

Formação de Professores no Brasil (1990-1998)

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO Nº 6

Formação de Professores no Brasil (1990-1998)

Realização:

Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Organização:

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Brasília-DF
MEC/Inep/Comped
2002

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

F. Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

ORGANIZAÇÃO DOS ORIGINAIS E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Antonio Bezerra Filho

Maria Ângela Torres Costa e Silva

PROJETO GRÁFICO E CAPA

F. Secchin

ARTE-FINAL

Rodrigo Godinho Aparecido da Silva

TIRAGEM

2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092

(61) 410-8438

Fax: (61) 224-4167

E-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-9052

(61) 323-3500

Fax: (61) 223-5137

E-mail: cibec@inep.gov.br

<http://www.inep.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Formação de professores no Brasil (1990-1998) / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.
– Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002.
364 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6)

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Produção técnico-científica. I. André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. III. Comitê dos Produtores da Informação Educacional. IV. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CDU 37.014

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
Marli André	
O que dizem as dissertações e teses?	9
O que dizem os artigos de periódicos?	10
O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd?	12
Concluindo	13
Parte 1	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO TEMA DA PRODUÇÃO DISCENTE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (1990-1996)	15
O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DISSERTAÇÕES E TESES (1990-1996)	17
Marli André, Joana Paulin Romanowski	
Quadro geral da produção discente sobre Formação de Professores	18
Temas, subtemas e conteúdos priorizados	19
Aspectos emergentes	31
Aspectos silenciados	31
Tipos de estudo	32
Referências bibliográficas	34
RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES	35
Formação inicial	35
Formação de professores leigos	53
Formação de professores primários	53
Formação de professores em serviço	55
RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES	59
Formação inicial	59
Formação de professores leigos	138
Formação de professores primários	140
Formação de professores em serviço	146

Parte 2

O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES (1990-1997)	157
INTRODUÇÃO GERAL	159
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS	161
Regina Helena Silva Simões, Janete Magalhães Carvalho	
Escola Normal	161
Cursos de Pedagogia	162
Licenciaturas	163
Conclusões	166
Referências bibliográficas	166
Anexo	169
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO ESTRATÉGICO-CONCEITUAL EXPRESSA NOS PERIÓDICOS	171
Janete Magalhães Carvalho, Regina Helena Silva Simões	
Conceito de formação continuada	172
Propostas para a formação continuada	175
Conclusões	179
Referências bibliográficas	180
Anexo	183
IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM RETRATO DELINEADO A PARTIR DOS PERIÓDICOS NACIONAIS	185
Janete Magalhães Carvalho, Regina Helena Silva Simões	
A interdimensionalidade da identidade/profissionalização docente	185
As condições de trabalho, remuneração, socialização, práticas culturais, organização político-sindical e políticas públicas: o professor, um proletário ou um profissional?	187
A questão de gênero e a identidade do professor	194
À guisa de conclusão	198
Referências bibliográficas	199
Anexo	203
A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FORMA SOCIAL OU COMO CONTEÚDO INSTITUCIONALIZADO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS BRASILEIROS	205
Regina Helena Silva Simões, Janete Magalhães Carvalho	
O cotidiano da sala de aula	205
A prática escolar	207

As relações entre a escola e a sociedade	211
Conclusões	212
Referências bibliográficas	213
Anexo	215
OS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	217
Resumos	227
Parte 3	
OS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA ANPEd (1994-1998)	301
O QUE REVELAM OS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES	303
Iria Brzezinski, Elza Garrido	
O objeto, o universo e o objetivo da pesquisa	303
Por que Formação de Professores?	304
Formação inicial e continuada	308
Identidade e profissionalização docente: tema recorrente nos trabalhos do GT no período 1994-1998	317
Prática pedagógica: <i>modus operandi</i> do professor no cotidiano da sala de aula	319
Revisão da literatura	321
Referências bibliográficas	323
TRABALHOS APRESENTADOS NO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA ANPEd, NO PERÍODO 1992-1998	329
Iria Brzezinski, Betânea Leite Ramalho, Eduardo Adolfo Terrazzan, Helena Costa Lopes de Freitas, Marcos Villela Pereira	
Relação por ordem alfabética dos autores	329
Resumos	333

Apresentação

O Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil faz parte de um projeto amplo, coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que consistiu no mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores. Incorpora-se aos estudos efetivados pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Devido à diversidade das fontes e à natureza do material, o estudo da temática Formação de Professores foi desenvolvido por três grupos de pesquisadores de diferentes regiões do País. Para garantir a articulação entre os grupos, foram feitas várias reuniões dos coordenadores dos três estudos, tanto no momento do planejamento dos trabalhos quanto na discussão dos resultados e na elaboração das conclusões.

Um dos grupos de pesquisadores ficou responsável pela análise dos resumos de 284 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação do País, no período de 1990 a 1996. Outro grupo analisou o conhecimento produzido em 115 artigos publicados em 10 revistas de circulação nacional, reconhecidas pela divulgação de temas relacionados com a Educação. O terceiro grupo, finalmente, focalizou os 70 trabalhos científicos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da ANPEd, no período de 1990 a 1998.

As categorias temáticas analisadas foram *Formação Inicial*, *Formação Continuada e Identidade e Profissionalização Docente*. Nos artigos e nos trabalhos do GT Formação de Professores foi destacada ainda a categoria *Prática Pedagógica*.

Esta publicação divulga os resultados da análise dos três grupos, as conclusões gerais, a relação bibliográfica das fontes e os resumos dos trabalhos analisados.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Organizadora

Introdução

Marli André

O presente trabalho busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do País no período de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998.

O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES?

O exame das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 mostra que a produção discente quase dobrou, passando de 460, em 1990, para 834, em 1996. O número de trabalhos sobre Formação de Professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente.

Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema *Formação Inicial*, 42 (14,8%) abordam o tema *Formação Continuada* e 26 (9,2%) focalizam o tema *Identidade e Profissionalização Docente*.

A *Formação Inicial* inclui os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas.

Os estudos sobre *Formação Continuada* analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre *Formação Continuada* seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

O tema da *Identidade e Profissionalização Docente* é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados com as condições de trabalho do professor com os movimentos de sindicalização e organização profissional só aparecem nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas aos saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas.

O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação docente mostra que 72 pesquisas (25%) estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma, um professor; são, em geral, estudos pontuais voltados ao conhecimento de um aspecto muito particular da formação docente. Outro tipo freqüente de estudos é a análise de depoimentos (14%), em que o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Também aparecem com freqüência razoável na produção discente os relatos de experiência (12%). São trabalhos que se propõem registrar e divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos. Com menos ênfase, mas ainda com certo destaque, aparecem os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica. Muito raros são os estudos do tipo *survey*, a pesquisa experimental, os estudos de validação de material e os estudos longitudinais.

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 90 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na *Formação Inicial*, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. O curso Normal é o mais estudado, o de Licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto que o de Pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a *Formação Inicial* são os temas transversais, como educação ambiental, educação e saúde e, também, drogatização.

