

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1995 – 2005): UMA BREVE ANÁLISE

MANZANO, Cinthia Soares* – USP

GT-08: Formação de Professores

Agência Financiadora: FAPESP

1. Introdução

O desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, que investiga uma experiência de formação de professores ligada à uma pesquisa-ação, no âmbito da pós-graduação em Educação, despertou o interesse pelo discurso sobre a formação de professores que circula no campo educacional. Considerando os sentidos e usos que se faz dos discursos, trata-se de examinar o campo procurando encontrar possíveis contribuições e diálogos e assinalar o lugar de onde os questionamentos da referida pesquisa de mestrado foram feitos. Para o entendimento da circulação de discursos referentes ao tema da formação de professores, um caminho parece ser o exame de periódicos da área. De acordo com Catani e Bastos (1997, p. 7), o acompanhamento da imprensa periódica permite analisar a participação dos agentes produtores do periódico na “elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares”. Assim, procurou-se realizar essa atividade de mapear o campo por meio da leitura de artigos científicos publicados em revistas da área nos últimos anos através de um processo a ser explicitado a seguir, que terminou por definir seu foco no exame da **Revista Brasileira de Educação** no período de 1995 a 2005.

2. A formação de professores em revista

Inicialmente, procurou-se mapear os trabalhos que tratam do tema da formação de professores entre os anos de 1990 e 2005 em algumas importantes revistas do campo educacional¹. Foi encontrada uma quantidade muito grande de artigos com as mais variadas perspectivas e abordagens, de modo que a formação de professores se mostrou um tema muito abrangente, o que possibilita inúmeras análises e discussões. Essas

* Grupo de Pesquisa - Profissão Docente: desafios contemporâneos (FEUSP). Orientadora: Helena Coharik Chamlian (FEUSP).

¹ Periódicos Qualis A indexados pela Capes examinados: **Revista Brasileira de Educação** – ANPEd; **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas; **Educação e Pesquisa** – FEUSP; **Educação e Sociedade** – CEDES.

múltiplas possibilidades por um lado podem se constituir em oportunidade muito rica, mas por outro lado, podem confundir e dispersar. Desse modo, foi preciso encontrar um foco e restringir a investigação, em um esforço de recortar o conjunto de trabalhos reunidos. Assim, decidiu-se trabalhar com o período de 1995 a 2005, esboçando um panorama da última década na tentativa de chegar a uma possível representação e entender o estado atual do campo, por meio do exame da **Revista Brasileira de Educação**.

A escolha da **Revista Brasileira de Educação** (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se mostrou interessante por diversas razões. Sendo a primeira e mais importante, declarada pelo próprio corpo editorial da revista, de divulgar a produção da pesquisa na área de educação no país da maneira mais ampla possível, visando um debate de âmbito nacional. Diante do período escolhido, foi possível abarcar praticamente todo o ciclo da revista, pois seu número inaugural foi lançado em set./dez. de 1995. Dessa forma, embora o principal interesse seja a análise do discurso pedagógico marcado pela luta de posições no interior do campo, e não a revista em si, procurou-se trabalhar com o periódico também como uma fonte em relação ao tema a ser investigado.

O percurso de desenvolvimento da investigação do periódico foi baseado nos seguintes procedimentos. Primeiramente foi realizada a leitura dos resumos de todos os artigos da revista no período determinado, com o objetivo de selecionar os que tratavam direta ou indiretamente, ou mesmo mencionavam algum apontamento em relação à formação de professores em qualquer nível e modalidade. Em seguida, foram examinados os editoriais e outras seções que indicavam a linha editorial da revista para compreender o contexto em que estavam inseridos os artigos selecionados. Prosseguiu-se, então, à leitura dos artigos, e, por fim, foram elaboradas algumas perguntas mais precisas como forma de orientação na retomada dos artigos com vistas a destacar as idéias mais importantes de cada um. Com isso, apresenta-se a seguir a descrição e breves apontamentos para análise da linha editorial da revista, no item 2.1. A **Revista Brasileira de Educação**, e a investigação sobre o tema da formação de professores no item 2.2. A formação de professores na **Revista Brasileira de Educação**.

