

**REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMT NOS ANOS DE 2008 E 2009**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/REDECENTRO).

Marlene Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/REDECENTRO).

Fábio Mariani

Instituto Federal de Mato Grosso (UFMT/REDECENTRO).

RESUMO: O presente artigo apresenta análises parciais dos dados levantados pelos membros do Grupo de Pesquisas em Políticas e Formação Docente –GEPForDoc referentes às produções acadêmicas defendidas nos anos 2008 e 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT segundo ficha de análise da REDECENTRO. As análises tomam como referência as temáticas: Formação de Professores, profissionalização e prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores, Profissionalização – Prática docente.

**REFLECTIONS ABOUT THEME TEACHERS' TRAINING, PROFESSIONALIZATION
AND TEACHERS' PRACTICE IN ACADEMIC PRODUCTIONS OF POSTGRADUATION
IN EDUCATION IN THE YEARS OF 2008 AND 2009**

ABSTRACT: The this Article presents partial analyzes of the data collected by the members of Research Group in Teacher and Training -GEPForDoc Docente referring the academic productions defended in the years 2008 and 2009 in the Graduate Program in Education / UFMT second analysis of record REDECENTRO. The analyzes take as reference the thematic: Teacher Training, professionalization and teaching practice.

Keywords: Teacher Training; Professionalization and teaching practice.

1. Introdução

A Formação de professores, profissionalização e prática docente tematizam reflexões necessárias no debate educacional brasileiro e se fazem presentes nas discussões que ocorrem no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, em que este assume problematizar e viabilizar discussões sobre a Educação, mais especificamente da educação mato-grossense em interface com o olhar nacional, possibilitando ressignificações dessa realidade. Assim, o PPGE-UFMT vem retificando seu reconhecimento social no desenvolvimento da pesquisa educacional. Criado desde 1987, está atualmente constituído por uma área de concentração - a Educação, articulando cinco linhas de pesquisa em nível de mestrado, sendo estas – Culturas Escolares e Linguagens; Educação em Ciências e Matemática; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; Cultura, Memória e Teorias em Educação e Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Assim dentre as várias temáticas que atravessam as linhas de pesquisa que compõem o PPGE-UFMT, a questão docente se faz presente como um campo de estudo complexo no movimento da educação.

Nesse sentido, a linha Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas vem apresentando perspectivas múltiplas de estudos e investigações sobre as temáticas que envolvem diferentes áreas do saber, entre elas o Currículo, a Didática, a Formação de Professores, as TICs e informática educativa, a Política e o Planejamento da Educação e da escola, referenciados na Ciência Política, na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia Social e Educacional, na Filosofia e na História. Tais diálogos vêm possibilitando uma caracterização do estado atual de produção científica, das experiências e debates nas áreas, demarcando contextos e opções teórico-metodológicos diversos que contribuem para ampliar e

fortalecer a compreensão sobre as questões educacionais numa perspectiva macro.

Assim, ao procurar compreender a complexidade da formação docente, temos buscado diferentes referências que possam potencializar um olhar plural sobre os elementos essenciais desse processo num movimento não linear, com contínuas mudanças, pois ao mesmo tempo em que entendemos, modificamos e ampliamos nosso diálogo.

Com intuito de potencializar as pesquisas produzidas na região Centro-Oeste, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc) passa a estabelecer interlocuções com a rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste, denominada REDECENTRO, que tem como projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste”. A rede engloba um amplo grupo de pesquisadores para desenvolver tal investigação, possui um caráter cooperativo envolvendo professores e alunos da graduação e dos programas de pós-graduação em educação de sete universidades: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Uberlândia (UNIUBE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Tocantins (UFT) e Universidade Federal de Uberaba (UFU). A rede vem realizando a meta-análise sobre as pesquisas que resultaram em teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste no período compreendido entre os anos de 1999 e 2009, pautada nos seguintes objetivos:

[...] identificação, organização e catalogação da produção sobre o professor no período; - o conhecimento da produção e de seu efetivo significado para

a melhoria da formação do professor e da educação escolar brasileira; - a constituição de espaços interativos para a promoção do intercâmbio de dados e informações entre pesquisadores da área na Região; - a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas (MAGALHÃES e SOUZA, 2012, p.671).