Embora não sejam muito expressivas em termos numéricos, as dissertações e teses sobre a *Formação Continuada* o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados.

O tema da *Identidade e Profissionalização Docente* surge como tema emergente nos últimos anos e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero.

Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Preocupam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas. Como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como, por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais essas práticas e processos.

O QUE DIZEM OS ARTIGOS DE PERIÓDICOS?

Foram analisados ao todo 115 artigos publicados no período de 1990 a 1997, em dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, considerando-se a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional.

O periódico que concentrou maior número de artigos sobre formação docente foi *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (20,8%), seguido pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com 19 (16,5%), *Tecnologia Educacional*, com 16 (13,9%), *Revista da Faculdade de Educação* da USP, com 12 (10,4%), *Teoria & Educação*, com 10 (8,6%), *Cadernos Cedes*, com 9 (7,8%), *Educação & Realidade*, com 8 (6,9%), *Educação & Sociedade*, com 7 (6%), *Em Aberto*, com 7 (6%) e *Revista Brasileira de Educação*, com 3 (2,6%).

Os temas mais enfatizados nos periódicos foram: *Identidade e Profissionalização Docente*, com 33 artigos (28,6%); *Formação Continuada*, com 30 (26%); *Formação Inicial*, com 27 (23,4%);

e *Prática Pedagógica*, com 25 (21,7%). Note-se que a distribuição dos artigos pelos quatro temas foi muito mais equilibrada do que nas pesquisas dos discentes, que evidenciou grande concentração na categoria *Formação Inicial*. Note-se ainda que o tema mais freqüente nos artigos é o que aparece em último lugar na produção dos discentes.

Os conteúdos incluídos no tema *Identidade e Profissionalização Docente* são: condições de trabalho e remuneração/socialização (14), questões de gênero (11), organização política/sindical (5) e políticas educacionais (3). Os aspectos que nas pesquisas discentes são abordados de forma tímida e incipiente ganham, nos artigos, destaque e prioridade.

Na categoria *Formação Continuada* estão incluídos os textos que abordam: a atuação do professor junto às escolas do ensino fundamental e médio (9); os conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); o uso da tecnologia de comunicação (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o ensino superior (2); o papel da pesquisa na formação (2); e as políticas públicas (1).

Pode-se resumir os conteúdos dos textos sobre *Formação Continuada* em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. As propostas, em sua maioria, são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Na categoria *Formação Inicial* incluem-se os artigos que abordam o conjunto das Licenciaturas (14), a Escola Normal (7) e o curso de Pedagogia (6). Nota-se aqui uma diferença em relação às pesquisas discentes que priorizam a escola Normal, mas, também, uma semelhança, já que todas enfatizam a Licenciatura e quase não investigam o curso de Pedagogia.

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a *Formação Inicial* gravitam em torno de seis eixos principais: a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente; e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se ainda que a *Formação Inicial* não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Na categoria *Prática Pedagógica* foram considerados os artigos que focalizam a escola (11), a sala de aula (9) e as relações escola/sociedade (5).

Os textos sobre a práxis do professor, enfocada a partir da escola, evidenciam as seguintes questões: a) contradições entre a teoria e a prática, ou seja, contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar; b) organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; c) escola e cultura; e d) a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar.

Os artigos dirigidos ao cotidiano da sala de aula abordam quatro tipos de questões: a) aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; b) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino; c) a construção do saber docente; e d) a pesquisa pelo próprio professor.

As análises da prática do professor em suas relações com a sociedade como um todo evidenciam os seguintes pontos: a) políticas neoliberais e educação; b) fracasso escolar *versus* responsabilidade docente; c) relações entre a educação e a cultura; d) ciência *versus* profissão docente – a construção do saber docente; e e) a construção de práticas educativas emancipatórias.

Os textos sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista *versus* professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural; e i) a escola e os professores no processo de transformação social.

Note-se que, de maneira geral, o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando abertas as questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação.

O QUE REVELAM OS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA ANPEd?

Os 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da ANPEd, no período de 1992-1998, constituíram a fonte principal de referência para a presente análise. Para serem enquadrados na categoria Trabalhos da ANPEd, os textos devem fazer referência a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas, evidenciando elaboração teórica e rigor conceitual de análise.

Os principais temas abordados nesses textos foram: *Formação Inicial*, com um total de 29 textos (41,4%); *Formação Continuada*, com 15 textos (21,4%); *Identidade e Profissionalização Docente*, com 12 textos (17,1%); *Prática Pedagógica*, com 10 textos (14,2%); e *Revisão de Literatura*, com quatro textos (5,7%). Note-se que, como nas pesquisas dos discentes, a *Formação Inicial* concentra o maior número de trabalhos; nos periódicos, no entanto, ela não tem o mesmo destaque.

Entre os trabalhos que investigam a *Formação Inicial*, 17 (58,6%) focalizaram o curso de Licenciatura, oito (27,5%), o curso de Pedagogia e quatro (13,7%), o curso Normal. Nota-se agora uma inversão de prioridades em comparação com as pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação, pois aqui os cursos de Licenciatura ganham mais atenção, enquanto aqueles dão prioridade ao curso Normal.

Os trabalhos sobre Licenciatura discutem a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica; relatam experiências curriculares inovadoras; revelam a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente; expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar; e estudam as representações e opiniões dos alunos da Licenciatura.

Os trabalhos sobre o curso de Pedagogia focalizam os movimentos de reformulação desse curso no País; revelam suas deficiências, seja pela distância entre a proposta curricular e suas práticas, seja pela falta de articulação entre os docentes formadores, seja, enfim, pela separação entre discurso e prática; buscam, ainda, mostrar o peso das representações relacionadas com a experiência familiar na relação professor-aluno.

Dos textos sobre o curso Normal, dois examinam o papel dos fundamentos sociohistóricos e filosóficos na formação e nas práticas das professoras das séries iniciais; um revela práticas reprodutivistas do desenho nas salas de aula do ensino fundamental e no curso de formação; e o outro faz um levantamento referente a 500 crianças, identificando atitudes positivas em relação à Matemática e ao bom desempenho quando as professoras gostavam da matéria.

Nos textos analisados, a *Formação Continuada* é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nesta perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de *Formação Continuada*: um deles analisando projetos de uma instituição de ensino superior, e o outro, as políticas de formação do governo argentino.

Os estudos sobre a *Prática Pedagógica* caminham em três direções: a) a análise de experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; b) a análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; e c) o registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino.

Outra categoria dos trabalhos do GT Formação de Professores é a de *Revisão de Literatura*, que inclui os estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento ou “reconciliação integrativa”; consiste num balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática.

Dos quatro trabalhos analisados nessa categoria, dois fazem uma análise da produção do GT Formação de Professores desde sua criação, em 1983, até 1997; um faz um balanço das dissertações e teses sobre formação docente, produzidas nos programas de pós-graduação em educação de 1990 a 1995; e o outro analisa o discurso de periódicos sobre o tema da articulação universidade-escola básica.

