

MAPEAMENTO E PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE ESTUDO SOBRE PESQUISAS PUBLICADAS PELA CAPES (2007/2009)

Harley Furlanetto Vilela

Mestrando em Educação UFU

E-mail: hfurlanetto@yahoo.com.br

Patrícia Lopes Jorge Franco

Professora no Curso de Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, FEIT/UFMG- *Lato Sensu*; Supervisora técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Lazer de Ituiutaba/MG- SMEEL.

Doutoranda no PPGED/UFU. E-mail: patricia.jfranco11@gmail.com

Regina Lúcia da Silva Nascimento

Professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Amapá.

Doutoranda no PPGED/DINTER/UFU. E-mail: relusi.nascimento@gmail.com

Silvana Rodrigues da Silva

Professora de Estágio Supervisionado I e II da Universidade Federal do Amapá.

Doutoranda no PPGED/DINTER/UFU. E-mail: srodrigues@unifap.br

RESUMO: As teses publicadas pela CAPES entre os anos de 2007 e 2009 abordam as formações inicial e continuada de professores de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, formulamos este texto que propõe um breve estudo sobre modelos e paradigmas de formação docente encontrados nas teses acima citadas. Os dados da pesquisa foram tratados sob a perspectiva da análise de conteúdo (Laurence Bardin, 2010), a fim de verificar como os modelos e paradigmas são concebidos nas atividades e no desenvolvimento profissional docente. Constatamos nas teses concepções do paradigma clássico no processo formativo de professores e, na dimensão inicial, o docente crer que ainda há a reprodução do que já existe; na dimensão continuada, o professor deseja revitalizar-se, suprir deficiências da formação inicial.

Palavras-Chave: Formação docente- Paradigmas- Modelos- Análise de conteúdo.

ABSTRACT: Theses published between the years 2007 and 2009 address the initial and continuing training of teachers from different areas of knowledge. In this sense, we formulated this text offers a brief survey on models and paradigms of teacher education found in the theses mentioned above. The survey data were treated from the perspective of content analysis, Laurence Bardin (2010), to verify how the models and paradigms are designed in activities and professional development. We found in the theses concepts of the classical paradigm in the formation process of teachers and that the initial dimension, teachers believe that there is a reproduction of what already exists and size continued, the teacher wants

to recuperate, to supply deficiencies in training.

Keywords: Teacher-paradigm-models-content analysis.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua origem na disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado e Doutorado, ligada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas.⁸⁷ A partir da sistemática de estudo, das leituras sugeridas e problemáticas suscitadas no decorrer deste componente curricular, estabelecemos um plano de trabalho em grupo com o objetivo de desenvolver uma pesquisa em um dos eixos básicos, sugeridos pela disciplina e que estivesse em consonância com nossos objetos de análise no doutorado.

Nesse sentido, as leituras propiciadas pelo eixo “Paradigmas de formação de professores” nos reportaram a uma série de questões sobre a profissão docente, substanciada por autores que discutem os impasses, dilemas e especificidades desse processo, bem como o exercício da docência como espaço de formação.

Tais paradigmas sustentam distintas concepções teórico-metodológicas nos processos formativos, (Paim, 2005); professor reflexivo (Schön, Zeichner, Pimenta, Ghedin); professor transformador (Giroux); professor pesquisador (Elliot, Pereira, Geraldi); professor autônomo (Freire, Contreras); profissionalização docente (Bolivar); histórias de vida (Nóvoa, Josso, Catani); mal estar docente (Esteves); saberes docentes (Tardif); compromisso político (Kincheloe); fazer-se professor (Paim, Benjamim, Thompson).