2.1. A **Revista Brasileira de Educação**

De acordo com Ferraro (2005), a ANPEd mantém vínculos com áreas de interesse distintos, embora estreitamente relacionadas entre si: a pós-graduação em educação e a produção e disseminação do conhecimento da área. Segundo Cordeiro (2002), a associação surgiu em um contexto de práticas contestatórias quanto ao regime ditatorial instalado, numa luta pela redemocratização do país nos anos 70 e 80, sendo que em agosto de 1978 foi realizada a 1ª reunião anual da entidade, marcando um período de explosão da pós-graduação em educação, nos termos utilizados por Ferraro (Ibid.). Assim, a progressiva institucionalização da pós-graduação e da pesquisa teve implicações significativas nas práticas discursivas veiculadas nas revistas (CORDEIRO, *ibid.*).

No período examinado, a revista é composta basicamente por textos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd. Ao longo dos primeiros 13 números, os editoriais apresentam avaliações positivas da consolidação da RBE como meio de divulgação da produção científica na área e do desenvolvimento de seus principais objetivos referentes à divulgação da produção acadêmica apresentada nos fóruns da própria associação. A partir do número 14 (maio/ago. 2000), passa a ser co-editada e comercializada pela Editora Autores Associados, com uma reorganização da estrutura editorial², composta, desde o início, por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Quanto ao aspecto técnico ocorreu um aumento da tiragem, do número de páginas e de artigos da primeira para a segunda fase da revista.

A RBE é um periódico da área da educação, que publica a produção de docentes ou discentes de programas de pós-graduação em educação e é voltado, especialmente, para os próprios pesquisadores da área, o que pode ser comprovado pelo caráter dos textos publicados, em relação à linguagem e aos códigos de que se utiliza. Publica, essencialmente, resultados de pesquisa científica, e utiliza progressivamente critérios cada vez mais rigorosos para seleção e aprovação de trabalhos, o que pode se verificar por meio de sua indexação em determinadas bases de dados. Como um veículo de amplo alcance, sendo produzida pelo e para o campo universitário, seria importante, conforme propõe Bourdieu (2004) ao discorrer sobre o campo científico, verificar o grau de autonomia do campo do qual a publicação faz parte. Ou seja, refletir sobre a quais demandas e discussões a revista atende e verificar se as demandas científicas são de fato as que ganham maior importância ou se pesam outras, considerando que a

² Em alguns momentos será utilizada a expressão primeira e segunda fase da revista para indicar esses dois períodos marcados por uma mudança substancial no conjunto de editores e conselho editorial.

própria constituição de um periódico nesses moldes faz parte das estratégias para a conquista de autonomia.

A produção sobre o tema da formação de professores pode ser vista como uma necessidade ou demanda própria ao campo da educação, mas está também fortemente vinculada aos interesses do Estado e da política, ou mesmo do crescente mercado da área. Sobre esse ponto, cabe mencionar o alerta de Ferraro (Ibid.) ao discutir a história da ANPED, no sentido de que, embora o nome e o estatuto da instituição que foi criada determinassem dois campos prioritários de interesse, a pós-graduação e a pesquisa, uma tensão permanente entre questões de caráter *científico* e questões de caráter *político* esteve sempre presente. É nesse sentido que a RBE pode se apresentar como um instrumento de luta e relações de força no campo da educação, utilizando diversas estratégias de legitimação de idéias, ou até de pessoas e instituições, numa disputa pela autoridade de prescrever os rumos das mudanças no interior do próprio campo.

2.2. A formação de professores na **Revista Brasileira de Educação**

Com a leitura da RBE, os seguintes dados foram obtidos. O número total de artigos que se referem ao tema da formação de professores no período examinado é de 24, o que corresponde a 9,8% em relação ao total de artigos contabilizados na revista. Na primeira fase estão localizados 9 artigos, e na segunda 15, o que corresponde a 37,5% e 62,5% respectivamente em relação aos 24 artigos. É possível que o aumento da quantidade de trabalhos relacionados ao tema esteja relacionado ao crescimento da revista de um modo geral, já que, conforme indicado anteriormente, a revista tem um significativo crescimento quantitativo no que se refere ao número de páginas e de artigos publicados de uma fase para outra.