Assumindo uma postura analítica e de necessário distanciamento, a Redecentro estabeleceu problematizações às pesquisas no que diz respeito aos seus “princípios, fundamentos, objetos, métodos, metodologias, concepções de educação, de professores, referencial teórico e autores clássicos utilizados” (MAGALHÃES e SOUZA, 2012, p.671), para então propor discussões sobre as estruturas epistemológicas que dão sustentação a essas pesquisas.

Para viabilização dos seus trabalhos, a Redecentro construiu um instrumento próprio de análise – ficha de análise (REDECENTRO, 2012) – em que são contempladas diversas categorias: tema, objetivos, metodologia, referencial teórico, ideário pedagógico, conclusões. Esse instrumento de análise permite o trabalho cooperativo entre os vários grupos componentes da rede, otimizando o intercâmbio e a sistematização dos dados da pesquisa.

Outra questão importante que caracteriza os trabalhos da Redecentro de análise das produções delimitadas na década compreendida entre os anos de 1999 e 2009 diz respeito à tomada de posicionamento no que se refere ao método. Para esse período, foram tomados três tipos de métodos: o positivista, o fenomenológico e o materialismo histórico-dialético, por se compreender como sendo os tipos de método que mais referendam as investigações no contexto da educação (SOUZA, MAGALHÃES e GUIMARÃES,

2011).

Partindo desse contexto de pesquisa que envolve a Redecentro, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – GEPForDoc/UFMT – vem contribuindo com as investigações no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, e, a seguir, dedica esforços em apresentar e discutir alguns dados referentes a um recorte temporal compreendido entre os anos de 2008 e 2009 nos eixos: Formação de professores, profissionalização e prática docente.

2. As produções no contexto da UFMT

Tendo em vista que o Programa de Pós-Graduação em Educação havia iniciando o curso de doutorado em 2009, apenas as dissertações foram analisadas no período 2008-2009. Cabe ressaltar que, com base nos registros do PPGE, 2008 foi o ano em que se registrou no programa o maior número de defesas, totalizando 74 ao todo.

De 2008 a 2009 foram defendidas 118 dissertações no referido Programa de Pós-Graduação, sendo 74 dissertações produzidas no ano de 2008 e 44, no ano de 2009.

Do total das dissertações defendidas em 2008, inicialmente, foram selecionadas 31, cujas temáticas Formação de Professores, Prática Pedagógica, Profissionalização, Identidade Profissional eram objeto de análise. Em revisões feitas posteriormente, após a leitura dos estudos e discussões no grupo de trabalho, pode-se constatar que 20 dissertações não correspondiam às temáticas da investigação, pois anunciavam nos resumos e palavras chave as temáticas em pauta, mas estas eram abandonadas no corpo do texto, ficando para análise apenas 11 dissertações que tratavam sobre os temas. O mesmo ocorreu no ano de 2009, em que foram também selecionadas, inicialmente, 24 dissertações, sendo que ficamos com um total de 5 dissertações identificadas com as temáticas anteriormente

mencionadas.

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES CATALOGADAS - 2008/2009		
	Retiradas após reanálise	Analisadas
Total 2008- 31	20	11
Total 2009- 24	19	05

Fonte: REDECENTRO, 2005/UFMT.

Esclarecemos, assim, que, após análise e discussão, restaram 16 dissertações ao todo, conforme apontado no quadro acima.

Diante do exposto, o que nos levou ao recorte deste texto foi a seguinte indagação: como vêm sendo discutidas e concebidas as temáticas formação de

professores, profissionalização e prática docente nas dissertações em análise?

Das 16 dissertações de mestrado catalogadas e analisadas de acordo com a ficha de análise, 8 dissertações focavam a temática de Formação, 6 a prática docente e apenas 2 se aproximavam da temática profissionalização.