Cada uma dessas concepções tem uma série de implicações na carreira docente, na prática pedagógica e no próprio processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, o tratamento dessa problemática nem sempre consegue sair dos discursos oficiais e acadêmicos, de uma visão “sobre” e “para” o que os professores precisam ou devem fazer. Há a urgência de outro olhar sobre essa temática, isto é, “o que” esse processo de formação tem proporcionado ao desenvolvimento humano do professor em

87 A disciplina supracitada foi ministrada pela Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini e Profa. Gercina Santana Novaes, durante o primeiro semestre de 2011, cuja sistemática de atividades abordaram o processo de formação inicial e continuada de professores(as), tendo como eixos básicos as relações entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, conteúdo e método, inclusão escolar e formação docente, na perspectiva de uma reflexão e análise sobre políticas de formação que possibilitem compreender a realidade concreta do ensino praticado nas escolas.

seus aspectos, pessoal e profissional.

Em decorrência, desses fatores, no presente estudo, elencamos alguns questionamentos para direcionar nossa proposta de trabalho: O que as pesquisas sobre concepções de formação docente no Brasil nos têm revelado? Quais metodologias têm sido empregadas nessas pesquisas? Como o professor tem externado a preocupação com sua formação docente e com o seu desenvolvimento? Nas pesquisas se têm analisado a problemática supracitada sob essa ótica? Qual a relação que podemos estabelecer entre a formação inicial, formação continuada e a atividade docente com as questões de desenvolvimento profissional?

Para responder tais questionamentos, definimos como objetivo geral: apreender o que teses de doutorado têm discutido sobre paradigmas de formação de professores e como objetivo específico: identificar de que forma ocorrem os processos formativos e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente. Definimos como percurso metodológico a utilização da descrição, da inferência e da interpretação que são princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2010), a fim de tecermos uma interpretação sobre o conteúdo apresentado pelas Teses.

A importância da produção acadêmica de formação de professores: um olhar sobre o percurso formativo docente e seus paradigmas

Os estudos em que se propõem analisar a produção acadêmica de uma determinada área de conhecimento nos permitem visualizar os temas e as problemáticas recorrentes e como estas têm sido equacionadas por meio das pesquisas científicas. Os direcionamentos das pesquisas na educação necessitam desse olhar sobre o que já foi produzido, para melhor analisar o seu objeto de estudo, rever critérios de busca, de dados e também de análises. Nessa direção Marli André (2009) afirma que:

[...] é preciso registrar a memória da pesquisa em educação, o que requer a elaboração de sínteses integrativas da produção científica, para que se evite a dispersão, a repetição de temas e metodologias e para que se encontrem alguns pontos de partida que ajudem a melhor defini-la (ANDRÉ, 2009, p.43).

Na busca dessa síntese integrativa sobre concepções e modelos de formação de professores nos cursos superiores, detemo-nos nas produções das teses que discutem os processos formativos nessa ótica, não com o intuito prescritivo, de como deveria ser

ou não a formação docente, mas sim, objetivando apreender o que essas produções nos têm revelado sobre esse percurso formativo, para resignificação do próprio campo de estudo e pesquisa.

O mapeamento que ora realizamos se situa em uma subárea da educação, modelos e paradigmas de formação docente, o qual precisa ser mais perscrutado “[...] submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas [...]”⁸⁸. Para tal, decidimos compor nosso corpus a partir das teses do banco de dados da CAPES, por ser uma agência de fomento de pesquisa e aperfeiçoamento dos profissionais de Ensino Superior, e entendermos que os resultados destes trabalhos poderão revelar com mais profundidade aspectos relacionados às concepções e paradigmas de formação docente.

Outro aspecto importante sobre estudos desta natureza está na oportunidade de termos um olhar panorâmico sobre a produção discente e compreendermos melhor esta realidade. Nos últimos anos os temas relacionados à formação docente⁸⁹ ganharam mais espaço nos eventos científicos, na mídia e permeando outros campos de estudo, como da didática, do currículo e da prática de ensino. Dessa forma, essas confluências temáticas suscitam, no meio acadêmico, a necessidade de estabelecer o próprio campo da formação docente, por alegar a existência de um “objeto” específico de análise.

Assim, na literatura constatamos distintas posições sobre o foco da formação docente. Para Mizukami *et al.* (2002) este deve ser os processos de aprendizagem da docência. Para Ibermón (2002), Tardif & Gauthier (2001), Tardif & Raymond (2000) este processo ocorre desde as experiências de vida e escolares, da formação na carreira, passando todos os momentos do profissional de forma continuada.