Do total de artigos publicados sobre a temática 75 % são de origem nacional e 25% de origem estrangeira, sendo que na primeira fase da revista 83,3% são textos de origem estrangeira, caindo para 16,6% na segunda fase. Quanto aos trabalhos de origem nacional, também há uma diferença em relação às duas fases da revista. Na primeira encontram-se apenas artigos dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, já na posterior, verifica-se a presença de Goiás, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Amazonas e Distrito Federal, o que coincide com a preocupação explicitada nos editoriais da segunda fase em ampliar a origem dos trabalhos em relação às regiões do país. Dentre os autores, quase a totalidade são professores e/ou pesquisadores ligados a

universidades. São eminentemente textos que apresentam ou discutem resultados de pesquisas e muitos são derivados de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd.

Na medida em que a RBE se propõe a veicular a produção das reuniões anuais da ANPEd, é importante destacar o fato de que a entidade conta com um Grupo de Trabalho sobre o tema da formação de professores. Em um dos artigos examinados na própria revista, Brzezinski e Garrido (2000) citam um trabalho realizado em 1997 em que, baseadas em análise documental e história oral, recuperaram a memória do GT Formação de Professores da ANPEd desde sua criação em 1983 até 1997, e organizaram a produção científica em períodos. O quarto momento descrito, compreendido entre 1994 e 1997, coincide com o panorama encontrado especialmente na primeira fase da revista e é assim definido pelas autoras:

[...] amplia-se consideravelmente o espectro do GT: há pesquisas que focalizam a profissionalização docente, como busca de identidade e reconhecimento da profissão de professor; a formação continuada é bastante investigada e passa a ser entendida como complementar à formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor, integrando as dimensões do ser, do saber e do saber fazer. As mudanças de perspectiva teórica e de enfoque das pesquisas foram tão profundas, enquanto concepção de formação e do trabalho docente, que implicaram a mudança de denominação do GT: de Licenciatura para Formação de Professores. (Idem, *ibid.*, p. 94-95)

As mudanças apontadas pelas autoras no que concerne às perspectivas e preocupações quanto à formação de professores encontram sustentação num movimento que parece mais amplo, quando se percebem as influências de produções estrangeiras sobre o tema marcadas pelo alto índice de artigos de autores estrangeiros encontrados na primeira fase da RBE, por exemplo. O progressivo destaque que a temática vem ganhando no campo educacional em nosso país vai ao encontro, inclusive, da discussão gerada com e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB 9394/96), que dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível da formação dos professores da educação básica. A revista surge justamente nesse período de publicação e discussão intensa da nova lei, sendo que o período escolhido para exame abarca quase toda a chamada “Década da Educação” que, por sua vez, estabelece algumas metas em relação à formação de professores a serem cumpridas entre os anos de 1997 e 2007.

Não se pode afirmar que a pesquisa da área passa a responder imediatamente a essa demanda social, afinal, considera-se a complexidade das idéias já mencionadas de Bourdieu (2004) a respeito do limiar e da tensão permanente entre a autonomia de um campo e a demanda social, ainda assim, desde meados dos anos 90, período correspondente à primeira fase da revista, o campo educacional estava, possivelmente, interessado em discutir com maior ênfase os desafios em relação à problemática da formação de professores no país, talvez estimulados pelas demandas externas, em particular do Estado. Com a leitura de um conjunto de artigos selecionados na RBE, busca-se compreender de que formas essa discussão foi realizada no interior do campo.

A princípio, a tendência marcante verificada com a leitura do conjunto de artigos está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na idéia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência. Esse modo de lidar com a problemática da formação de professores foi explicitamente trabalhado em artigos de autores estrangeiros presentes no que se denominou de primeira fase da revista (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000). Ainda nessa fase, dois artigos que trabalham com histórias de vida oferecem um tratamento distinto em relação à valorização dos saberes da experiência de professores (SOUSA et al., 1996; KRAMER, 1998). Também estão situados nesse período dois artigos que tratam do tema da ciência e tecnologia e suas implicações para a formação de professores (MENEZES, 1998; KENSKI, 1998), assim como um artigo que trata da formação de professores em relação a uma determinada disciplina (CHARTIER, 1998).