QUADRO 2 - QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES POR TEMÁTICA - 2008/2009	
TEMÁTICA	QUANTIDADE
Formação de Professores	08
Prática Docente	06
Profissionalização	02
TOTAL	16

Fonte: REDECENTRO, 2005/UFMT.

Dentre as temáticas de formação de professores, ainda identificamos 2 sobre

formação inicial, 5 sobre formação continuada e 1 sobre identidade profissional.

QUADRO 3 - DESDOBRAMENTOS DA TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
TEMÁTICA	QUANTIDADE
Formação Inicial	02
Formação Continuada	05
Identidade Profissional	01
TOTAL	08

Fonte: REDECENTRO, 2005/UFMT.

Com esses dados, podemos observar que o maior destaque na formação de professores no período analisado se refere à formação continuada de professores. Tal fato pode revelar o crescente investimento em ações e políticas de formação continuada nos últimos anos resultante de parcerias entre governos das três esferas administrativas (União, Estados e Municípios), com implementações de forma colaborativa, tendo os Fóruns Estaduais Permanentes como instâncias de articulação na realização dos programas na busca de melhorias na qualidade da educação básica em nosso país. Por outro lado, ao analisarmos os modelos de formação propostos pelas estratégias e programas de ação, percebemos que ainda não houve avanços, pois estes podem ser considerados como velhos modelos pautados na racionalidade técnica.

3. Dialogando com diferentes perspectivas teórico-metodológicas

A historicidade do termo *formação* e, por extensão, de seu conceito é longa, cujo fio de Ariadne é representado pelo homem sujeito do conhecimento. A historicidade do referido termo e suas conotações está alicerçada na história das palavras e dos conceitos. Gadamer (1997, 48) pontua que:

[...] história dessa palavra: sua origem encontra-se na mística da Idade Média, sua sobrevivência, na mística do Barroco, espiritualização fundamentada religiosamente pelo “Messias” de Kloptock, que abrange toda a sua época, e, finalmente, na determinação fundamental de Herder, como “formação que eleva rumo à humanidade. A religião instruída do século XIX guardou a profunda dimensão dessa palavra, estabelecendo, a partir, nosso conceito de formação.

Quanto à historicidade do conteúdo, o citado autor na mesma página assinala que:

“[...] a primeira importante constatação é a de que o antigo conceito de uma “formação natural”, que se refere à aparência externa sobretudo à configuração produzida pela natureza, foi aquela época quase inteiramente desvinculado do novo conceito. Formação integra agora, estreitamente, o conceito de cultura, e designa, antes de tudo, e designa, antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades [...]”.

O conceito de formação como “a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” começa a ser suplantado por Hegel ao grafar as palavras “formar-se”, “formação” e “formação prática” que “é posta à prova no fato de que preenchemos as exigências de nossa profissão totalmente e em todas as suas facetas” (Gadamer, 1997, p. 49, 53). A nosso ver, encontram-se nesse entendimento de Hegel as raízes do fio de Ariadne da longevidade e da recente discussão do recorte do termo formação, ou seja, formação de professores concebida segundo não somente a formação teórica dos autores, mas com suas ideologias.

Atualmente existem diferentes concepções de formação de professores, profissionalização e prática docente que subsidiam o trabalho docente, ou seja, modos de conhecer, de explicar e de lidar com essa realidade, assumindo contornos cada vez mais amplos nas últimas décadas. Por isso essas temáticas constituem uma problemática na qual estão envoltas diversas dimensões, entre estas as científicas e epistêmicas acerca dos saberes da profissão e sobre a profissão docente (SOUZA, 2010). Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como sendo a:

área de conhecimentos, investigação e de propostas

teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, 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 objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Diniz-Perreira (2007, p.263), ao apresentar os diferentes paradigmas da formação de professores, defende que o desafio continua sendo, neste momento, o de “romper com propostas conservadoras e simplistas baseadas nos modelos de racionalidade técnica; devemos levar em conta a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.”

