

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE SOBRE O OLHAR DO GT8 DA ANPED NO PERÍODO
ENTRE 2001 E 2011.**

Cristina Paixão CÂMARA¹
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

RESUMO

A análise da formação inicial do professor de Ensino Fundamental sobre o olhar do GT8 (formação de professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período entre 2001 e 2011 é o objeto de estudo deste trabalho. Considerando que a formação docente vem ocupando lugar de destaque na literatura relacionada à educação, durante as últimas décadas, por ser um dos grandes desafios no campo educacional e suscitar várias problematizações, objetivou-se conhecer as demandas e problemas que perpassam o trabalho dos professores em início de carreira. A investigação foi realizada tendo como pressuposto a compreensão de formação como ato formativo que requer reflexão constante e coerência. Sobre essa perspectiva trabalhou-se a formação docente, especificamente a formação inicial, compreendendo esta como a graduação no ensino superior e entendendo-a como um processo, que envolve uma série de ações que visam um objetivo e ocorrem de forma contínua. Adota-se como metodologia a abordagem qualitativa, desenvolvida em dois momentos: o primeiro através de uma revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, o segundo trata da parte empírica da pesquisa, no qual se utiliza como fundamentação a análise de conteúdo proposta por Bardin (2000). Durante a análise dos trabalhos buscou-se o diálogo entre a teoria e a empiria, através da observação do referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Inicial. Professores Iniciantes.

Introdução

A formação docente vem ocupando lugar de destaque na literatura relacionada à educação, durante as últimas décadas, por ser um dos grandes desafios no campo educacional e suscitar várias problematizações. De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2000, p. 8) o desafio da formação de professores está

¹ Pedagoga, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, professora 1º e 2º ciclo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, criscamara17@yahoo.com.br

relacionado com o “futuro da educação básica, (...) e vinculado com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos”.

Tardif (2002, p. 228) ilustra bem a importância de se estudar a formação docente pelo “(...) fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares”. Os professores diariamente interagem com os alunos e outros atores educacionais, sendo mediadores dos saberes escolares e da cultura. Dessa forma, “(...) interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização”.

Mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais que aconteceram no Brasil e no mundo refletiram nos rumos da educação e provocaram uma constância no debate sobre a formação docente. Segundo Pereira (2000, p.40) “as mudanças ocorridas no cenário internacional a partir do final dos anos 80, repercutiram no pensamento educacional e mais especificamente na produção sobre a formação de professores”.

Tal repercussão pode ser verificada pelo aumento de trabalhos apresentados nos congressos internacionais e principalmente nos brasileiros ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nos quais observa-se que a maior produção de trabalhos é relacionada com a formação de professores (Prada, Vieira e Longarezi, 2012).

São trabalhos produzidos sobre a formação de professores que nortearam essa pesquisa, especificamente aqueles que abordam a formação inicial, no GT 8 – formação de professores da ANPEd, no período acima citado.

Entendendo que as reflexões geradas por esta investigação possibilitarão dar continuidade aos estudos sobre formação docente, buscamos com essa análise contribuir para (1) a revisão dos trabalhos apresentados no GT8 da ANPEd, durante as reuniões anuais entre os anos 2001 e 2011, (2) um repensar dos cursos de formação docente e (3) a prática dos professores atuantes no Ensino fundamental.

1. Formação docente e formação inicial

Para tratar da formação docente, inicialmente, é mister esclarecer o conceito de “formação” a ser discutido nesse texto. O significado da palavra “formação”, segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 800) é “ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”. No dicionário Luft (2001, p. 335), formação apresenta sentido semelhante: “ação, efeito ou modo de formar; maneira pela qual se constitui uma personalidade, um

caráter, uma mentalidade; educação”. De acordo com Silveira (2006, p. 27), esse é um significado que “parece abranger as diferentes dimensões e categorias que envolvem este processo. O ato formativo requer reflexão constante e coerência, além de conhecimento profissional”.