Na segunda fase, além da já citada revisão de literatura feita por meio da análise do GT de Formação de Professores da ANPEd que, por sua vez, confirma a tendência da predominância da abordagem do professor reflexivo na área (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000), há textos mais variados que investigam a formação de professores sob diferentes ângulos, de modo que encontra-se algumas referências às preocupações da tendência predominante (VARGAS, 2003; SILVA, 2005), mas também artigos que questionam noções ligadas a esse movimento (CHAUÍ, 2003; CARVALHO, 2005). Um dos artigos trabalha com histórias de vida numa perspectiva mais próxima a abordagem do professor reflexivo (LELIS, 2001). Aparecem mais dois artigos sobre ciência e tecnologia com um teor político, mas sem propostas específicas em relação à prática de formação de professores (PRETTO 2002; SILVA JR., 2003). Também foram localizados mais dois artigos que tratam da formação em relação a uma determinada disciplina ou área específica (MUSATTI, 2003; MOREIRA; DAVID, 2005). Surgem

trabalhos que discutem o multiculturalismo ou questões culturais de maneira ampla (MONTE, 2000; CAVALCANTE, 2003; MOREIRA; CANDAU, 2003; VALENTE, 2005). Por fim, há um artigo que parte de uma abordagem histórica da formação de professores no país (TANURI, 2000).

A partir desse quadro geral, busca-se sintetizar e analisar brevemente as principais idéias e posicionamentos dos trabalhos referentes ao tema da formação de professores. A primeira referência importante diz respeito à indicação de Brzezinski e Garrido (2000) de que vai sendo ultrapassada a idéia de que formação em serviço seja realizada em treinamentos. Segundo as autoras, rejeitam-se encontros e cursos intensivos e rápidos produzidos à distância, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, e que muitas vezes não relacionam aspectos teóricos com problemas concretos vividos pelos docentes. As propostas, portanto, caminham no sentido de que a formação de professores seja algo permanente. Trata-se de um processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases, inicial e continuada. Kenski (1998), por exemplo, afirma que é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Tardif (2000), por sua vez, afirma que tanto em bases teóricas quanto em conseqüências práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada.

A valorização da formação continuada ou permanente parece estar generalizada na revista, de modo que parece haver um consenso em relação a essa questão. No entanto, encontramos uma voz dissonante em relação a essa idéia. Trata-se do artigo de Chauí (2003) que questiona a demasiada preocupação com a valorização da formação permanente em detrimento da formação inicial, etapa fortemente criticada em grande parte dos artigos examinados, sobre a qual a autora faz uma defesa explícita. Para Chauí, a educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares, deixando de ser preparação para a vida e tornando-se educação durante toda a vida, o que contraria sua concepção de que a educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente. De acordo com a autora, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Com isso, afirma que precisamos ponderar *crítica e reflexivamente* sobre essa idéia, propondo que somente há formação quando há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da *reflexão* e da

crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Por meio do exame do ciclo da revista é possível perceber que os termos *reflexão e crítica* foram introduzidos de forma contundente no campo educacional pelos mesmos autores que defendem a importância da educação permanente, o que desperta uma pergunta sobre a possível diferença na utilização desses termos entre o trabalho de Chauí e dos outros autores. Na primeira fase da revista, conforme já foi mencionado, foram encontrados alguns textos que apresentam com maior objetividade as idéias referentes à noção de reflexão sobre a prática, que irão predominar ao longo da maior parte dos artigos examinados (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000). Nota-se que se trata de uma tendência predominante, pois praticamente todos os artigos se referem de alguma maneira às idéias ligadas a essa corrente de pensamento. Alguns explicitamente, outros não fazem referências diretas, mas usam expressões características ao discurso que permeia a referida abordagem, assim como há também os que discordam ou questionam idéias de forma direta ou um pouco mais sutil e difícil de apreender. Enfim, são nuances complexas a serem analisadas de maneira mais precisa, o que foi demonstrado no caso exemplar do artigo citado de Chauí. Para os fins deste trabalho, serão apontadas apenas algumas observações diante do quadro.

A partir dos trabalhos que representam a tendência dominante, pode-se continuar a linha de raciocínio lançada com a idéia da formação permanente que atravessa o conjunto dos artigos. Além de ser algo contínuo, valoriza-se também que a formação ocorra no próprio exercício profissional do docente, isto é, no âmbito da instituição escolar (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000). Kenski (1998) afirma que a formação do professor se dá de forma permanente, durante todo seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. Na mesma linha, para Lelis (2001), torna-se fundamental, introduzir a escola, enquanto espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica da prática, como eixo estruturante da formação. A referência da autora à escola enquanto espaço de reflexão indica a abordagem sobre a qual está apoiada. A própria idéia da formação no exercício profissional, diretamente relacionada à valorização da identidade e desenvolvimento da profissionalização docente (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000), também aponta a influência predominante no discurso. Musatti (2003), por sua vez, também destaca de forma contundente as experiências de formação em serviço para educadores. E Valente (2005), considera que

se impõe, na atual conjuntura política, a formação dos professores em exercício e a capacitação daqueles em formação.