Com isso, queremos ressaltar que as discussões em torno da superação da chamada racionalidade técnica que fragmenta e racionaliza, em favor de concepções mais críticas e contextualizadas, apresentam-se como tendência nas discussões sobre formação docente, profissionalização e práticas. Não se trata de julgar uma ou outra como mais correta ou mais adequada, mas, sim, de reconhecer a complexidade dos processos formativos, o que demanda visões e compreensões diversificadas que se dialogam sobre como o conhecimento transformado em ação é significado/ressignificado em contextos específicos.

Contreras (2002, p.85), ao evidenciar que a competência profissional deve ser construída

em processos formativos que dialogam com as diferentes realidades docentes, inseridos em unidades escolares, enfatiza:

[...] a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que o tornam possível. Mas é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimentam das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos aos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar.

Sacristán (1995) defende que a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais (p.71). Esse autor aborda o conceito de prática como expressão de um conjunto de esquemas práticos que o professor mobiliza em sua ação, e que são adquiridos, entre outros aspectos, pela experiência. Em virtude disso, argumenta que existem contextos de influência da prática profissional complexos e diversos. E Pérez Gómez (1995) acrescenta:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, referem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas

características situacionais do contexto e pela própria história de uma turma enquanto grupo social. (p. 102)

Desse modo, a prática docente passa a ser compreendida “como espaço curricular especialmente desenhado para se aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (PÉREZ GÓMEZ, citado por MARCELO, 1999), partindo de uma perspectiva que inclui compreender as consequências morais e éticas da prática docente no contexto, da prática social (ZEICHNER, 2008). Assim, essa prática não está desprovida de teoria, pois ela é entendida na relação indissociável teórico/prática. Nesse contexto aprendizagens diversas são significadas/ressignificadas pelos docentes, pois estas se constituem pela articulação de diferentes conhecimentos que se entrelaçam, oriundos de diversas fontes (SHULMAN, 1986).

Ampliando essa ideia, Sacristán (1995) defende o conceito de prática como expressão de um conjunto de esquemas práticos que o professor mobiliza em sua ação, e que são adquiridos, entre outros aspectos, pela experiência. Em virtude disso, argumenta que existem contextos de influência da prática profissional complexos e diversos.

4. Olhares sobre temáticas e enfoques

Como já apresentado anteriormente, no recorte temporal entre os anos de 2008 e 2009, do total de 16 dissertações selecionadas para a pesquisa, 8 discutem a temática da formação de professores, seja em processos de formação inicial, seja em processos de formação contínua; 6 a prática e 2 a profissionalização. Quanto aos temas de forma geral, podemos dizer que estes fornecem elementos para traçar um desenho de como tal produção vem se configurando na linha de pesquisa do PPGE, bem como sobre novas análises que se fazem

necessárias sobre essa produção, considerando o contexto atual. Os estudos que abordam a formação de professores explicitam um enfoque que permite pensar a formação docente a partir de contextos múltiplos e complexos envolvendo dimensões pessoais, sociais, profissionais e organizacionais, em que ganham ênfase a voz dos professores, os processos de reflexão potencializados na coletividade a partir das experiências da prática articulada com as construções teóricas em um movimento contínuo de produção de conhecimentos. Essa tendência se verifica também no fato de um conjunto maior de dissertações se constituírem a partir das narrativas dos professores tomados como sujeitos historicamente situados e de suas experiências teórico-práticas, suas concepções sobre educação, sociedade e ser humano, como ponto de reflexão e construção de discussões e conhecimentos. Há ainda investigações que entendem a formação como um processo de contínua aprendizagem da profissão que se estende ao longo de todo o processo formativo e de atuação profissional, ressaltando, assim, o processo dialético que envolve a teoria e a prática para a superação da dicotomia histórica que atribui à universidade o papel da teoria, e à escola o papel da prática.