CONCLUINDO...

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

Adicionalmente, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada.

Finalmente, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Parte 1

A Formação de Professores como Tema da Produção Discente dos Cursos de Pós-Graduação (1990-1996)

O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996)

Marli André¹

Joana Paulin Romanowski²

São analisadas aqui as dissertações e teses sobre Formação de Professores defendidas no período de 1990 a 1996 nos programas de pós-graduação em educação do Brasil. A seleção da década de 90 deve-se ao fato de os períodos anteriores já terem sido estudados (Feldens, 1989; Silva, 1991; Warde, 1993). A fonte básica de referência para realizar o levantamento dos dados foi o CD-ROM ANPEd, 2ª edição, editado em setembro de 1997, que contém os resumos das dissertações e teses defendidas no Brasil de 1981 a 1996.

Na realização do presente trabalho, foram cumpridas as seguintes etapas: 1) leitura do material para identificação das fontes de interesse; 2) identificação dos resumos referentes à década de 90; 3) leitura dos resumos selecionados, análise do seu conteúdo e tabulação dos dados; 4) organização e síntese dos dados em quadros e tabelas; 5) leitura analítica das informações contidas nas tabelas; e 6) síntese geral e conclusões.

Na seleção dos resumos foram considerados aqueles que apresentavam o descritor “formação de professores”, indicado pelo autor do trabalho. A tarefa de leitura e interpretação dos dados deve ser vista dentro dos limites do critério e da fonte utilizada. Obedeceu-se à classificação do pesquisador por ser ele considerado o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho. Com isso, pode-se estar descartando pesquisas que tratam do tema da formação docente, mas que, por motivos especiais, não foram categorizadas como tal por seu autor. Além disso, reconhece-se que a qualidade dos resumos contidos no CD-ROM ANPEd deixa a desejar, pois não há um padrão definido a seguir, o que leva uns a serem muito sucintos e outros, incompletos, dificultando e, em alguns casos, até prejudicando a análise e interpretação do seu conteúdo.

Foram examinados 284 resumos que se encontravam sob o descritor “formação de professores”, o que permitiu evidenciar:

- a distribuição de trabalhos sobre Formação de Professores, em termos de frequência e porcentagem, no período 1990 a 1996;
- a distribuição de trabalhos sobre Formação de Professores pelos diferentes programas de pós-graduação em educação do País, no período 1990 a 1996;
- os temas, subtemas e conteúdos privilegiados nesses trabalhos e a sua frequência no período 1990 a 1996;
- os temas e conteúdos emergentes;
- os temas e conteúdos silenciados;
- os tipos de estudos realizados e a sua frequência, segundo os subtemas e conteúdos abordados, no período 1990 a 1996.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

² Professora da Universidade do Paraná (UFPR) e doutoranda na Feusp.

QUADRO GERAL DA PRODUÇÃO DISCENTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número total de dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996, assim como o número e as respectivas porcentagens das que se referem ao tema Formação de Professores.

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre Formação de Professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos – 1990-1996

ANOS	TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
		Nº	%
1990	460	28	6,0
1991	461	32	7,1
1992	624	39	6,0
1993	614	31	5,0
1994	698	38	5,4
1995	802	56	6,9
1996	834	60	7,1
TOTAL	4.493	284	6,3

Os dados da tabela mostram que foram produzidas 4.493 dissertações e teses na área de Educação durante o período de 1990 e 1996 e que, do primeiro para o último ano desse período, o número delas quase dobrou, passando de 460 para 834. O mesmo crescimento, porém, não ocorreu com o número de trabalhos sobre Formação de Professores, que se manteve mais ou menos estável, oscilando entre 5% e 7%, com uma média de 6,3% no período. Do total de 284 trabalhos, 243 são dissertações de mestrado e 41, teses de doutorado, diferença que pode ser explicada pelo número ainda muito pequeno de programas de doutorado no País.

Procurou-se ainda verificar a procedência dos trabalhos sobre Formação de Professores, examinando sua distribuição nos diversos programas de pós-graduação em Educação. A Tabela 2 mostra que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) produziu o maior número de trabalhos no período (24), seguido pelos da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (20) e da Universidade de São Paulo – USP (20). Também tiveram números significativos de trabalhos no período os de Currículo (16) e de Psicologia de Educação (15) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (15), os de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF (15) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ (13). Todas essas instituições estão situadas na Região Sudeste, onde se concentram cerca de 70% dos trabalhos sobre o tema. Na Região Sul foram produzidos 14,7% dos trabalhos, no Nordeste, 10,2%, no Centro-Oeste, 4,6%. Essa díspar distribuição regional dos trabalhos pode ser explicada, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul e, também, por serem elas detentoras dos programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos deles priorizando o tema da formação docente.

Tabela 2 – Dissertações e teses sobre Formação de Professores, defendidas nos programas de pós-graduação em Educação das instituições de ensino superior do País – 1990-1996

INSTITUIÇÕES	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Unicamp	1	1	4	5	1	7	5	24
UFRJ	3	3	5	2	-	3	4	20
USP	3	2	-	1	4	6	4	20
PUC-SP (Currículo)	-	2	2	1	5	3	3	16
PUC-SP (Psic.da Educação)	-	1	3	2	-	4	5	15
UFF	2	2	1	1	7	1	1	15
PUC-RJ	4	2	3	-	1	-	3	13
UFSC	2	1	1	4	1	-	4	13
PUC-RS	2	2	2	1	1	1	3	12
PUC-SP (História)	1	2	6	-	-	1	-	10
Uerj	-	2	3	-	2	3	-	10
Unesp-Marília	-	-	-	1	2	3	3	9
UFSCar	1	-	2	-	3	3	-	9
UFRGS	-	2	-	3	-	1	2	8
PUC-Camp	-	-	-	-	-	2	6	8
UnB	-	2	1	1	1	3	-	8
UFPE	-	2	1	-	1	1	2	7
Unesp-Rio Claro	2	1	1	-	-	2	-	6
UFMG	-	1	-	2	-	2	1	6
UFRN	1	-	-	1	2	-	2	6
UFPB	-	1	-	-	-	3	2	6
UFBA	1	-	1	-	-	1	2	5
Ufes	-	-	-	-	2	1	2	5
Unimep	1	2	-	1	-	-	1	5
UFPR	1	-	1	-	-	-	2	4
UFCE	2	-	-	1	1	-	-	4
UFMS	1	1	-	-	2	-	-	4
lesae	-	1	-	2	-	-	-	3
UCP	-	-	1	-	1	1	-	3
UFMS	-	-	-	1	1	-	1	3
UFU	-	-	-	-	-	2	-	2
UFMT	-	-	-	1	-	1	-	2
UFGO	-	-	1	-	-	-	1	2
UEM	-	-	-	-	-	1	-	1
Unam	-	-	-	-	-	-	-	-
UFSE	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL	28	32	39	31	38	56	60	284

TEMAS, SUBTEMAS E CONTEÚDOS PRIORIZADOS

A Tabela 3 apresenta a distribuição da produção discente segundo os três temas mais enfatizados nos trabalhos: *Formação Inicial*, *Formação Continuada* e *Identidade e Profissionalização Docente*. No primeiro grupo estão reunidos os estudos que focalizam a Licenciatura, a Escola Normal e a Pedagogia. No segundo grupo encontram-se os estudos que abordam as propostas, programas e cursos de formação dos docentes em serviço. O terceiro grupo inclui os estudos sobre condições

de trabalho do professor, sindicalização e organização profissional, identidade, questões de gênero e competências, saberes e práticas culturais.