É a esse “ato formativo” apresentado por Silveira (2006, p. 27) que nos referimos nesta pesquisa. Sobre essa perspectiva de formação é que nos debruçamos para tratar a formação docente, que no Brasil passou por vários momentos desde o fim da década de 1970, quando o foco estava no técnico em educação. Na década de 1980, a discussão em torno da formação do professor se concentrou em dois pontos, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares. Segundo Pereira (2000, p.40) “as mudanças ocorridas no cenário internacional a partir do final dos anos 80, repercutiram no pensamento educacional e mais especificamente na produção sobre a formação de professores”. Os anos noventa são caracterizados pela formação do professor-pesquisador (PEREIRA, 2000, p. 40).

Entende-se professor- pesquisador como aquele que parte de questões relativas à sua prática com o objetivo de aprimorá-la. Para Miranda (2006, p.35) “o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor.” Assim, tem-se o professor que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, ou seja, a concepção de professor- reflexivo. Alarcão (2010, p.43) explica que

a noção de professor-reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção de um profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2010, p. 43).

Em concordância com Alarcão, Imbernón (2011, p.82) esclarece que o modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta na formação de professores “fundamenta-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e fixar-se objetivos que tratem de responder tais questões”.

Na atualidade, a formação docente, segundo Costa (2005, p. 13), se apresenta como desafio para a educação, uma vez que esta “se encontra diante de um novo paradigma produtivo, envolvendo o novo modelo de produção e desenvolvimento, os avanços tecnológicos e a qualificação profissional”.

Considerando esse “novo paradigma produtivo” sugerido por Costa (2005, p. 13), verifica-se a importância de se refletir sobre “pensar a formação de professores”. Para tal, a citada autora aponta duas formas para esse “pensar”: (1) “implica, necessariamente, em pensar a educação e pensar a sociedade na qual esta educação se desenvolve”; (2) “numa sociedade tão desigual quanto à brasileira, requer pensar a formação política desses profissionais” (COSTA, 2005, p. 16-18).

As reflexões propostas por Costa (2005) ratificam nossa afirmação inicial, na qual a formação docente no Brasil está diretamente associada ao processo histórico-sociológico-político de nosso país. Também pode ser confirmada com Frigotto citado por Costa, (2005, p.17) quando este assegura que “a formação do educador não pode ser tratada dissociada da trama das relações sociais e dos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade”. Baseando-se nesses embates Costa (2005, p. 17) explica que “é preciso analisar a formação de professores à luz das contradições da sociedade atual”.

Sendo assim, ao se considerar que a sociedade vive em constante e rápido processo de mudança e transformação, compreende-se que “os professores adquirem novas funções que a formação tradicional já não da conta” (COSTA, 2005, p. 13). Para romper com as tradições docentes, é preciso “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada“, uma vez que a docência deve “compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Para atingir esta formação para e na mudança é preciso que o professor ingresse na carreira docente e para tal faz-se necessário à formação inicial, isto é, que adquira um conjunto de saberes básicos que visem habilitá-lo à prática docente.

A formação inicial de professores diz respeito à aquisição do título que lhe permitirá integrar uma profissão. É a “formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal”. (Borges, 2010, p. 53). A citada autora completa afirmando que é a formação inicial que “estabelece o marco identitário da profissão docente” (Borges, 2010, p. 53). Portanto, é a partir da formação inicial que o sujeito caracteriza-se como profissional da docência.

Essa formação é descrita por Pimentel (2008, p.3) como uma “formação pré-serviço”, aquela que “promove a instrumentalização dos professores para o exercício da atividade pedagógica, realizada numa agência formadora.” Pode ser entendida, como “o ponto de partida para a socialização, a configuração profissional e o início da formação continuada que

acompanhará o professor durante toda a sua carreira” (PIMENTEL, 2008, p.3). Elbaz citado por Imbernón (2011, p.62) em concordância com Pimentel apresenta a formação inicial como “começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”.