Hargreaves (1999) considera que a formação docente passa por diferentes “idades profissionais”, num movimento de idas e vindas, que independe do tempo e espaço, mas atravessa todas as facetas desta formação: carreira, reconhecimento, salário, envolvimento, participação individual e colaborativa, às questões sobre resignificações de papéis, de precarização do trabalho e desinstitucionalização da profissão.

Marcelo Garcia (2009) e António Nóvoa (2008) discutem a formação docente para além da justaposição da formação inicial e continuada, compreendendo esse processo como evolução e continuidade, na perspectiva de um profissional em desenvolvimento. Giroux (2002) defende que a formação docente está vinculada a uma política cultural por meio do currículo, com o qual seu trabalho ultrapassa a racionalidade técnica, com vistas à transformação social em detrimento da manutenção do *status quo*, sendo considerado como professor intelectual transformador. Contreras (2002)

88 ANDRÉ, Marli. 2009, p. 43.

89 Ver, por exemplo: Cadernos de Pesquisa n. 124/2005; Revista Educação e Sociedade n. 99/2007; Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1/2009.

também evidencia as condições sociopolíticas da escola, e esta como um espaço de desenvolvimento profissional e de exercício de autonomia.

Ainda no que tange à discussão acerca da formação docente, encontramos em Eduard Thompson e Walter Benjamin, citados por Paim (2005, p.138), o “Fazer-se Professor ou Professora” a partir das possibilidades formativas: experiência, experiência vivida, memória, cultura, narrativa, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de ágoras, fazer-se sujeito. Tais aspectos no processo formativo docente, vão além do diálogo com os cânones de formação, pois propõem a possibilidade de o professor “fazer-se”, ao longo de toda vida e não somente na Universidade, pois o ser humano caracteriza-se pela “incompletude”. Daí a necessidade de apreender quais as concepções e paradigmas de formação docente tem permeado os espaços formativos na realidade brasileira.

Os caminhos do percurso investigativo: as categorias e subcategorias de análise do conteúdo

Para a consecução dos objetivos pretendidos, caracterizamos nossa atividade de pesquisa como exploratória, de acordo com Santos (2002), pois pretendemos levantar informações disponíveis sobre o tema e que ainda não receberam um tratamento sistemático para os fins que nos propomos.

Os procedimentos para a coleta dos dados foram realizados por meio de revisão bibliográfica e dos resumos encontrados no banco de teses a partir das palavras-chave: modelos e paradigmas de formação de professores. A pesquisa bibliográfica nos permitiu a aproximação com a produção dessa temática, consubstanciadas pela análise documental e nove teses, com ênfase para fontes de informações que, segundo Pádua (2004), precisam ser sistematicamente organizadas. Referendados pela ABNT, buscamos para a análise e discussão da temática, citada anteriormente, “suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”⁹⁰.

Para análise e interpretação dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo tipo categorial temática descrita por Bardin (2009) a qual apresenta três pólos cronológicos, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende a organização do corpus da pesquisa, ou seja, o conjunto dos documentos que foram submetidos aos procedimentos analíticos, no caso as

90 Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT-NBR 6023-2002.

teses. Nesse sentido, Bardin afirma que há uma categorização a priori, sugerida pelo referencial e a posteriori, elaborada após a análise do material. Assim, foram consideradas como categorias previamente elaboradas para atender os objetivos dessa pesquisa: abordagem metodológica, modelos e paradigmas de formação docente e aporte teórico.

Por essa razão, fizemos uma leitura flutuante de todos os títulos, resumos e palavras-chave para identificarmos unidade de registro, tais como: frases encontradas no resumo e/ou teses que se reportassem a paradigmas de formação docente, com o intuito de apreender e organizar o material para as próximas fases da análise. Segundo Claudinei Campos (2004) “nessa fase da leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações”⁹¹.