Tabela 3 – Distribuição da produção discente sobre Formação de Professores, segundo os temas abordados – 1990-1996

ANOS	FORMAÇÃO INICIAL		FORMAÇÃO CONTINUADA		IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1990	26	92,7	1	3,5	1	3,5	28
1991	28	87,3	2	6,2	2	6,2	32
1992	26	66,6	10	25,6	3	7,1	39
1993	24	77,4	5	16,1	2	6,4	31
1994	25	65,8	7	18,4	6	15,7	38
1995	41	75,0	9	14,2	6	10,7	56
1996	46	76,6	8	13,3	6	10,0	60
TOTAL	216	76,0	42	14,8	26	9,2	284

No CD-ROM ANPEd, a classificação da produção discente sobre Formação de Professores inclui quatro temas: Formação do Professor (inicial), Formação do Professor Leigo, Formação do Professor Primário e Formação Continuada. O exame dos resumos evidenciou, no entanto, que apenas quatro estudos tratavam da Formação do Professor Leigo, mas também estavam relacionados com programas de Formação em Serviço; por isso, decidiu-se incorporá-los na categoria *Formação Continuada*. Os estudos sobre a Formação do Professor Primário, em número de 20, deixam de aparecer a partir de 1992, e como tratavam da formação na escola Normal, decidiu-se enquadrá-los na categoria *Formação Inicial*. Os estudos sobre *Identidade e Profissionalização Docente*, embora não estejam classificados como tal no CD-ROM, foram considerados como um tema emergente e suficientemente importante para constituir uma categoria de análise.

Os dados da Tabela 3 mostram que, dos 284 trabalhos sobre formação do professor, 216 (76%) tratam do tema da *Formação Inicial*, 42 (14,8%) focalizam o tema da *Formação Continuada* e 26 (9,2%), o tema da *Identidade e Profissionalização Docente*.

Buscou-se verificar se, ao separar os trabalhos de mestrado e doutorado, a distribuição dos grandes temas sofria alteração.

A Tabela 4 mostra que não há grandes mudanças no caso dos trabalhos de mestrado: mantém-se a mesma concentração na *Formação Inicial* (77,7%), ficando a *Formação Continuada* (14,8%) e a *Identidade e Profissionalização Docente* (7,4%) com menor ênfase. Já os trabalhos de doutorado mostram uma mudança, principalmente na prioridade maior ao tema da *Identidade e Profissionalização Docente* (22,5%) e menor ênfase à *Formação Inicial* (65%), além de uma atenção maior do que o conjunto dos trabalhos à *Formação Continuada* (17%).

Tabela 4 – Distribuição dos trabalhos de doutorado e de mestrado sobre Formação de Professores, segundo os temas abordados – 1990-1996

ANOS	FORMAÇÃO INICIAL		FORMAÇÃO CONTINUADA		IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE		TOTAL	
	DOU.T.	MESTR.	DOU.T.	MESTR.	DOU.T.	MESTR.	DOU.T.	MESTR.
1990	3	23	-	1	-	1	3	25
1991	1	27	-	2	2	-	3	29
1992	6	20	3	7	1	2	10	29
1993	4	20	-	5	-	2	4	27
1994	5	20	-	7	1	5	6	32
1995	6	35	2	7	2	4	10	46
1996	1	45	1	7	2	4	4	56
TOTAL	26	190	6	36	8	18	40	244

A Tabela 5 sintetiza a distribuição dos temas e subtemas estudados nos trabalhos sobre Formação de Professores. Aparecem quatro trabalhos sobre o ensino técnico, três sobre o ensino superior e três estudos comparados. Observa-se nessa tabela que o maior número de trabalhos sobre o tema *da Formação Inicial* focaliza a Escola Normal, correspondendo a 40,8% do total das pesquisas, seguida pelos estudos sobre Licenciatura (22,5%), *Formação Continuada* (14,7%), Pedagogia (9,1%) e *Identidade e Profissionalização Docente* (9,1%). Será que esse conhecimento acumulado sobre Escola Normal já oferece elementos para a orientação de políticas públicas? Um exame mais detalhado dos conteúdos investigados nesses estudos e da abordagem metodológica utilizada talvez ajude a responder essa questão.

Tabela 5 – Distribuição dos trabalhos sobre Formação de Professores, segundo temas e subtemas principais – 1990-1996

TEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Licenciatura	9	8	8	11	6	9	13	64
Pedagogia	2	4	-	1	4	6	9	26
Escola Normal	14	15	15	12	14	25	21	116
Ensino Técnico	-	-	2	-	1	-	1	4
Ensino Superior	-	-	1	-	-	1	1	3
Estudos Comparados	1	1	-	-	-	-	1	3
Formação Continuada	1	2	10	5	7	9	8	42
Id. e Profis. Docente	1	2	3	2	6	6	6	26
TOTAL	28	32	39	31	38	56	60	284

As Tabelas 6 a 11 apresentam a distribuição dos subtemas e conteúdos priorizados pelas produções discentes. Começa-se com o tema da *Formação Inicial*, que reúne o maior número de trabalhos, analisando-se os seus desdobramentos: Licenciatura, Pedagogia e Escola Normal.

A Tabela 6 mostra os dados relativos à Licenciatura, indicando que os aspectos mais investigados são as disciplinas pedagógicas, com 18 trabalhos, e a avaliação do curso, com 16. Nos aspectos relativos às disciplinas pedagógicas, têm especial destaque a Prática de Ensino (6) e a Didática (5); outras disciplinas estudadas são Estrutura e Funcionamento do Ensino (3), Psicologia da Educação (2) e Metodologia da Matemática (2). Na avaliação do curso, o aspecto mais estudado é o currículo do curso (10); outro subtema que se destaca nesse conjunto de trabalhos é a atuação do professor (12), quer seja nos aspectos relacionados ao método (5) quer nas questões da didática (3) ou quanto às suas concepções sobre a profissão (3). Há ainda 1 trabalho que investiga o bom professor.