Santos (2011, p.29) argumenta que

somente uma formação que alie sólida formação teórica com atividades práticas significativas poderá formar um profissional competente, capaz de enfrentar e encontrar alternativas para os grandes desafios postos pela educação brasileira. (SANTOS, 2011, p.29)

Será que os desafios das professoras iniciantes que buscamos descobrir com essa pesquisa, não estariam inclusos nesses ‘grandes desafios’ citados pela autora?

Imbernón (2011, p. 41) resume que o processo de formação de professores “deve [dotá-los] de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Desta forma, é imprescindível que os formadores de professores ajudem os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudar a maneira como devem ensinar e de aprimorar-se com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional, já que a formação do professor é como “um processo contínuo, uma vez que não é possível conhecimentos e competências que durem para sempre, tendo em vista a renovação constante dos conhecimentos científicos e pedagógicos” (PIMENTEL, 2008, p.3). Significa dizer que a formação inicial é apenas a primeira etapa de uma longa jornada de *formações*² que acontecerão na carreira do docente e que a reflexão deve continuar para além da formação inicial do professor e fazer parte de sua prática docente.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida em dois momentos: o primeiro através de uma revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, o segundo trata da parte empírica da pesquisa.

Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura são essenciais ao pesquisador. Apesar de distintas, apresentam semelhanças – quanto ao material sobre o qual se debruçam – que as aproximam. Se a primeira visa à resolução de uma questão, a outra pretende oferecer subsídios para análise de achados no decurso da pesquisa. Se aquela pretende responder a um problema, a outra tem nas informações retiradas do material bibliográfico, elementos para a interlocução e compreensão do universo investigado.

² Grifo da autora

Para o contexto empírico da pesquisa, usamos como fundamentação a análise de conteúdo proposta por Bardin (2000, p. 9), que a descreve como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis (sic) em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) [Essa] oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade (sic) e da fecundidade da subjectividade (sic). Absolve e cauciona o investigador por esta atracção (sic) pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2000, p. 9)

Selecionamos os trabalhos do GT8 da ANPEd tomando por base os títulos que continham a expressão “formação inicial” ou fizessem referência ao professor iniciante. Encontramos um total de trezentos e vinte e nove pesquisas, sendo duzentos e quarenta e nove na categoria trabalho e oitenta como pôsteres. Do total encontrado, selecionamos dezesseis (dez trabalhos e seis pôsteres). Após a leitura inicial dois foram descartados, pois embora constasse no título “formação inicial”, a escrita não fazia referência a essa formação. Não conseguimos encontrar o texto de um dos trabalhos. Assim ao final, constam da amostra treze pesquisas.

Pela observação da quantidade, verificamos que proporcionalmente o número de estudos referentes à formação inicial ou que fazem menção a ela é pequeno em relação ao total de pesquisas apresentadas. Constatamos que nos anos de 2002, 2003, 2010 e 2011 não houve nenhuma publicação cujo título indique a temática em questão.

Após a fase da coleta dos dados, passamos à organização e análise. Essa etapa caracterizou-se por três fases: (1) leitura de todos os textos; (2) classificação e categorização dos temas; (3) ao final, foi feita a análise do conteúdo destas categorias.

De acordo com Gomes (1997, p. 70), na análise de conteúdo, “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações”. Para ele, trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Em outras palavras, a categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Significa estabelecer as dimensões que iremos analisar em função da necessidade da informação que se deseja testar. Tais dimensões definirão como a análise será feita. A escolha das categorias, procedimento essencial na análise de conteúdo faz a ligação entre os objetivos da pesquisa e seus resultados.