Na formação inicial incluem-se estudos sobre a formação no curso de Pedagogia da UFMT, nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas da UFMT, nos cursos Tecnológicos do IFMT e sobre os conhecimentos do que e do como ensinar matemática nos anos iniciais. Os estudos sobre formação continuada analisam vidas de professores e narrativas de formação, saberes e aprendizagens da docência, educação especial, educação infantil, formação desenvolvida na escola e formação continuada de professores a distância em Mato Grosso. E foi ainda, identificado um trabalho sobre identidade profissional, em que se destaca a formação como base para a construção dessa identidade profissional. Cabe ressaltar que, em

se tratando de formação continuada, o lócus predominante da realização desses estudos são a educação básica e os projetos de formação nesse âmbito, sendo o sistema municipal de educação o que possui maior concentração de pesquisas.

Assim, trazemos alguns excertos retirados das dissertações analisadas e que dão materialidade ao que apresentamos:

“[...] a formação permanente do professor é entendida como elemento de mudança das práticas pedagógicas. Nesse aspecto, o estudo da prática pedagógica encontra-se calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência pedagógica tendo a escola como espaço de formação [...]. Sendo assim, nessa formação docente desenvolvida na escola pode ser encontrado, não só no professor, mas também em todo o contexto físico e relacional que serve de pano de fundo para essa atividade docente, e que caracteriza o clima de trabalho predominante na escola, alguns indícios para explicação da prática pedagógica ali desenvolvida.” (Ficha nº 07, 2008)

“Entendemos que a formação do professor ocorre em um processo permanente, e, portanto, nunca está concluída, prossegue ao longo do exercício da atividade docente. É no decorrer de sua trajetória profissional que os professores vão construindo e reconstruindo sua formação, num processo contínuo e articulado com o dia-a-dia na escola e nas/das relações que estabelecem com seus pares.” (Ficha nº 08, 2008)

“[...] não sem acentuar que assumimos a mesma posição da formação dos professores universitários na perspectiva do desenvolvimento profissional, sublinhando que formação se reveste do sentido de evolução, de continuidade de permanência.” (Ficha nº 09, 2008)

“Assim sendo, podemos afirmar que a reflexão durante o processo de formação e atuação docente, não é algo que ocorre de modo isolado, pois a partir das vivências do cotidiano escolar, o professor passa por algumas situações de dificuldades do processo ensino/aprendizagem, estas propiciam ao professor relacionar as aprendizagens adquiridas na formação, com as aprendizagens do dia a dia do educando, deste modo, passa a problematizá-las e busca tanto no seu conhecimento teórico, quanto nos conhecimentos adquiridos no cotidiano algumas estratégias que contribuam diretamente para o processo educativo.” (Ficha nº 10, 2008)

“[...] a formação de professores constitui-se como o campo do conhecimento e investigação que estuda os percursos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente, ora individual, ora coletivamente, de modo a garantir uma maior potencialidade de mudanças. Essa concepção de formação se centra em uma perspectiva de continuidade, ou seja, é um projeto ao longo da carreira [...] Nesse sentido se reforça o pensamento de que a formação não se constitui somente por meio de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim “através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Ficha nº 12, 2009)

“Em suma, a Formação do Professor é um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional e também implica uma crescente transformação da cultura escolar, como novas práticas pedagógicas, participativas e democráticas. Contribui, também, às transformações das Instituições, como é o caso das Instituições de Ensino que compõem a Rede Federal de Ensino Técnico.”

(Ficha nº13, 2009)

“Entender a formação de professores requer aprender a sua trajetória enquanto profissional que atua e reflete o seu saber e saber fazer. Neste estudo formação docente adquire valor por estar relacionada aos saberes construídos ao longo da vida profissional que influem diretamente na mobilização e constituição dos saberes docentes” (Ficha nº 15, 2009)

“[...] aprender a ensinar é um processo que ocorre através do tempo, posto que os futuros professores chegam aos programas de formação com ideias a respeito do que fazem os professores e então adquirem conhecimentos e técnicas nas disciplinas. De todos os modos quando começam a ensinar continuam aprendendo sobre o ensino, os alunos e a matéria que ensinam, durante toda a sua vida profissional [...]. Desse modo, entende-se formação contínua e reflexiva como capacidade auto-poiética de saber pensar a prática, fomentando nos alunos a “habilidade de saber pensar (Ficha nº16, 2009).