Tabela 6 – Distribuição dos trabalhos sobre Licenciatura, segundo os conteúdos estudados – 1990-1996

CONTEÚDOS		ANOS							TOTAL
		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Conteúdos Pedagógicos	Didática	-	1	2	-	1	-	1	5
	Psic. da Educação	-	-	1	1	-	-	-	2
	Prática de Ensino	2	2	1	-	-	-	1	6
	Est. Fun. do Ensino	-	1	-	1	-	-	1	3
	Metod. Matemática	2	-	-	-	-	-	-	2
Conteúdos Específicos	Física	1	-	-	-	-	-	-	1
	Natação	1	-	-	-	-	-	-	1
	Expressão Corporal	-	1	-	-	-	-	-	1
	Folclore	-	-	1	-	-	-	-	1
	Linguística	-	1	-	1	-	-	-	2
	Toxicologia	-	-	1	-	-	-	-	1
	Noção de Espaço	-	-	-	1	-	-	-	1
Tecnologia	Conc. de Número	-	-	-	1	-	-	-	1
	Informática	-	1	-	-	-	-	-	1
Metodologia	Rel. Cien./Conhec.	-	-	-	1	-	-	-	1
	Interdisciplinaridade	-	-	-	-	1	-	-	1
	Prova rigorosa	-	-	-	-	-	1	-	1
Professor	Método	-	-	-	-	1	2	2	5
	Concepções	-	-	-	-	-	1	2	3
	Bons professores	1	-	-	-	-	-	-	1
	Prática docente	-	-	-	1	-	-	2	3
Alunos	Perfil	-	-	-	1	-	-	-	1
	Prod. conhecimento	-	-	-	-	-	-	1	1
Avaliação do Curso	Currículo	1	-	1	1	2	4	1	10
	Licenciatura curta	-	-	1	-	-	-	-	1
	Projeto político	-	-	-	1	-	-	1	2
	Implicações legais	-	-	-	1	-	-	-	1
	Colégio Aplicação	-	-	-	-	1	-	-	1
	Fórum Histórico	-	-	-	-	-	1	-	1
Fundamentos	Históricos	1	-	-	-	-	-	-	1
	Concepções	-	1	-	-	-	-	1	2
TOTAL		9	8	8	11	6	9	13	64

A Tabela 6.1 mostra a distribuição dos trabalhos sobre Licenciatura pelas diversas áreas de conhecimento. Destes, 18 (28%) tratam da licenciatura em geral, sem referência a uma área específica, 11 (17%) focalizam a licenciatura em Matemática, 6 (9%) referem-se à licenciatura em História e 6 (9%), à licenciatura em Educação Física; os demais se distribuem entre as áreas de línguas estrangeiras (4), Língua Portuguesa (4), Biologia (4), Geografia (3), Física (3), Química (2), Psicologia (1), Ciências (1) e Artes (1).

Tabela 6.1 – Distribuição dos trabalhos sobre Licenciatura, segundo as áreas específicas – 1990-1996

ÁREAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Matemática	3	-	1	2	1	3	1	11
História	-	1	2	-	1	1	1	6
Ed. Física	1	1	-	-	1	2	1	6
Língua Estrangeira	-	-	1	-	1	-	2	4
Língua Portuguesa	-	1	-	1	-	2	-	4
Biologia	-	-	1	1	-	-	2	4
Geografia	-	-	-	2	1	-	-	3
Física	2	-	1	-	-	-	-	3
Química	1	-	1	-	-	-	-	2
Psicologia	-	-	-	1	-	-	-	1
Ciências	-	1	-	-	-	-	-	1
Artes	-	-	-	1	-	-	-	1
Conj. Licenciaturas	2	4	1	3	1	1	6	18
TOTAL	9	8	8	11	6	9	13	64

A Tabela 6.2 sintetiza os aspectos investigados nos trabalhos sobre Licenciatura. Note-se que a grande maioria dos estudos se refere ao funcionamento do curso, seja em termos das disciplinas pedagógicas e específicas do curso (42,2%), seja em termos do currículo como um todo (29,7%). A atuação do professor também é um aspecto enfatizado (18,8%), enquanto o aluno da licenciatura é muito pouco estudado (apenas dois estudos). Questões relacionadas com as novas tecnologias, materiais de ensino e meios de comunicação são quase esquecidas.

Tabela 6.2 – Síntese da distribuição dos trabalhos sobre Licenciatura, segundo os subtemas estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Conteúdos Pedagógicos	4	4	4	2	1	-	3	18
Conteúdos Específicos	2	2	2	3	-	-	-	9
Tecnologia	-	1	-	-	-	-	-	1
Metodologia	-	-	-	1	1	1	-	3
Professores/atuação	1	-	-	1	1	3	6	12
Alunos	-	-	-	1	-	-	1	2
Avaliação do Curso	1	-	2	3	3	5	2	16
Fundamentos	1	1	-	-	-	-	1	3
TOTAL	9	8	8	11	6	9	13	64

Embora muitos trabalhos focalizem as disciplinas pedagógicas e específicas do curso, faltam estudos que procurem investigar as articulações entre elas, assim como as relações entre o Curso de Licenciatura e os institutos de origem.

A Tabela 7 apresenta dados sobre as dissertações e teses que investigam os cursos que formam o professor para as séries iniciais do ensino fundamental – o antigo Curso Normal. O subtema que reúne maior número de trabalhos é avaliação do curso (43), seguido de disciplinas pedagógicas (33) e específicas (9). Outros dois subtemas priorizados são: o aluno (9) e o professor da Escola Normal (9).

Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos sobre Escola Normal, segundo subtemas e conteúdos estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	CONTEÚDOS	ANOS							TOTAL
		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Disciplinas Pedagógicas	Didática	-	-	-	-	1	-	-	1
	Prát. de Ensino	1	2	1	1	1	1	2	9
	Hist./Filosofia	-	-	-	-	1	1	-	2
	Psicologia	1	1	1	1	-	1	1	6
	Estr. Func.	-	-	-	-	1	-	-	1
	Met. Ciências	1	-	-	-	-	1	-	2
	Met. L. Portuguesa	3	1	-	1	-	2	4	11
	Hab. Ed. Especial	1	-	-	-	-	-	-	1
Disciplinas Específicas	Matemática	-	1	1	1	-	1	-	4
	Ciências	-	-	-	-	1	-	-	1
	Biologia	-	-	-	-	1	-	-	1
	Arte	-	-	-	-	1	1	1	3
T. Transversais	Educ. Ambiental	1	1	-	-	-	2	1	5
	Educ. Sexual	-	-	1	-	-	-	-	1
Prát. Doc., Tecnol. e Material Didático	Método	-	1	-	1	-	-	-	2
	Informática	-	-	1	-	-	1	1	3
	Livro Didático	-	1	-	-	-	-	-	1
Aluno	Mat. Didático	-	-	-	-	-	1	-	1
	Aprendizagem	-	-	-	1	1	-	-	2
	Iniciantes	-	-	-	-	-	1	1	2
	Representação	-	2	-	-	-	2	-	4
Professor	História de vida	-	-	1	-	-	-	-	1
	Didat./Prática	-	-	-	-	1	-	-	1
	Bons professores	-	-	-	-	-	1	-	1
	Compr. político	-	-	-	1	-	1	-	2
	Representação	1	-	-	-	1	1	1	4
Avaliação do Curso	Leitor	-	-	-	-	-	-	1	1
	Concepção	-	-	-	-	-	-	1	1
	Histórico	2	-	3	1	-	1	2	9
	Currículo	1	-	1	2	-	1	1	6
	Polít. Formação	2	2	1	1	1	1	1	9
	Est. Adicionais	-	-	1	-	-	-	-	1
	Rural	-	1	-	-	-	-	-	1
Cefam	-	2	3	1	3	3	3	15	
Tutoria	-	-	-	-	-	-	1	1	
TOTAL		14	15	15	12	14	24	22	116