A seguir, realizamos a leitura exaustiva das teses, para inferirmos de maneira lógica conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados nas referidas produções acadêmicas. Esse procedimento permitiu a passagem, explícita e controlada, da enumeração dos traços das teses, após tratamento, para a fase de interpretação, compreendida como a última fase, que consistiu na significação impressa a esses traços. Noutras palavras, passamos do aspecto descritivo à interpretação.

Caracterização das teses e seus significados

Dentre as nove teses selecionadas para esta pesquisa, uma foi produzida no âmbito federal, três na esfera estadual e cinco na rede particular. Detectamos teses que abordam a temática de formação docente nas áreas de música, design, língua inglesa, educação ambiental, agronomia, formação profissional de nível técnico, licenciatura de educação à distância e licenciatura na fronteira Rivera-Livramento. Esta diversidade demonstra a preocupação das distintas áreas em relação aos modelos e paradigmas de formação, sendo que destas pesquisas, cinco se referem à formação inicial e quatro à formação continuada.

No que tange à metodologia, observamos que há predominância de uma abordagem qualitativa, por tratar, em sua maioria, de pesquisas destinadas à área de ciências humanas. As técnicas mais utilizadas foram os questionários e entrevistas. Também destacamos outras abordagens como o estudo de caso, história de vida, pesquisa-ação e etnografia.

Na tese “O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica”, Izabel Maria de Oliveira (2009) utilizou o método de explicitação

91 CAMPOS, Claudinei José Gomes. 2004. p.613.

do discurso subjacente - MEDS, que apreende o contexto social particularizado, favorecendo a experiência e autonomia do pensamento crítico desenvolvido por Nicolaci da Costa (2007), segundo este autor a pesquisa não parte de hipóteses e sim de questões norteadoras, para melhor compreensão do contexto social.

A tese de Euli Marlene Steffen (2008) sobre “Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível”, por meio do grupo focal buscou apreender as representações dos sujeitos sobre competências, qualificação, educação politécnica, integração entre o ensino técnico e médio, confrontando-os com os dilemas e embates oriundos do contexto de reestruturação produtiva. Desse modo, percebemos coerência entre objetivo e referencial teórico-metodológico, para apreensão da realidade analisada por Steffen (2008):

A aplicação do princípio dialético hermenêutico de análise, em estudo do ensino técnico profissionalizante, permite compreendê-lo como um objeto inserido na totalidade da educação profissional, no contexto da contradição entre capital e trabalho, bem como entender sua especificidade, na relação com a educação básica, no caso, em especial, o ensino médio (STEFFEN, 2008, p.26).

Tal vigilância teórico-metodológica em consonância com o objeto e objetivo do estudo pode desvelar o fenômeno sócio-educacional, com suas interdependências e inter-relações.

Nesse sentido, a referida tese identificou que a formação de profissionais, inclusive da educação, se adéqua aos ditames internacionais, como salientados por Maria Aparecida Lage e Vilma Aparecida Souza (2010), cujas estratégias visam à certificação aligeirada e quantitativa; reprodução de reformas curriculares importadas; divisão de bacharelado e licenciatura; foco nas dimensões tecnicistas e praticista; currículo clássico, etapista, fracionado onde desempenho do aluno tem primazia sobre o conhecimento e a cultura, além de formações para o mercado globalizado e excludente.

Na tese intitulada “*Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*”, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (2009), por meio da modalidade pesquisa-ação, colaborativa/comunicacional, pode coletar dados que após serem analisados indicaram a necessidade de inserir novos paradigmas, tais como a interdisciplinaridade; a escola como espaço de construção e a experiência profissional dos docentes com vistas à superação do ensino tradicional de música.

Desse ponto de vista, procede a posição de Maurice Tardif & Raymond (2000)

quando se referem ao trabalho do professor como uma atividade plural, heterogênea e temporal, e quando trazem à baila a discussão sobre os saberes profissionais como conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, oriundos de fonte e natureza diversas, como por exemplo: família, escola, universidade etc. Dessa forma, os saberes profissionais estão ligados à existência, uma vez que o professor é um sujeito comprometido com a sua história pessoal, familiar, escolar, social que possibilitam a construção e a reconstrução de sua história. Nessa perspectiva, os saberes do professor são acompanhados de uma relação social, haja vista que a sua consciência profissional “não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias”.