Já nos trabalhos que discutem prática docente das 6 dissertações analisadas, encontramos pesquisas que visam compreender os processos de profissionalidade e de apropriação de saberes e a questão da experiência docente. Esse enfoque sobre a investigação docente é uma tendência, sobretudo a partir da década de 90, quando há a busca pela compreensão dos saberes docentes a partir das histórias de vida dos professores atreladas às histórias sociais das professoras, ou seja, formas particulares de viver a docência que remetem a uma situação social. Desse modo, a prática docente se desvela como marcada pelas interações humanas. Nessa abordagem, a prática docente deixa de ser reduzida a um conjunto de competências e técnicas a partir de exercícios repetitivos dos procedimentos metodológicos, sendo vista como uma construção articulada entre o eu profissional, e o eu pessoal transformando em

prática educativa, compromissada, intencional, relevante a ação dos saberes pedagógicos, construindo conhecimentos pedagógicos/docentes (Franco, 2013). Para Tardif & Lessard (2005, p.45). O trabalho docente é ao mesmo tempo um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, ou seja, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. E são esses aspectos potencialmente contraditórios que geram as tensões e dilemas da profissão.

Com relação à temática Prática docente, identificamos enfoque nas escolas do campo, nas práticas de alfabetização, nos ciclos de formação do ensino fundamental, no exercício na educação infantil, na vivência democrática, com os professores iniciantes. Tais enfoques revelam diferentes configurações no trabalho do professor face às exigências das políticas públicas e à busca de construção de novos conceitos de profissionalidade e formação, o que sinaliza a necessidade de ampliação de investigação para dar sustentação a essa temática.

Com um número menor (2), os estudos que abordam a profissionalização dificultam a identificação de um enfoque definidor das discussões que dariam sustentação teórico-metodológica a essa temática. Não encontramos nos estudos analisados referência sobre questões específicas de investigações sobre a interação como essencial ao trabalho docente, bem como sobre outros traços específicos do trabalho do professor. Seguem abaixo alguns excertos:

“Os estudos produzidos a partir dessa perspectiva têm constatado que a aprendizagem profissional da docência ocorre ao longo da vida e, tem na prática cotidiana um espaço fundamental de aperfeiçoamento contínuo, e, é delineado pela biografia pessoal/profissional do professor.” [...] cuja proposta de formação destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Consideramos ainda importantes nesta questão os

estudos de Pérez Gómez (1992), que se situa na perspectiva de um ensino reflexivo e defende a prática como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. [...] formação deve significar um processo de desenvolvimento pessoal e “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo” (Ficha nº 05, 2008)

“Partindo desse pressuposto, pude constatar que as professoras Flor do Campo e Cajui realizam um trabalho significativo na prática docente, expresso pela postura reflexiva, autônoma e questionadora diante das situações complexas de sua prática, fato circunstanciado em suas atuações na prática educativa e o contexto que as envolvem” (Ficha nº 04, 2008).

“Versa meu trabalho sobre a Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (PPCR). Prática Pedagógica no sentido da atividade que o docente realiza em sala de aula: as intervenções que faz, orais ou manuais, as atividades que realiza com os alunos, os projetos que desenvolve, enfim tudo aquilo que diz respeito à sua atividade em sala com os alunos ao tratar de aprendizagem. Crítico-Reflexiva no sentido de análise de tudo que se faz na prática pedagógica, buscando aprimoramento permanente” (Ficha nº 14, 2009).