De acordo com Tardif (2000), na medida em que o exercício da profissão é entendido como oportunidade de formação, são muitos os trabalhos que se voltam para investigações sobre a epistemologia da prática profissional, mais precisamente, sobre o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Trata-se de uma noção de “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Assim, o profissional, sua prática e seus saberes não são entendidos como entidades separadas e valoriza-se o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. O saber se articula com o saber fazer e o saber ser, o conhecimento, a experiência, os valores e os compromissos integram-se (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000). O artigo de Silva (2005) faz referência à contribuição da categoria denominada *experiência*, assim como aos estudos sobre a epistemologia da prática docente e reflexões sobre as especificidades das propriedades estruturais dos saberes teóricos e práticos, perseguindo a construção do conceito de *habitus* professoral. A autora afirma que os estudos sobre a prática docente, cuja metodologia é a reflexão da prática docente exercida pelo agente que a efetiva, devem estar em um bom caminho.

A discussão entre o saber e o saber fazer, de alguma forma, remete à discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática, freqüentemente presente no campo da formação de professores. No periódico submetido à exame, são diversos os trabalhos em que críticas ao distanciamento entre a teoria e prática aparecem, afirmando-se, por exemplo, que são inúteis os discursos na ausência de vivências, e que falta continuidade entre formação e exercício profissional (MENEZES, 1998), além de articulação adequada entre a formação específica e a formação pedagógica, tendo em vista a futura prática profissional (MOREIRA; DAVID, 2005). Ou ainda, que o período de formação inicial é muito pequeno e os respectivos estágios são insuficientes para dar a todos experiência na condução do trabalho em sala de aula (CHARTIER, 1998).

Propõe-se uma formação prática, integrando o discurso com a vivência, valorizando o saber através da experiência pessoal (MENEZES, 1998). Vargas (2003), em seu artigo, discute o saber/fazer profissional das leigas, aprendido na prática. Também como uma forma de tentar resolver essa dicotomia entre teoria e prática, Marcelo (1998) sugere que o período de formação seja entendido como de

desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao exercício de sua profissão. Pretto (2002), num texto com teor mais político, afirma que professor é profissional e precisa ser tratado como tal.

A partir do reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores, Tardif (1998) propõe que os professores entrem num processo reflexivo e crítico a respeito de suas práticas. Trata-se da reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, sobre os saberes da experiência pessoal (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000) e os saberes da ação, os saberes do e no trabalho, construídos em função do trabalho (TARDIF, 1998). Perrenoud (1999) afirma que diante da conjuntura mundial, torna-se importante reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Assim, é necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores para libertá-los do trabalho prescrito e para convidá-los a construir suas próprias iniciativas. No mesmo sentido, Lelis (2001) afirma que se trata de uma valorização dos saberes de referência da profissão a partir da reflexão dos próprios professores sobre sua prática. Moreira e Candau (2003), por sua vez, defendem a importância de se favorecer a reflexão de cada educador sobre sua própria identidade cultural, e que as pesquisas da universidade possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia e da justiça curricular. Embora não definam com clareza a concepção de reflexão e crítica que estão usando, parecem se apoiar na chamada abordagem histórico-crítica, bastante presente no discurso educacional brasileiro.

Tardif (2000) trabalha com o conceito de professor como ator e profissional dotado de competências. Perrenoud (1999), por sua vez, defende a necessidade de ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais novas, ligadas às transformações do ofício do professor e propõe, com isso, dez novas competências a serem adquiridas pelos professores. Na mesma linha, Kenski (1998) considera que os cursos de formação de professores devem se preocupar em lhes garantir essas novas competências, e Monte (2000) discute a importância de ampliar as competências dos professores como profissionais com capacidades específicas. Para Chartier (1998), as competências profissionais que se esperam e que devem ser oferecidas aos professores não cessam de ser redefinidas. Silva Jr. (2003), por outro lado, parece se opor a essas

concepções ao criticar as reformas educacionais orientadas por pedagogias do *aprender a aprender* ou pelo *modelo de competências* (grifos do original).