Doralice Bortoloci Ferreira (2008) em “*Docência: elementos de sustentação*”, propôs-se a discutir os elementos que sustentam o professor na docência, para tal analisou Histórias de vida de professores que cursavam uma disciplina de pós-graduação, sob a perspectiva do *ethos* modificado por Maingueneau (2005) e relacionado à Análise do Discurso. A partir do *ethos* discursivo obtido, a autora organizou situações em termos de demandas subjetivas feitas pelo professor que foram entendidas sob o viés psicanalítico, foram caracterizadas em: dívida simbólica, reedição parental, demanda de amor e gozo. A estrutura explicativa permitiu que a autora fizesse uma analogia com o modelo dos Programas de Pesquisa de Lakatos (1979), uma vez que, em sua interpretação, as condições que caracterizam o progresso ou abandono de um paradigma apresentam a mesma estrutura das que se referem ao progresso ou abandono da carreira docente. Para a pesquisadora, o professor se mantém na docência porque nessa função ele tem a possibilidade de atualizar e dar atendimento as suas demandas mais subjetivas.

Ao trabalhar com Histórias de vida, Ferreira nos instiga a refletir sobre a importância da voz do professor, uma vez que ela poderá trazer à tona uma série de aspectos que poderão contribuir para a compreensão do que acontece no espaço escolar, haja vista que, ao lidar com relações humanas, é praticamente impossível o professor separar o pessoal do profissional. Na esteira desse pensamento, Paim (2005) nos esclarece que discutir formação de professores sem a opinião deles é promover “discussões genéricas sobre um professor sem rosto, sem nome, sem identidade, sem experiência; fala-se do professor, no masculino e genérico e não especificamente do João, da Maria, do Pedro ⁹²”.

Roseli Zen Cerny (2009) em “*Gestão pedagógica na educação à distância: análise de uma experiência na perspectiva gestora*” analisou um sistema de gestão pedagógica por ocasião da implantação dos primeiros cursos de licenciatura à distância em uma Instituição Pública de Ensino Superior. Em tal estudo, a autora verificou que o sistema

92 PAIM, Elison Antonio. 2005. p. 145.

de gestão tomou como base o trabalho colaborativo sustentado pelo tripé formação, produção de materiais e pesquisa de avaliação, verificou ainda que houve dificuldades para a implantação da referida modalidade de ensino, tais como a história da EAD na instituição, a cultura do presencial, as políticas públicas e a burocracia, dentre outras. Após a realização da pesquisa, Cerny concluiu que a parceria colaborativa e a tríade citada acima, foram importantes para superar os paradigmas fordistas encontrados na educação à distância.

Diante dessa pesquisa, constatamos que a gestão no contexto educacional não deve ser vista apenas como um aspecto técnico, mas também como uma ação política, uma vez que a “educação é um ato político”. Nesse sentido, não cabe compreender e estudar as instituições educacionais pela ótica de teorias provenientes da administração de empresas, porque o sistema educacional apresenta um traço que o distingue de outras empresas, o trabalho pedagógico.

“*No Fio da História: uma análise da (re) construção identitária dos professores, entrecruzando tempo, memórias e espaços*”, Gilson de Almeida Pereira (2007) a partir do procedimento das narrativas autobiográficas, demonstrou o percurso vivenciado pelos docentes. Tal estudo evidenciou a importância de oportunizar momentos de reflexão sobre si mesmo e de autoformação, segundo o autor “esse movimento de espelho, promovido pelo outro interior e exterior, conduz para uma retomada interminável, o que garante que o processo constitui-se de (re) formação identitária e a tomada de novas ações⁹³”.

Para Pereira (2007) é preciso ver o professor:

[...] como um profissional que necessita de espaços humanos, de afeto e de ser afetado. E, para isto, é necessário apenas um tempo, não muito tempo, mas um espaço em que os elementos das artes, da expressão projetiva, proporcionem o encontro com a sensibilização necessária. A utilização das narrativas fizeram isto com os participantes desta pesquisa. Mudanças ocorreram. Creio que o mesmo é possível acontecer em espaços de formação (PEREIRA, 2007, p.156)

De forma que, percebemos a possibilidade das narrativas autobiográficas proporcionarem transformações qualitativas no processo de formação docente.