Nos trabalhos que procuram avaliar a estrutura ou a política de formação do Curso Normal, destacam-se os que focalizam o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefam (15), os que tratam de um projeto político de formação (9), os estudos históricos (9) e os que abordam questões de currículo (6). Aparecem ainda nesse subgrupo: um trabalho sobre Estudos Adicionais, um sobre educação rural, um sobre tutoria e um sobre concepção de formação. A pergunta que se pode fazer aqui é: Por que tanto interesse pelo Cefam? Talvez por se constituir uma experiência inovadora que atraia pesquisadores ou porque seja o local de trabalho dos autores, e eles queiram deixar registradas as marcas positivas dessa inovação. Uma outra razão pode ser a concentração de pesquisas sobre formação docente em São Paulo, já que, entre as três instituições que reúnem maior número de trabalhos sobre o tema, duas são paulistas – e é justamente em São Paulo que o Cefam se desenvolveu e teve certo impacto na rede.

No subconjunto dos trabalhos que investigam as disciplinas do curso, aparece com maior número de estudos a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa (11), seguida pela Prática de Ensino (9) e pela Psicologia (6). Outras disciplinas estudadas são: Metodologia das Ciências (2), Filosofia da Educação (2), Estrutura e Funcionamento do Ensino (1), Didática (1) e Educação Especial (1). Entre as disciplinas específicas, as que constituíram foco de atenção nas pesquisas foram: Matemática (4), Artes (3), Ciências (1) e Biologia (1).

Os trabalhos que tratam do subtema professor focalizam aspectos relativos à representação (4) e ao compromisso político do professor (2). Nesse subconjunto aparece 1 trabalho sobre o docente bem-sucedido, 1 sobre a didática do professor e 1 sobre a formação do professor leitor.

Nos estudos que centram a atenção no aluno, as questões de representação também aparecem com destaque (4), seguidas por questões relativas à aprendizagem (2), à prática dos iniciantes (2) e à história de vida (1).

A Tabela 7.1 resume os conteúdos investigados sobre o tema da Escola Normal. Observa-se que 37% dos estudos se dispõem a fazer uma avaliação do curso, seja dos seus aspectos estruturais, seja dos organizacionais e políticos. Uma outra parte substantiva de trabalhos (36%) investiga uma disciplina pedagógica ou específica. Os demais estudos tratam de questões relativas ao professor (7%), ao aluno (7%) e aos temas transversais (5%), como educação ambiental e educação sexual. Com menor destaque aparecem tópicos como informática, método e análise de materiais didáticos.

O exame dos conteúdos priorizados nos estudos sobre a Escola Normal sugere um conhecimento muito parcelado da formação, o que se evidencia no grande número de trabalhos que investigam disciplinas isoladas, uma única experiência ou uma porção restrita do curso.

A Tabela 8 apresenta a distribuição das dissertações e teses sobre Pedagogia. Os subtemas priorizados nesses trabalhos são: a avaliação do curso (8) ou o estudo de uma disciplina pedagógica (6). O aspecto mais enfatizado nas avaliações do curso é o currículo (6), seguido das políticas de formação (1) e a supervisão (1). Nos trabalhos que investigam disciplinas, a Prática de Ensino é a mais enfatizada (4), havendo ainda estudos sobre Didática (1) e Fundamentos da Educação (1). Aparecem nesse subconjunto estudos sobre as habilitações da Pedagogia (4): educação infantil (1), administração educacional (1), formação para o ensino médio (1) e docência (1). Além desses, aparecem estudos sobre o aluno da pedagogia (3), o professor (2), estudos históricos (2) e educação ambiental (1).

Tabela 7.1 – Síntese da distribuição dos trabalhos sobre Escola Normal, segundo subtemas – 1990-1996

SUBTEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Conteúdos Pedagógicos	7		2	3	4	6	7	33
Conteúdos Específicos	-	1	1	1	3	2	1	9
Temas Transversais	1	1	1	-	-	2	1	6
Método	-	1	-	1	-	-	-	2
Tecnologia	-	-	1	-	-	1	1	3
Materiais Didáticos	-	1	-	-	-	1	-	2
Aluno	-	2	1	1	1	3	1	9
Professor	1	-	-	1	2	3	2	9
Avaliação do Curso	5	5	9	5	4	6	9	43
TOTAL	14	15	15	12	14	24	22	116

Tabela 8 – Distribuição dos trabalhos sobre Pedagogia, segundo os conteúdos estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	CONTEÚDOS	ANOS							TOTAL
		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Professor	Discurso/Prática	-	-	-	-	1	-	1	2
Alunos	Vivências	-	-	-	-	1	-	-	1
	Representações	-	-	-	-	-	-	2	2
Conteúdos pedagógicos	Fundamentos	-	-	-	-	-	1	-	1
	Didática	-	1	-	-	-	-	-	1
	Prát. de Ensino	-	-	-	-	1	2	1	4
T. transversais	Educ. Ambiental	-	1	-	-	-	-	-	1
Avaliação do curso	Currículo	-	1	-	-	1	3	1	6
	Pol. de formação	-	-	-	-	-	-	1	1
	Supervisão	-	-	-	-	-	-	1	1
Habilitações	Adm. Escolar	-	1	-	-	-	-	-	1
	Educ. Infantil	-	-	-	1	-	-	-	1
	Form. Ens. Médio	-	-	-	-	-	-	1	1
	Docência	-	-	-	-	-	-	1	1
Fundamentos	Históricos	2	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL		2	4	-	1	4	6	9	26

A Tabela 8.1 resume os dados sobre Pedagogia. A primeira constatação é de que o número de pesquisas a respeito é pequeno, representando 12% do total de estudos sobre Formação Inicial. Outra observação geral que se pode fazer é que as avaliações do curso se limitam a aspectos internos (como currículo) ou a um fragmento do curso (uma disciplina). Constata-se ainda que o número de trabalhos sobre as habilitações da Pedagogia é muito pequeno. Junte-se a isso o número limitado de pesquisas sobre o professor e o aluno de Pedagogia – o resultado final é um quadro muito pobre e um conhecimento muito parcial desse nível de formação.