Marcelo (1998) afirma que a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática tem tido grande repercussão do ponto de vista da formação de professores. Para Zeichner (1998), essas propostas visam ajudar os futuros professores a se tornarem reflexivos a respeito de sua prática, de forma a incluir atenção tanto aos aspectos técnicos e morais do ensino quanto aos contextos em que se dá o ensino. Essa idéia está intrinsecamente ligada à noção, apresentada por Tardif (2000), de que os professores aprendem a profissão no próprio exercício da mesma, ou seja, na prática. Nesse sentido, Monte (2000), por exemplo, trata da necessidade de se desenvolver instrumentos reflexivos para pensar o currículo de formação de professores, no caso específico, de professores indígenas. Cavalcante (2003), em seu artigo que trata da importância de valorização dos professores indígenas, faz referência à preocupação com uma formação reflexiva, crítica e criativa, e de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Propõe, com isso, que os programas de formação profissional continuada permitam que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos, trazendo a idéia de um processo de formação contínua, construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência. Também apoiada nessas idéias, Kenski (1998) afirma que o impacto das novas tecnologias exige reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as novas formas de ensinar e de aprender.

Para Tardif (2000), na medida em que os conhecimentos teóricos ministrados nos cursos de formação para o ensino não concedem ou dão muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, criados e mobilizados por meio de seu trabalho, a formação tem impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar, de modo que estes terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças. Os saberes dos professores são temporais, provém de sua história de vida, sobretudo escolar, por isso, os dispositivos de formação de professores não conseguiriam mudá-los. Segundo Zeichner (1998), mediante um trabalho de reflexão a ser alcançado pelos professores, algumas crenças e teorias podem ser mudadas. Nesse sentido, Marcelo (1998) esclarece que um dos principais esforços das investigações na área tem consistido em desenvolver instrumentos, escalas e/ou taxonomias para verificar e avaliar as mudanças dos níveis reflexivos por parte de professores em formação ou em

exercício. Zeichner (1998) propõe que se trabalhe no sentido de maximizar o impacto das experiências de formação inicial sobre os futuros professores, utilizando estratégias que os ajudem a reexaminar as crenças, atitudes e concepções que trazem consigo quando entram nos cursos de formação. Percebe-se, com Tardif (2000), que o objetivo é caminhar no sentido da elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino baseados em saberes profissionais.

A proposição central da abordagem que predomina na revista, a qual se procurou descrever, tem como orientações prioritárias para a formação de professores, nas palavras de Perrenoud (1999, p. 12), a prática reflexiva e a participação crítica, que se tornam “*fios condutores* do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas *pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação*” (grifos no original). Assim, a formação do professor reflexivo ganha dimensão crítica (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000). Lelis (2001) afirma que é fundamental, com isso, pensar a produção de uma consciência crítica e da ação qualificada, não abrindo mão da pessoa do professor, da organização escolar e da profissão em um plano coletivo.

Com preocupações e pressupostos próximos, mas com procedimentos e estratégias diferenciadas, uma outra abordagem de trabalho com formação de professores foi identificada. Trata-se dos artigos que mencionam pesquisas que se utilizam das autobiografias e histórias de vida como contribuições importantes para o desenvolvimento das propostas de formação, no sentido de compreender o professor como pessoa, já que fala-se em “dimensão pessoal da mudança” a partir da prática reflexiva. No trabalho de Lelis (2001), pode se encontrar uma aproximação mais evidente da abordagem do professor reflexivo até mesmo pelos termos utilizados. Nesse texto, a autora exprime insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, e entende os professores como pesquisadores e como profissionais reflexivos, numa busca pela requalificação dos docentes do ponto de vista social e profissional. Assim, as abordagens biográficas devem ser valorizadas no horizonte de que o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. No artigo de Moreira e Candau (2003), encontramos uma menção em relação a um trabalho com histórias de vida visando a aproximação de experiências com o propósito de favorecer a reflexão dos educadores.