No que se refere aos modelos e paradigmas de formação docente, identificamos nos dados apresentados pelas teses que ainda há resquícios de uma formação tradicional, concepção de ensino racionalista, de transmissão de conhecimentos, de estabele-

93 PEREIRA, Gilson de Almeida. 2007. p. 156.

cimentos de padrões, o que confere poder e autoridade ao professor. Na tese de Pereira (2007) ficaram evidentes alguns desses traços: poder ditatorial do professor, vigilância intensa, proposta pedagógica diretiva, primado do objeto, aluno passivo. Esses são resquícios de uma formação calcada na concepção clássica, apoiada no paradigma da racionalidade técnica, onde há supremacia do objeto e da ciência em detrimento do sujeito, que na prática pedagógica docente, como notamos nos trechos a seguir:

[...] deixava transparecer uma relação de poder ditatorial, já que exercia o comando sob vigilância intensa e usava vários recursos como forma de coação e submissão (PEREIRA, 2007, p. 82).

Esta proposta pedagógica diretiva, segundo o qual o aluno nada sabe e o professor é o detentor do conhecimento, está estruturada em uma epistemologia empirista, com a crença no primado do objeto (PEREIRA, 2007, p. 82).

Minhas observações revelaram uma professora enraivecida, de rosto fechado, nada sorridente e extremamente exigente. O conteúdo dos documentos analisados apontava para uma personalidade autocrática, num movimento de ensino-aprendizagem no qual o aluno deveria escutar e o professor ser escutado o tempo inteiro (PEREIRA, 2007, p.82).

Verificamos também no processo formativo, em nível médio profissional, a predominância da técnica e do praticismo nos discursos dos professores, como salientado na tese de Steffen (2008) “o curso técnico é um atalho para a profissionalização” e ainda sobre as funções que estes realizam, efetivamente, “o técnico faz a intermediação entre o engenheiro e o operador ⁹⁴”.

Além disso, a referida autora demonstrou que, apesar da legislação do ensino médio profissional determinar um currículo único, formação integral e técnica, efetivamente, na realidade não se conseguiu essa articulação, fato que comprova a fragilidade em sua estrutura. Segundo Steffen (2008) “A flexibilização que o Decreto 5.154/2004 objetiva não trouxe a garantia de um currículo único, para todo o ensino médio. Isso significa que, dependendo da formatação desse nível de ensino, o dualismo pode se manter ⁹⁵”.

No contexto social e econômico em que se situa a formação oferecida e o resultado desta, revelam-se as contradições existentes no modo de produção capitalista que,

94 STEFFEN, Euli Marlene. 2008. p.201

95 Op. Cit. 2008.p.288.

por meio da flexibilização dos processos, exige-se do profissional uma formação complexa, cuja estrutura dual esse nível de ensino ainda não conseguiu cumprir. Portanto, a autora revela com seu estudo que os motivos para tal integração, educação integral e politécnica, não tem clara relação com a perspectiva emancipatória.

Na tese desenvolvida por Mirna Susana Vieira de Martinez (2008) “*Rumos da formação de professores além da fronteira: identidades e diferenças*”, percebemos que a concepção e modelo de formação existente nas licenciaturas, na região fronteira entre Brasil/Uruguai, nas cidades Livramento/Rivera possuem distintas posições administrativas e pedagógicas, além de algumas contradições.

Em Rivera/Uruguai a formação docente não ocorre em universidade e os professores possuem dedicação exclusiva, a carga horária é intensa, calcada numa concepção de formação com ênfase no desenvolvimento cognitivo. A autora apreende da realidade o seguinte discurso: “[...] a instituição deveria dedicar menos horas diárias (atualmente 8 horas) e adicionar mais anos (atualmente são 3) para que assim os alunos possam “**processar**” o que “**recebem**”⁹⁶. Diante dos termos expostos, entendemos que se trata de uma concepção clássica de formação, a qual vê o aluno como receptor de informações.