Tabela 8.1 – Síntese da distribuição dos trabalhos sobre Pedagogia, segundo os subtemas estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Conteúdos pedagógicos	-	1	-	-	1	3	1	6
Temas transversais	-	1	-	-	-	-	-	1
Avaliação do curso	-	1	-	-	1	3	3	8
Habilitações	-	1	-	1	-	-	2	4
Professores	-	-	-	-	1	-	1	2
Alunos	-	-	-	-	1	-	2	3
Fundamentos	2							2
TOTAL	2	4	-	1	4	6	9	26

O exame dos trabalhos que se enquadram na categoria *Formação Inicial*, quando considerados no conjunto ou quando desdobrados nos níveis principais de formação, revela um quadro nada alentador. A maior incidência das pesquisas tem seu conteúdo voltado para uma disciplina ou para o currículo do curso. Tornam-se conhecidos apenas fragmentos dos cursos, perdendo-se nas particularidades a visão mais abrangente de cada um deles. Há muita redundância de conteúdos (análise de disciplinas ou do currículo), de formas de abordagem (estudo de um caso, coleta de depoimentos) e pouca exploração de aspectos e questões atuais, como as de raça e gênero, violência, drogas, disciplina, meios de comunicação, informática e questões culturais de vários tipos.

A Tabela 9 apresenta os dados relativos ao tema da Formação Docente Continuada. Observa-se que as dissertações e teses se distribuem entre as que investigam propostas de governo ou de Secretaria de Educação (18), programas e cursos de diferentes instituições (9), processos de formação em serviço (9) e prática pedagógica (6). Cada um desses subconjuntos apresenta uma grande variação de aspectos focalizados, que incluem diferentes níveis de ensino (educação infantil, educação básica, educação de adultos), contextos variados (educação rural, educação a distância, ensino noturno, classes populares), diferentes modalidades de formação (oficinas, projetos a distância, experiências, cursos), meios e materiais variados (textos pedagógicos, módulos, rádio, TV, informática). O tema é relativamente pouco estudado, pois representa apenas 14,8% do total dos trabalhos sobre Formação Docente, mas os aspectos abrangidos pelos estudos são bastante variados, o que permite uma visão bastante rica e abrangente do tema.

A Tabela 9.1 apresenta uma síntese da distribuição da produção discente sobre Formação Continuada, segundo os subtemas priorizados. A análise de propostas de governo e de Secretarias de Educação aparece em primeiro lugar, com 42,8% dos trabalhos, sendo sucedida pelas análises de programas e cursos de instituições (21,4%) e pelos processos de formação em serviço (21,4%). As questões da prática pedagógica são pouco enfatizadas nesses trabalhos (14,2%).

Conhecer propostas, programas e cursos de formação em serviço, avaliar seu impacto e identificar seus pontos positivos e suas falhas são tarefas extremamente importantes para o fortalecimento da área e para a orientação de ações e de políticas públicas.

Tabela 9 – Distribuição dos trabalhos sobre Formação Continuada, segundo subtemas e conteúdos estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	CONTEÚDOS	ANOS							TOTAL
		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Formação em Serviço	Classes populares	-	-	-	1	-	-	-	1
	Adultos	-	-	-	-	-	1	-	1
	Escola rural	-	-	-	-	-	1	-	1
	Treinamento	-	-	-	-	-	1	-	1
	Ensino noturno	-	-	-	-	-	1	-	1
	Aval. educacional	-	-	-	-	-	-	1	1
	Aval. experimental	-	-	-	-	-	1	1	2
	Ação supervisora	-	-	1	-	-	-	-	1
Propostas de Secretarias de Educação	Aval. de curso	-	-	2	1	-	-	-	3
	Gov. progressista	-	1	-	-	-	2	-	3
	Língua Portuguesa	-	-	-	-	1	-	-	1
	Form. permanente	-	-	1	-	-	-	-	1
	Trab. Princ. Educ.	-	-	-	-	1	-	1	2
	Oficinas	1	-	-	-	-	-	-	1
	Projeto Logos	-	1	-	-	-	-	1	2
	Educ. infantil	-	-	-	-	-	1	1	2
	Educ. a distância	-	-	-	-	-	1	-	1
	Camadas populares	-	-	-	-	1	-	-	1
Programas e Cursos	Educ. de adultos	-	-	1	-	-	-	-	1
	Educ. infantil	-	-	-	1	1	-	1	3
	Desemp. docente	-	-	-	-	-	-	1	1
	Of. de Matemática	-	-	-	-	1	-	-	1
	Ciências	-	-	1	-	1	-	-	2
	Textos pedagógicos	-	-	1	-	-	-	-	1
	Informática	-	-	-	-	-	-	-	-
Salto para o Futuro	-	-	-	-	-	-	1	1	
Prática Pedagógica	Educ. especial	-	-	-	1	1	-	-	2
	Proc. reflexivo	-	-	1	1	-	-	-	2
	Vivências	-	-	2	-	-	-	-	2
TOTAL		1	2	10	5	7	9	8	42

Tabela 9.1 – Síntese dos trabalhos sobre Formação Continuada, segundo a distribuição dos subtemas – 1990-1996

SUBTEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Formação em Serviço		-	1	1		5	2	9
Prop. de Secretarias de Educação	1	2	4	1	3	4	3	18
Prog. e Cursos de Instituições		-	2	1	3		3	9
Prática Pedagógica		-	3	2	1		-	6
TOTAL	1	2	10	5	7	9	8	42

A Tabela 10 apresenta os dados sobre *Identidade e Profissionalização Docente*. Este é um tema emergente no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total de 284 dissertações e teses sobre Formação de Professores. Não constava dos descritores utilizados pelo CD-ROM ANPEd, mas a leitura do conjunto das pesquisas mostrou que era um tema novo, figurando com poucos estudos e abrangendo questões e problemáticas muito importantes no cenário atual da educação brasileira. Dentro dessa temática, os trabalhos sobre identidade profissional (8) aparecem com uma certa constância, em toda a década de 90. Também têm destaque as pesquisas que tratam de concepções sobre a profissão (8). Estudos que tratam de questões relacionadas com as condições de trabalho do professor (3) e com os movimentos de sindicalização e organização profissional (3) só aparecem nos últimos anos e de forma muito tímida. Os aspectos mais raramente estudados dizem respeito aos saberes e práticas culturais (2) e às questões de gênero (2).