Definidas as categorias, passamos a análise dos resultados, a inferência e a interpretação. Tozoni-Reis (2005, p. 73) esclarece que “para cada conjunto de dados apresentados, é necessário refletir sobre o que disseram os autores sobre isso: analisar os

dados”. Assim, enquanto analisávamos os trabalhos procuramos realizar esse diálogo entre a teoria e a empiria, através da observação do referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

3. O OLHAR DO GT 8 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

A pequena quantidade de trabalhos relacionados à formação inicial nos faz refletir, já que vários autores Pereira (2000); Costa (2005), Tanuri (2000), entre outros evidenciam que o número de produção de pesquisas com foco na formação docente aumentou significativamente nas últimas décadas. Entretanto, no presente estudo averiguamos que a formação inicial e o início da docência não vêm sendo pesquisado como poderia/deveria. Embora em número reduzido em relação ao total (327 trabalhos do GT8), as treze pesquisas investigadas possibilitaram a definição de categorias para a análise. Passemos a elas.

3.1. Pesquisa e reflexão na formação inicial

Observamos que nos trabalhos analisados aparecem algumas concepções de formação docente descritas na literatura pesquisada: a do professor- pesquisador e a do professor-reflexivo, assim como o papel da pesquisa na e para a formação desse profissional.

A importância da pesquisa para a constituição de um processo de reflexividade dos futuros docentes é um dos destaques do T8³. Libâneo (1999, p.55) define reflexividade como

uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros.

O trabalho considera que através dessa auto-análise se dá a transformação da prática do professor que não ocorre “*meramente por acúmulo teórico de transmissão de informações, nem por uma ação mecânica rotineira*”. Entretanto, alega que não basta uma formação de professores com conteúdo reduzido “*ao mero exercício de uma reflexão sobre os saberes e fazeres profissionais, de caráter tácito, pessoal*”, é necessário “*entrecruzar esses saberes e fazeres do professor à teoria, pois ela funciona como um impulso provocador de novas percepções a serem exploradas e expandidas*”. Sobre o ato de investigar o T8 avalia que a pesquisa

precisa ser compreendida como uma atividade que visa à produção do conhecimento e que, por meio dela, aprende-se a ordenar as próprias ideias,

³ Para identificar as pesquisas analisadas, optamos por substituir os títulos pela letra T, quando for trabalho e pela letra P nos pôsteres. Utilizamos também números para diferenciar as pesquisas da mesma categoria. O itálico foi usado para destacar trechos das pesquisas.

a olhar e pensar a realidade cientificamente utilizando-se da informação teórica e factual para isso.

Para a produção de conhecimento científico, o T8 sugere o desenvolvimento de universidades reflexivas além de formadores de professores reflexivos que compreendam “*a pesquisa como algo imprescindível quer ao seu desenvolvimento profissional, quer ao de seus acadêmicos*”.

Enquanto o T8 traz ponderações sobre a utilização da pesquisa para a formação do profissional reflexivo, o T1 discorre sobre um tipo ou modalidade de pesquisa específica na formação inicial, no caso a pesquisa-ação. O trabalho considera que o “*uso da pesquisa-ação traz benefícios à formação inicial de professores, na medida em que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social*”. Apresenta diferentes enfoques para a pesquisa-ação que variam conforme o autor. Entretanto, todos se fundamentam em Lewin, que segundo Alarcão (2010, p.50) é o “grande conceptualizador da pesquisa-ação”.

A citada autora usa como referência, a definição de pesquisa-ação proposta pelos colaboradores de Lewin, que a concebem como

uma aplicação da metodologia científica a clarificação e a resolução dos problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planeada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planejamento da ação e na avaliação dos resultados. (BENNE, BRAADFORD e LIPPITT através de ALARCÃO, 2010, p.51- 52).

Uma definição mais simples para a pesquisa-ação é apresentada por Thiollent (1985, p.14) que a compreende como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1985, p.14).

Podemos perceber que o T1 corrobora com as definições, pois conclui que a “*pesquisa-ação integra o conhecimento à ação, ou seja, a teoria à prática*”. É a pesquisa-ação que, na verdade, realiza, concretiza a articulação pretendida entre pesquisa educacional e prática educativa, ou entre explicação científica e compreensão interpretativa, ou entre a teoria e a prática.

Com relação à formação inicial dos professores, o trabalho considera que esta formação deve trabalhar com a pesquisa-ação compreendendo-a como “*um meio de*

problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa, para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes”.