Em Livramento/Brasil a formação docente ocorre em nível superior, os professores são horistas e a concepção de formação apreendida desta realidade se situa em práticas educativas na racionalidade técnica, pois procuram estabelecer uma “possibilidade” de união entre teoria e prática. Entretanto, ainda há incongruências no processo de formação nos dois modelos, como destacado neste trecho pela autora:

Emergiu dos depoimentos colhidos junto aos professores dos dois países, que mesmo tendo um preparo formal adequado para exercer sua função, trazem em sua história de vida a cultura e formação pautadas em sistemas fechados, verdades acabadas e práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações e repetição de modelos aplicados ao longo do processo de formação (MARTINEZ, 2008, p.241).

Na tese “Educação Ambiental”, Venice Teresinha Grings (2009) ressalta que é preciso considerar, na formação do engenheiro agrônomo, o contexto na atualidade e o compromisso com a busca de alternativas frente à crise socioambiental. A autora identificou a necessidade de uma formação para além da técnica, que esteja pautada na concepção de educação ambiental como um processo permanente, participativo e transformador, aspectos não contemplados na graduação destes docentes. Um trecho da pesquisa de Grings (2009) indica o equacionamento dessa necessidade:

96 MARTINEZ, Mirna Susana Vieira. 2008. p.193.

Os professores trabalham de forma mais coerente com as demandas da atualidade em relação à formação profissional, que não mais se restringe à capacitação técnica, mas requerem uma formação mais ampla difícil de ser oferecida por professores que não passaram por programas de formação docente, contando apenas com a área de sua especialidade que não inclui, na maioria das vezes, nada sobre essas questões (GRINGS, 2009, p.247).

“O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica”, pesquisado por Izabel Maria de Oliveira (2009), não vislumbra uma formação emancipadora, mas reforça a existência de um ensino baseado na reprodução técnica e formação clássica, pois:

[...] adota-se como método de ensino a reprodução da experiência profissional de desenvolvimento de projeto, transformando o que deveria ser uma experiência educacional positiva em adestração de métodos conhecidos, tradicionais ou mera transmissão de experiência do professor (OLIVEIRA, 2009, p.6).

Percebemos, também, na tese de Fátima de Gênova Daniel (2009), sobre “A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão”, que o programa de formação proposto e o processo de formação vivenciado no curso revelam situações divergentes e antagônicas, segundo a autora existem “incertezas da formadora quanto a real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial”⁹⁷. Situações que nos remetem questionar os espaços formativos e suas concepções e avaliarmos também nossa ação docente, juntamente com nossos discentes, sejam eles universitários ou não. De acordo com a autora:

Os resultados sugeriram também divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns APs apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora, contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à autonomia dos mesmos. Quanto aos APs, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática (DANIEL, 2009, p.7)

97 DANIEL, Fátima de Gênova. 2009. p.7.

Mediante o resultado acima mencionado, notamos o quanto é necessário, no processo formativo dos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, questionar os pressupostos epistemológicos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos das práticas educativas, a fim de superação das dicotomias: sujeito x objeto; teoria x prática; objetivismo x subjetivismo; relativismo x universalismo. Tais impasses do processo formativo estão implicitamente ligados aos paradigmas de formação que os sustentam.

Desse modo, as palavras-chave: modelo e paradigmas de formação docente nos direcionaram para além das pesquisas que tratam das licenciaturas, perpassando o bacharelado, a pós-graduação e a formação em nível técnico-profissional, possibilitando-nos ter uma visão panorâmica deste campo de estudo e dos caminhos que se descortinam para seu aprofundamento.

Considerações finais

Pelo levantamento feito, percebemos que um rico material foi colocado à disposição de pesquisadores de diferentes programas que puderam, a partir de seus estudos, investigarem como a formação de professores se descortina, e como os docentes desenvolvem suas atividades profissionais em diferentes níveis de ensino.