Com a leitura dos trabalhos de Sousa et al. (1996) e de Kramer (1998), percebe-se uma ligação com a tendência do professor reflexivo mais evidente quanto ao ponto de

vista histórico, porém o tratamento dado às questões que circulam nesse debate se mostra distinto. O texto de Sousa et al (1996) procura trabalhar a partir de relatos de mulheres professoras a respeito de suas experiências de vida, numa tentativa de constituição e recuperação da memória individual e da memória feminina, da escolha da profissão e do exercício docente, buscando enunciar, a partir daí, algumas possibilidades novas acerca das relações pedagógicas e dos processos de formação escolar. Nos termos das autoras, trata-se de um esforço de deslocamento das preocupações sobre formação de professores do eixo tradicional dos recortes disciplinares para um investimento de inclusão da própria voz do docente, de sua história pessoal de formação e de trabalho, como elementos capazes de contribuir para a melhoria de seu exercício profissional.

Para as autoras, do ponto de vista das práticas de formação docente, análises desse tipo têm se mostrado bastante férteis para permitir às professoras a compreensão das relações que se acham presentes no ensino, de modo a não dicotomizar o plano cognitivo do afetivo e do ético. Nesse sentido, o narrar a própria história tece uma experiência de formação, configurando um processo de aprendizagem com a história, formando sujeitos da e na história. Kramer (1998), numa linha similar, rejeita as propostas que negam a prática e a história acumulada dos professores e afirma que as narrativas, entrevistas autobiográficas, também chamadas relatos de vida ou histórias de vida, possibilitam que o sujeito torne-se objeto de si próprio, reflita sobre si mesmo e sobre suas relações, e nessas relações construa conhecimentos. Pode-se considerar, também, que o artigo de Carvalho (2005) demonstra certa afinidade com os estudos que trabalham com histórias de vida ao trazer para o debate a preocupação com o espaço para a voz do professor em sua própria formação.

Por meio das referências bibliográficas de que se utilizam, percebe-se que esses trabalhos são mais influenciados pelos estudos de Antonio Nóvoa, citado por Brezezinski e Garrido (2000) como um dos representantes da tendência que atribui importância à idéia de reflexão sobre a prática, ao lado de autores como Zeichner, Perrenoud e Schön (o precursor e principal referência da tendência), o que poderia determinar uma linha de trabalho distinta embora relacionada, ou mesmo, diferentes interpretações sobre os conceitos de reflexão, crítica, dimensão pessoal, dentre outros.

3. Considerações finais

De maneira geral, diante do traçado realizado, é possível fazer uma avaliação inicial no sentido de que a revista progressivamente vai se abrindo para uma multiplicidade de trabalhos sobre o tema da formação de professores, tanto no que diz respeito à ampliação da presença de trabalhos oriundos de regiões distintas do país, quanto em relação às temáticas abordadas. Ainda assim, pode-se questionar a relação desse movimento de abertura a uma dinâmica do próprio campo educacional. Como reflexo das pesquisas e trabalhos apresentados e discutidos no âmbito da ANPEd, é possível também que o quadro delineado diga respeito ao campo da pesquisa sobre formação de professores no país nos últimos anos, e aqui talvez coubesse fazer um balanço da produção do GT de formação de professores na ANPEd no mesmo período.

O exame de outras publicações da área no mesmo período pode ajudar nas respostas às perguntas formuladas. Conforme Nóvoa (1997), a imprensa especializada em educação talvez seja o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo. Um panorama mais amplo do campo certamente esclareceria melhor a posição da revista, dos autores que aparecem, assim como do debate de idéias acerca do tema escolhido para análise. A investigação mais detalhada da origem, das referências utilizadas e das ocupações e pertencimentos dos autores a determinados espaços, também poderia auxiliar na compreensão mais esclarecida do campo como um todo.

4. Referências

Fontes – artigos da **Revista Brasileira de Educação**

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

CHARTIER, A. M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 4-12, mai./ago. 1998.

- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, mai./ago. 1998.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.
- LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 40-49, mai./ago. 2001.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. N. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.
- MENEZES, L. C. Trabalho e visão de mundo: ciência e tecnologia na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 75-81, jan./abr. 1998.
- MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000.
- MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.
- MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 50-61, jan./abr. 2005.
- MUSATTI, T. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 66-77, set./dez. 2003.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.
- PRETTO, N. L. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.
- SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.
- SILVA JR., J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SOUSA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, mai./ago. 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VARGAS, S. M. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o *continuum* família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 95-106, set./dez. 2003.

ZEICHNER, M. K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

Bibliografia geral

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Unesp, 2002.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.