5. A questão dos referenciais teóricos

Partindo das considerações acima, reafirmamos que, ao discutir conceitos de formação, profissionalização e prática docente, depararemos sempre com um complexo e amplo campo conceitual presente na vasta literatura tanto nacional como internacional, com ambivalência e contradições e que também foram identificadas nas pesquisas aqui em pauta. No entanto, sabemos que a definição de referenciais teóricos é importante para nortear o problema a ser pesquisado, bem como para as análises interpretativas dos dados, pois este é o fio condutor que orienta a investigação em termos de princípios, conceitos e noções metodológicas. Desse modo, há necessidade de

construção de sínteses nas revisões bibliográficas, apontando os contrapontos ao se deparar com uma complexidade conceitual presente em uma vasta literatura.

Nos estudos relativos à Formação de professores, percebemos o anúncio de um domínio mais amplo da literatura em destaque com marcas de avanços na compreensão significativa sobre o desenvolvimento profissional do professor com base na construção da profissionalidade, embora revelem, igualmente, contradições inerentes a um paradigma plural que toma o sujeito histórico da prática docente, exigindo olhares de natureza diferenciada para sua compreensão. Santos (2002) chamou tal paradigma de pluralidade epistemológica.

Nesse movimento, destacamos alguns dos principais conceitos discutidos pelas dissertações no que se refere à formação docente: desenvolvimento profissional docente; formação contínua; aprendizagem profissional da docência; experiência; saberes e conhecimentos docentes; prática reflexiva; reflexão da prática como elemento estruturante na formação; autonomia e valorização profissional; ensino reflexivo; pensamento prático do professor; base de conhecimentos para o ensino; outros. Dentre os principais autores tomados para as discussões e para o esclarecimento dos conceitos que dão suporte teórico para as dissertações, ganham destaque: Carlos Marcelo Garcia, António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Ken Zeichner, Pérez Gómez, Contreras, Izabel Alarcão, Donald Schön, Maurice Tardiff, Lee Shulman, Francisco Imbernón, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Paulo Freire, Sonia Krammer, Julio Emílio Diniz Pereira, Selma Garrido Pimenta.

Por outro lado, nos estudos relativos à prática docente, essa foi uma fragilidade encontrada, falta de coerência na literatura abordada que sinalizasse a epistemologia que se defende sobre a temática, o que dificultou nesse

momento uma reconceituação da prática, tendo em vista em alguns casos a discrepância entre teoria anunciada e interpretações realizadas. Sabemos que são muitos os desafios a ser enfrentados por essa temática, seja de ordem teórica como metodológica, e dentre eles podemos citar o entendimento de processo que exige um trabalho de tensão na inter-relação entre a dimensão individual, profissional e organizacional do desenvolvimento docente com o contexto da prática. Tal perspectiva possibilitaria uma compreensão de prática intimamente relacionada a um contexto político, econômico, social e cultural. No que se refere à acepção marxista de práxis nas referências bibliográficas das dissertações que permanecem em aberto, apontam que os estudos estão, por assim dizer, envoltos na historicidade da consolidação do porvir da práxis pedagógica do próprio grupo e, por extensão, de seus sujeitos de pesquisa; os professores das escolas que fazem parte da pesquisa, sujeitos concretos da prática docente. Dentre os principais autores tomados para as discussões dos conceitos que dão suporte teórico para as dissertações, ganham destaque: Sacristán, Schön, Zeichner, Alarcão, Charlot. Perrenoud, Tardif, Paulo Freire, Veiga.

6. Nossos destaques

Reconhecemos inicialmente que o ato de investigar é, em si, um processo formativo com riqueza de aprendizagens e saberes. Igualmente, temos consciência da complexidade que envolve as temáticas pesquisadas, uma vez que estas envolvem dimensões macroestruturais política e sociais. Nesse sentido, o grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação de professores – Linha Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas – do PPGE da UFMT tem procurado aproximar as discussões teóricas das questões sobre formação de professores à compreensão da prática docente vivida em contextos específicos pelos professores encarregados de ressignificar o trabalho

docente. Para isso, vem discutindo o desenvolvimento profissional da docência em diálogo com o contexto da prática, o que não é algo simples, pois são processos complexos, dinâmicos, com referenciais múltiplos de análises. Corroborando nosso entendimento, Day diz que:

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências de aprendizagem natural e nas atividades conscientes e planejadas que pretendem contribuir para o benefício direto ou indireto do indivíduo, grupo ou escola e que através destes, contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. Esse é o compromisso pelo qual, sozinho e com os outros, os professores revisam, renovam e estendem seu compromisso como agentes de mudanças com propósitos morais do ensino, e que adquire e desenvolve criticamente os conhecimentos, habilidades e inteligência emocionais essenciais para a reflexão, o planejamento e a prática profissional adequada com as crianças, os jovens e os companheiros em cada fase de sua vida no ensino. (2005, p. 17)

Para pensar o desenvolvimento dos professores no contexto da prática docente, é necessário conceber tanto a formação quanto a prática como contextos formativos num contínuo, envolvendo tanto as aprendizagens e saberes construídos pelos docentes que estão no contexto de trabalho quanto àqueles conhecimentos que se dão na preparação para a profissionalização (MONTEIRO *et. al*, 2010), seja nos cursos de formação inicial ou continuada de professores oferecidos pelas instituições formativas. Trata-se de um entendimento de processo de formação como um “lugar de confluência de processos específicos” que se entrelaçam como “um

conjunto em movimento” (DOMINICÉ, 1988, p.137). Igualmente vincula-se ao movimento de pensar a docência no decurso da profissão, tomando as experiências/aprendizagens dos professores como campo fértil de conhecimento, revelando pistas significativas sobre o aprender a ensinar. E isso levou a uma nova postura frente às concepções e práticas de pesquisa, orientada para uma ação colaborativa (Kincheloe, 1993; ZEICHNER, 2008; Clandinin e Connelly, 1988). Em tal proposta, a teoria e a prática não se separam, mas, sim, interagem, tendo, como eixo, questões relacionadas aos processos de aprendizagem, bem como ao campo de atuação de universidades e de escolas.

Discutir e refletir em parceria interinstitucional formação de professores, profissionalização e práticas, possibilita a construção de conhecimento sobre o que fazemos e como podemos avançar para novas formas de pesquisar a produção de conhecimento, pois envolve diálogo negociado, engajamento de vários pesquisadores com percursos de desenvolvimento profissional diferentes, desestruturação de certezas e desafios de naturezas diversas a serem enfrentados e trabalho partilhado. E o que potencializa esse trabalho são as vivências ampliadas em diferentes direções, e o desvelar das histórias em que seus conhecimentos se constroem.

7. Referências

- CONTRERAS, J. A autonomia de professor. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CLANDININ, D. J.; & CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU. 2011.
- Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In ANGULO, L. M. V. (org.) . Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Editorial Marfil, 1988, p.63-86
- DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto-Portugal: Porto Editora , 2001.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: Nóvoa, António & Finger, Matthias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. 2 ed. São Paulo: Paulus, pp.189-222, 2010.
- FICHA DE ANALISE. Redecentro –Rede de Pesquisadores(as) do Centro Oeste. Alterada no XX Seminário da Pesquisa/ II Redecentro, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS - 29 a 30 de maio de 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GARCIA, C. M. Formação de professores; para uma mudança educativa. Editora Porto, 1999.
- KINCHELOE, J.L Teachers as researchers: qualitative inquiry as path to empowerment. London: Falmer Press, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. In: MONTEIRO, S. B. (Org.) ; PIMENTA, S. G. (Org.) . Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores. 1. ed. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2013.
- MONTEIRO, Filomena Maria Arruda et al. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. IN: VICENTINI, Paula Perin & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto

(orgs.). Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

Nóvoa, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático dos professores: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.. Os professores e sua formação. 3 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.93-114.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, p 63-92, 1995

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.

SHULMAM, Lee S. In: Revista Estudos Públicos, número 83, 2001, pp. 163-196.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K, M. (Orgs.) Justiça Social – desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