Constatamos que os dois trabalhos, que fundamentam essa categoria, concordam que nos currículos dos cursos de formação de professores devem constar atividades que se voltem à investigação/ pesquisa. Esta não deve ser limitada ao trabalho de conclusão, mas deve acontecer durante toda a formação inicial, pois é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa.

3.2. Desafios e dilemas de professores no início da carreira

O início da docência é caracterizado pela passagem do papel de aluno para o papel de professor, e segundo Franco (2009, p. 33) é um período difícil, que “na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças”. É um tempo que corresponde à transição da vida de estudante para a vida do trabalho. Neste momento o professor sente “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (SILVA, 1997, p. 53).

Os resultados das pesquisas analisadas confirmam o diagnóstico de Franco e sugerem que os dilemas e desafios enfrentados pelos docentes no início da carreira são marcados “*pelo convívio de sentimentos contraditórios*”, pela “*busca excessiva de superação de obstáculos*” e pelas “*fortes exigências pessoais com relação ao próprio desempenho profissional*”. Os sentimentos citados são os de “*sobrevivência*” e de “*descoberta*” resultado do “*choque da realidade*” por que passam os iniciantes quando se confrontam entre o que foi idealizado nos cursos de formação e o que é encontrado no dia a dia na escola ⁴ (SILVA, 1997, p.58).

Ao iniciar a jornada em sala de aula o professor recém- formado carrega a “*inocência*” de colocar em prática o conhecimento adquirido e produzido nos cursos de formação. Eis que é submetido a uma série de desafios e situações que lhe traz conflitos e inseguranças, já que não “*aprendeu*” ou “*vivenciou*” isso anteriormente. Franco (2009, p. 34) destaca dois dilemas, dentre muitos desta fase, que exigem resolução do professor:

- a) a dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
- b) problemas com a disciplina dos alunos e a organização da sala de aula. (FRANCO, 2009, p.34).

⁴ Tardif apresenta uma discussão interessante sobre esse período inicial da carreira dos professores destacando três fases: (1) transição do idealismo para a realidade; (2) iniciação no sistema informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola; (3) descoberta dos alunos reais pelas professoras. (TARDIF, 2002, p. 82-85).

O T5 faz referência à dificuldade das professoras iniciantes em trabalhar com os conteúdos, sinalizando que *“as professoras iniciantes possuem lacunas em algumas áreas do conhecimento que devem ensinar”* e que permanece a crença *“de que o domínio de conteúdos específicos pode ser alcançado durante o exercício da docência, sempre que a prática solicitar”*.

Outro ponto destacado por Franco que aparece nas pesquisas diz respeito à disciplina. O P1 coloca que *“entre as dificuldades encontradas, está a relacionada ao estabelecimento de disciplina e a busca do estabelecimento de regras e limites”*. O T9 associa a organização pedagógica da escola e a dificuldade com a disciplina com o papel do coordenador pedagógico (pedagogo) em auxiliar os professores. O trabalho alega que buscar auxílio é característica de um professor bem-sucedido, e constata que uma das funções do coordenador deve ser a de *“desenvolver a prática pedagógica, principalmente durante o planejamento e [na] resolução de dificuldades em relação ao comportamento dos alunos”*. Entretanto, o referido trabalho conclui que a pedagoga investigada *“exerce mais um comportamento de direcionamento e resolução, por ela mesma, das dificuldades: ela toma para si a responsabilidade de resolver os conflitos, sem a participação da professora”*, estabelecendo um grau de dependência da professora em relação à pedagoga.

A reflexão aparece no T3 como tentativa dos professores em superar os obstáculos e problemas vivenciados no início da docência: *“as dificuldades levam à reflexão sobre vários aspectos”*. Em concordância, o T5 esclarece que as docentes nesse estágio da carreira estão *“dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças”*.

Esse pensar sobre o ensino deve começar a ser praticado durante a formação inicial, a qual deve possibilitar e estimular a prática da reflexão através da pesquisa, ou seja, incentivar a formação do professor- pesquisador, já citado no capítulo 1. Neste tipo de formação busca-se estimular a reflexão do docente a partir de questões relativas à sua prática com o objetivo de aprimorá-la.