O resultado deste estudo nos demonstrou que há, nas práticas pedagógicas e nos discursos dos docentes, das áreas distintas de formação profissional, licenciaturas, bacharelado, educação à distância e formação em nível técnico-profissional, modelos do paradigma clássico muito presentes. Pela presente análise do conteúdo apresentado nas teses constatamos que, na dimensão inicial, o docente crê que ainda há a reprodução do que já existe e na dimensão continuada, o professor deseja revitalizar-se, suprir deficiências da formação inicial.

Compreendemos nesse processo de pesquisa a importância de apreender o movimento complexo da realidade circundante em seus “ditos” e “não-ditos”, em seus sentidos e significados, buscando entender melhor as práticas pedagógicas e formativas existentes. Podemos dizer que com este estudo não chegamos a verdades absolutas sobre a temática, mas, sim ao conhecimento de situações concretas do nosso contexto educacional brasileiro, e das possibilidades de encaminhamentos e aprofundamento com outras pesquisas, visando transformações e mudanças de paradigmas de formação.

Nesse sentido, podemos dizer, num gesto finalizador, que este breve estudo nos permitiu visualizar a necessidade de trilhar caminhos investigativos que possam auxiliar as ciências sociais e a educação avançarem um pouco mais, no sentido de pos-

sibilitarem, cientificamente, procedimentos interventivos e propositivos referentes a modelos e paradigmas de formação docente no contexto sócio-educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01,n.01,p.41-56,ago/dez. 2009.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: informação e documentação – referências – elaboração. São Paulo: ABNT, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edição 70, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília/DF 2004, set/out; 57 (5) p.611-614).

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.2009.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidade e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, janeiro-abril, vol. 11, n.31, 2006.p.1-18.

DANIEL, Fátima de Gênova. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Setor de Pós-Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universida-

de Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto. IBILCE-UNESP, 2009.

FERREIRA, Doralice Bortoloci. **Docência: elementos de sustentação**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo. FEUSP, 2008.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – São Paulo. FEUSP, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Comunicação apresentada às jornadas sobre “modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Barcelona, 1990.

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

_____. **Los Profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia del aprendizaje. Barcelona. Madrid: Paidós/ MEC.1990.

GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomaz T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRINGS, Venice Teresinha. **Educação Ambiental**. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Rio Grande do Sul. UFRGS, 2009

HARGREAVES, Andy. **Cuatro edades Del profesionalismo e Del aprendizaje Profesional**. In: ÁVALOS, Beatrice; NORDENFLYCHT, Maria Eugênia. La formación de profesores: perspectiva y experiencias. Santiago, Chile: Santillana, 1999.p.115-166.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAGE, Maria Aparecida Guerra; SOUZA, Vilma Aparecida. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPE-

MIG, 2010.p.45-68

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo-Revista das Ciências da Educação**, n.08,p.7-22, jan/abr.2009.

MARTINEZ, Mirna Susana Vieira. **Rumos da formação de professores além fronteira: identidade e diferenças**. 2008. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças N et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Izabel Maria de. **O ensino de projeto na graduação em design no Braisl. O discurso da prática pedagógica**. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Design). Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2009.

PÁDUA, Elisabete. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PAIM, Elison Antonio. 2005. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Campinas/SP: Universidade Estadual de campinas. Tese (Faculdade de Educação).Campinas. UNICAMP.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **No Fio da História: Uma análise da (re) construção identitária dos professores, entrecruzando tempos, memórias e espaços**. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEFFEN, Euli Marlene. **Educação Profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível**. 2008. 395 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS, 2008.

TARDIF, M; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philipe et alli. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ART-MED, 2001. p.185-210.

TARDIF, M; RAAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Campinas/SP, **Educação e Sociedade**, n.73, dezembro/00.p.209-244.

TAVARES, Sílvia Carvalho Araujo. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. FEUSP/SP. 2002.

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

_____. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por médio de la reforma de la formación Del profesor: tendências actuaes em Estado Unidos. In: VILLA A.(Cord.). **Perspectyvas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, Dario. (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas. SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.

_____. Novos caminhos para o practium: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.