	3	4	17
ANDRÉ, M		1	3	5	4	13
FREIRE, P	4	1	2	2	2	11
SCHON, D	4	4	4			12
ZEICHMER, K	1		3	3	3	10
HUBEMAN, M			3	3	4	10
MARCELO GA	2		5			07
PIMENTA, S	3		4			07
PERRENOUD, P		2		3	2	07
LUDKE, M		3			2	05
CANAU, V			2	3		05
ELLIOT, J	3		1			04
CARVALHO, A	2			2		04
SCHULMAN, L		2		2		04
ARROYO, M			2	2		04
SACRISTAN, J		3				03
GARRIDO, E			3			03
Outros	90	83	173	87	119	552

No quadro são identificados os autores referenciados em três ou mais trabalhos ao longo dos cinco anos, dando um total de 153 referencias a eles. Os autores que foram referenciados uma ou duas vezes são considerados como.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Na década de 80, ainda na forte tensão mundial pela guerra fria, alguns países europeus, principalmente a Espanha, fizeram suas reformas educativas, incorporando alguns pensamentos de autores norte-americanos pela tradução de algumas de suas obras, que depois foram importadas pela América Latina. Tais pensamentos estão sendo incorporados na academia, nas políticas educativas de países como Brasil há mais de 30 anos.

Isso fica demonstrado quando os autores mais referenciados nos cinco anos (2003-2007), nos trabalhos apresentados na ANPED são norte-americanos, europeus, principalmente da Espanha, Portugal e Inglaterra. Porém, raramente aparecem os autores latino-americanos, inclusive os brasileiros.

Nesta ordem de idéias, observamos nos trabalhos apresentados na ANPED, e freqüentemente nas dissertações e teses, que as referências aos autores são mais no sentido de amparo do pesquisador para suas idéias do que para aprofundar ou questionar os conceitos desses autores. Observamos também que as citações são mais um ciclo permanente de repetição dos pensamentos dos autores com os quais o pesquisador pode mostrar que concorda. Nessa perspectiva, dificilmente esses pensamentos serão questionados, continuarão as repetições, inclusive citações de citações, revelando a ausência de novas concepções e práticas na formação de professores, mesmo que o número de produção na área venha aumentando.

Dentro das concepções de formação de professores, embora a maioria enuncie e defenda a formação pela pesquisa e o professor pesquisador, observamos como a maioria dos trabalhos se preocupa mais em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, para atender ao rigor científico, do que com a criação de novas metodologias questionadoras daquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade. Mesmo tendo desenvolvido procedimentos um pouco direcionados a atender necessidades do cotidiano, ficam mais nos resultados “científicos” do que na transformação social.

Outra situação que observamos é a limitação da discussão sobre formação de professores, na maioria das vezes, descolada de uma discussão política e das relações micro/macro que definem políticas, práticas e tendências na formação de professores e que, inevitavelmente, são ideologizadas e definem processos formativos de pouco impacto social. Nesse sentido, levantamos a hipótese: o trabalho de formação política desenvolvido há décadas por latino-americanos, como Paulo Freire, Orlando Fals Borda e dezenas de outros autores, está sendo sistematicamente apagado por superposição de outros pensamentos descontextualizados da realidade regional e local, embora Freire tenha sido citado com certa freqüência. Isso nos remete a outra hipótese: muitas idéias são apropriadas mais como discurso do que como ações e práticas efetivas de mobilização e transformação das condições objetivas nos processos formativos.

A leitura dos trabalhos evidencia que o discurso do professor reflexivo, pesquisador, transformador da realidade está arraigado nas práticas e discussões acadêmicas. Se tem repetido, durante várias gerações de professores formados, entretanto as práticas da reflexão e da reflexão sobre a reflexão que produziriam os conhecimentos e a real transformação da realidade educativa e da formação de professores continuam estagnadas, além de que os avanços alcançados em outras gerações de formação de professores têm sido esquecidos. Isso revela o pensamento hegemônico que, quase como de forma doutrinária, tem se consolidado no imaginário da academia, de tal modo que nem suas próprias produções têm conseguido quebrar formas de pensamento, avaliar suas possibilidades e limites e construir novas concepções e práticas de formação de professores.

Mudam-se as temáticas específicas de discussão, que vão sendo definidas mediante as demandas escolares, contudo as discussões mantêm, em sua essência, a mesma roupagem teórica. Na atualidade está no auge a formação de professores para o uso das novas tecnologias e sua conseqüente relação com a EAD, o que demanda a necessidade de novas concepções e práticas na área. Entretanto, trabalhos apresentados na ANPED mostram academicamente o que já é observado no cotidiano dessa formação e que, na maioria das vezes, a formação para o uso das novas tecnologias (inclusive para professores de professores) é realizada por meio da antiga técnica de “treinamento” cujo objetivo é o uso da máquina para a utilização de pacotes educativos já programados e definidos previamente. Uma constatação comum a pesquisadores e ao público em geral é que, embora a área venha ano a ano crescendo em produção e recebendo cada vez mais recursos públicos para pesquisas e projetos de formação de professores, poucos têm repercutido como é requerido pela complexidade dos problemas.

A maioria das pesquisas apontam objetivos para tratar alguns desses problemas enunciando em seus trabalhos o “dever ser” da educação, da formação e da prática dos professores, contudo não se apontam nem se criam os meios para viabilizar esse “dever ser”. Frequentemente se busca um responsável por não se alcançar esse “dever ser”, o governo ou outras instâncias da educação e até mesmo o professor (como se ele tivesse as condições e não produzisse as transformações).

Diante desse panorama queremos dar uma parada, refletindo que as concepções e as práticas de formação de professores são definidas ideológica, social, político, econômica e academicamente. Disso decorre que a formação de professores é um dever e um direito,

porém cabe perguntar, de quem? Esperamos que inúmeras questões e reflexões surjam deste trabalho, mas desde já anunciamos duas : que lugar a academia tem dado às dezenas de autores latino-americanos, que nessas décadas produziram sobre pedagogia da libertação, a formação política dos cidadãos, a participação e o desenvolvimento comunitário e que elaboraram teorias e metodologias de pesquisa como a pesquisa militante, a pesquisa-ação, a pesquisa participativa, a pesquisa coletiva e outras? No cotidiano escolar latino-americano e no brasileiro (ensino fundamental e médio), em particular, quais são os autores cujos pensamentos estão mais presentes nas concepções e práticas dos professores?

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, L. E. Formación de formadores de profesores? In: **Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos**. (compilador) Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. 2003
- ALVARADO PRADA, L. E. & LONGAREZI, M. A. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: **Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento**. 9º Encontro de Pesquisas em Educação da Região Centro-Oeste / ANPED. Brasília, 2008.
- ALVARADO PRADA, L. E. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. In: **Anais XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008.
- ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: **Revista de Educação Pública**. Vol. 15, Nº 28, Cuiabá 2006.
- ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
- ANPED. **Anais ANPED 26, 27, 28, 29, 30 Reuniões anuais**. 2003-2007
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Nº 29, 2006. Cax ANPED.ambu. **Anais ANPED 29 Reunião anual**. 2006.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. p.17-30.
- NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**. A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMALHO, B. L. NUNEZ, I. B. TERRAZZAN, E. ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000. 25ª. Reunião da ANPED. Caxambu. 2002.
- SCHÖN. D. **A La formación de profesionales reflexivos - hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesioens**. Barcelona: Paidós, 1992.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GCRALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.