Sobre professor pesquisador e professor reflexivo, o T8 coloca a necessidade de se

superar a cisão entre professor e pesquisador, ou mais especificamente entre professor reflexivo e professor pesquisador, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor pesquisador nos currículos de formação de professores. Promover momentos de meta-reflexão, [através] de estratégias pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento da reflexividade dos acadêmicos.

Segundo Alarcão (2010, p.50) “a reflexão, para ser eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultante”. Significa que o processo reflexivo do professor deve se calcar em um olhar crítico- analítico de suas práticas pedagógicas, indo além da descrição e/ ou observação do que é realizado em sala de aula.

A reflexão crítica é descrita no P2 como a possibilidade de *“proporcionar ao novato que se encontra mergulhado em um contexto de adversidades e dificuldades, a capacidade de análise das situações mais amplas que envolvem a sua prática”*. De acordo com Maciel et al. (2010, p. 55-56) “é através da análise e da reflexão que o professor poderá mobilizar saberes, ampliando seus conhecimentos e formando-se como profissional da educação”.

Concordamos com Maciel et al. quanto ao emprego do tempo gerúndio no verbo formar, uma vez que o profissional da educação está em um eterno processo de formação. Como dito no início dessa pesquisa, a formação inicial é apenas a primeira etapa de uma longa jornada de ‘formações’. O T5 confirma esse raciocínio ao afirmar que *“a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira”* e acrescenta que *“a formação docente nunca acaba (...) e não se acabará enquanto o mundo estiver mudando continuamente, junto com o ser humano”*.

O T8 comunga com a ideia de ‘formações’, pois entende que a formação inicial é *“o primeiro passo de um longo processo de construção/ produção de conhecimento na trajetória do desenvolvimento do professor”*. O trabalho complementa alegando que os cursos de formação inicial devem *“oferecer uma sólida cultura geral, uma sólida formação pessoal, uma preparação científica e uma reparação pedagógica e didática”*. Tal alegação pode ser confirmada e complementada por Imbernóm (20, p. 68) que entende que a formação inicial deve dotar o aluno de

uma bagagem sólida nos ambitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é apoiando suas ações para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Essa bagagem sólida que os cursos de formação inicial devem dotar o futuro professor é questionada pelo P1 e pelo T9 que alegam que os cursos oferecem *“pouca articulação entre teoria e prática”*. Os dois trabalhos sugerem que esta relação entre teoria e prática é de interdependência, já que *“uma não existe sem a outra”*. De acordo com o P1 é possível verificar essa interdependência quando se coloca *“a teoria em prática e [se] vê a prática como critério de verdade desta teoria”*. Sobre essa colocação recorreremos a Ghedin (2010, p.

133) que explica que “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento”.

Podemos verificar que os dois trabalhos consideram que em um primeiro momento os conhecimentos adquiridos na formação inicial se distanciam da prática pedagógica das professoras, uma vez que essa formação é tratada numa perspectiva essencialmente teórica. Tal consideração nos faz perceber a dicotomia entre a teoria e a realidade encontrada, pelos iniciantes, na prática escolar, o quê só vem reforçar a necessidade da prática da reflexão. Segundo Ghedin (2010, p.132) “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”.

Encerramos explicitando nossa compreensão de professor reflexivo como aquele que faz questionamentos – indaga a si próprio e aos alunos – e entende que a educação é complexa, mas consegue perceber o contexto educacional em que atua e adapta a sua atuação a este contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

Paulo Freire é um mestre. Formou-se um grande educador porque tem o dom da palavra. Sabe usá-las, brinca com elas, reflete sobre elas. Foram as palavras que ajudaram a construção da escrita dessa pesquisa.

Escrita que teve como ponto de partida o projeto, com objetivos, justificativa, metodologia. Embora pronto, ainda não se sabia por quais caminhos seguiríamos. Desta forma, fomos pouco a pouco mapeando a realidade, os desafios, as necessidades, as expectativas a serem investigadas e a metodologia a ser adotada. A escrita da pesquisa é semelhante à de um romance, no qual os personagens adquirem vida e vontade própria e muitas vezes conduzem a história, o autor é conduzido, ao invés de conduzir. Pesquisa é assim, os dados conduzem o pesquisador. São eles que nos mostram e indicam os caminhos que devemos percorrer.

Nesses caminhos encontramos os autores que vão, através do diálogo, tão apreciado por Paulo Freire, nos orientando como e sobre o que refletir na busca por respostas as nossas indagações. No caso da presente pesquisa, as questões estavam relacionadas à formação

inicial do docente de Ensino Fundamental, a prática pedagógica e alguns desafios do professor iniciante.

Questões que provocaram inquietações e que deram o primeiro pontapé para a investigação. O professor, ao ingressar na carreira, se depara com dificuldades? Que tipo de desafios encontra? Como se vê e como vê a sala de aula? Qual o papel da formação inicial na prática pedagógica?

Ao nos debruçarmos sobre essas indagações, partimos do entendimento de formação como ato formativo que requer reflexão constante e coerência. Foi com muita reflexão, pesquisa e leitura que identificamos, nos trabalhos analisados, que os desafios e dilemas vivenciados pelos professores iniciantes relacionam-se com o choque entre o ‘visto’ na formação inicial e a realidade da sala de aula; que existe insegurança com o fato de “dormir aluno e acordar professor”; que a prática pedagógica está diretamente ligada à reflexão; que o professor deve buscar ser um profissional crítico- reflexivo e finalmente que não se pode falar em formação docente, mas formações, pois ao longo da carreira estamos em constante processo formativo.

Hoje percebemos que a experiência na construção da pesquisa faz parte do processo formativo da autora, que a entende como uma formação continuada que a conduzirá a outras formações, pois estamos em constante mudança, e que são justamente as mudanças, sejam de caráter histórico, social, econômico ou cultural que condicionam os rumos da Educação e, automaticamente, a formação docente.

Ao final dessa escrita, podemos dizer que atingimos nossos objetivos iniciais e, respondemos nossa questão problema, que foi analisar o olhar do GT8 da ANPEd sobre a formação inicial do professor do Ensino Fundamental no período entre 2001 e 2011. Entretanto, outras questões foram surgindo durante esse processo e sempre fica a sensação de que deixamos de abordar algum ponto.

Desta forma, podemos pensar: que formação dar ao educador para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos?

Contudo, essa é uma nova pesquisa que poderá ser feita em outro momento, pela autora deste trabalho, ou por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época, v.8).

ANFOPE. **Embate entre projetos de formação**: base comum nacional e diretrizes curriculares. Documento Final do X Encontro Nacional. Santa Catarina, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

COSTA, Maria Sílvia. A formação continuada de professores (as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.) **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Alagoas: Ufal, 2005, p.13-48.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.67-80.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In. : BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2009, p. 33-36.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia da crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010, p.129- 150.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, n° 68, 1999.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Luft**. 20.ed. São Paulo: Ática, 2001.

MACIEL, Margareth de Fátima et al. Apontamentos sobre o trabalho da docência. In.: SILVA, Jefferson Olivatto da; NEVES, Isabel Cristina (org.). **Da formação do professor às práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2010, p. 43-67.

MIRANDA, Marília G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006, p.129-143

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIERA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Res.pdf>> Acesso em 05 out. 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. Formação docente: questões da formação inicial e continuada. Texto elaborado para a PUC Minas Virtual. Belo Horizonte, 2008, não publicado.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (orgs). **Formação docente: questões atuais**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51 – 80.

SILVEIRA, Sílvia Regina Benigno. **A formação continuada de professores: experiências do Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora (MG)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. (Dissertação de Mestrado).

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 14, p. 61-88, mai/jun/jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa Científica**, Curitiba: IESDE, 2005.