Tabela 10 – Distribuição dos trabalhos sobre Identidade e Profissionalização Docente, segundo os subtemas estudados – 1990-1996

SUBTEMAS	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Condições de trabalho	-	-	-	-	2	1	-	3
Concepções de profissão	-	-	2	-	-	4	2	8
Sind. e organização política	-	-	-	1	1	-	1	3
Gênero	-	1	-	-	-	-	1	2
Identidade profissional	1	1	1	1	1	1	2	8
Saberes e práticas culturais	-	-	-	-	2	-	-	2
TOTAL	1	2	3	2	6	6	6	26

A Tabela 11 apresenta um quadro resumido dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes e sua distribuição, segundo os temas e subtemas principais. Observa-se que as disciplinas pedagógicas (56) dos cursos de formação inicial foram o alvo do maior número de trabalhos. Em seguida encontram-se a avaliação do currículo dos cursos (25) e as pesquisas que têm como principal objeto as representações e práticas dos docentes dos cursos de formação (24). Na seqüência, aparecem as pesquisas que focalizam as disciplinas específicas dos cursos de formação (18), as que analisam propostas de formação continuada (18), e programas e processos de formação em serviço (17). O Cefam (15) é o curso que individualmente mais reuniu pesquisas no período. Os alunos dos cursos de formação inicial também foram alvo de estudos (14), assim como as políticas de formação (12) e as concepções de formação (12). Outros aspectos que também foram alvo das pesquisas: a história de programas e cursos (12), identidade profissional (8) e os temas transversais (7). Aspectos que receberam um pouco menos de atenção do que os anteriores: métodos de ensino (5), as habilitações do curso de pedagogia (5) e a informática (4).

A Tabela 11 mostra ainda a existência de 4 estudos sobre o ensino técnico, 3 sobre a especialização no ensino superior e 3 outros que comparam a formação docente no Brasil e em outros países: República Dominicana, Moçambique e Cabo Verde.

Aspectos que aparecem com menor freqüência: educação especial (3), condições de trabalho do professor (3), organização profissional e sindicalização (3), materiais didáticos (2), questões de gênero (2), saberes e práticas culturais (2), ensino rural (2), estudos adicionais (1), legislação (1), Colégio de Aplicação (1), tutoria (1) e fórum de licenciatura (1).

Tabela 11 – Síntese dos conteúdos estudados, segundo os principais temas das dissertações e teses sobre Formação de Professores – 1990-1996

CONTEÚDOS	SUBTEMAS					TOTAL
	ESCOLA NORMAL	LICENCIATURA	PEDAGOGIA	FORMAÇÃO CONTINUADA	IDENT. E PROFISSIONALIZAÇÃO	
Disciplinas pedagógicas	32	18	6	-	-	56
Avaliação do currículo	6	13	6	-	-	25
Professores	9	9	2	4	-	24
Disciplinas específicas	9	9	-	-	-	18
Prop. form. continuada	-	-	-	18	-	18
Proc. form. serviço	-	-	-	17	-	17
Cefam	15	-	-	-	-	15
Alunos	9	2	3	-	-	14
Políticas de formação	9	2	1	-	-	12
Concep. de profissão	1	3	-	-	8	12
Aval. curso/históricos	9	1	2	-	-	12
Anal. progr. formação	-	-	-	9	-	9
Formação em serviço	-	-	-	8	-	8
Identidade profissional	-	-	-	-	8	8
Temas transversais	6	-	1	-	-	7
Habilitações pedagogia	-	-	5	-	-	5
Metodologia	2	3	-	-	-	5
Tecnol./informática	3	1	-	-	-	4
Ensino técnico	-	-	-	-	-	4
Esp. no ensino superior	-	-	-	3	-	3
Estudos comparados	3	-	-	-	-	3
Educação especial	1	-	-	2	-	3
Condições de trabalho	-	-	-	-	3	3
Sind. e org. profissional	-	-	-	-	3	3
Materiais didáticos	2	-	-	-	-	2
Gênero	-	-	-	-	2	2
Saberes e práct. culturais	-	-	-	-	2	2
Educação rural	1	-	-	1	-	2
Estudos adicionais	1	-	-	-	-	1
Legislação	-	1	-	-	-	1
Colégio de Aplicação	-	1	-	-	-	1
Tutoria	1	-	-	-	-	1
Fórum de licenciatura	-	1	-	-	-	1

Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que a maioria dos estudos está centrada em aspectos pontuais, como uma disciplina, um curso ou uma proposta específica de formação. As grandes preocupações nesses trabalhos são com o currículo ou com a estrutura e o funcionamento do curso. Essas questões, embora importantes, restringem muito o conhecimento sobre o tema da formação docente, porque apresentam uma visão muito fragmentada e, portanto, parcial da temática. Mesmo quando os trabalhos abordam um conteúdo importante no processo de formação, como o docente ou o aluno, os aspectos enfatizados são muito limitados: representações, concepções, opiniões pessoais. O resultado é um quadro também parcial da formação docente, que deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação.

ASPECTOS EMERGENTES

Constituem conteúdos emergentes na *Formação Inicial* as pesquisas relativas aos temas transversais, como meio ambiente, educação e saúde, educação sexual e drogatização. Também é um tópico emergente a formação do professor para o uso das novas tecnologias, especialmente a informática.

Observa-se que vêm ganhando crescente atenção os aspectos referentes ao processo de produção de conhecimentos do aluno e a suas expectativas e representações. Verifica-se que a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno emerge, ainda que timidamente, no contexto da produção de textos.

Igualmente, a didática e a prática do professor em sala de aula têm se constituído temas de interesse das pesquisas, tanto em relação ao desempenho de bons professores e ao seu discurso como à coerência entre sua prática e o seu compromisso técnico e político.

As questões de gênero aparecem nas pesquisas da *Formação Inicial* junto com as questões de representação, especialmente na Escola Normal, e, ainda, como conteúdo nas pesquisas sobre a profissionalização docente, mesmo que de forma muito modesta.

Algumas pesquisas pontuais, como o uso da biblioteca nos processos de formação, o folclore enquanto conteúdo, questões de raça, a física enquanto cultura, já podem ser indícios, embora em termos muito tímidos, de preocupação dos pesquisadores com conteúdos culturais. Seria isto o início de trabalhos na linha do atendimento à diversidade cultural?

ASPECTOS SILENCIADOS

A formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados.

A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situações de risco é totalmente silenciada. Ainda que se encontre algumas pesquisas sobre a formação do professor para o ensino superior e para cursos profissionalizantes, para atuar junto aos portadores de dificuldades especiais e no ensino rural, é evidente que estes conteúdos mereceriam muito mais atenção nas pesquisas.

A educação a distância na formação continuada também é outro conteúdo pouquíssimo pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é outro conteúdo quase esquecido.

TIPOS DE ESTUDO

A Tabela 12 apresenta a distribuição dos trabalhos segundo a abordagem metodológica. Observa-se que 72 pesquisas (25,3%) estudam um caso, quer seja ele um curso, uma disciplina, um professor, uma turma ou um grupo de docentes. São, em geral, estudos avaliativos ou análises de caráter local que têm como preocupação básica reunir elementos para conhecer aquele fenômeno particular. A coleta de dados é geralmente feita mediante uma das seguintes técnicas: questionários, entrevistas, análise de documentos ou uma combinação delas.

Outro grupo de estudos muito freqüente é o da análise de depoimentos (41 trabalhos, ou 14,4% do total), em que o pesquisador faz levantamento de dados através de questionários e entrevistas. São estudos que visam, basicamente, conhecer opiniões, representações e pontos de vista dos informantes. Diferem do grupo anterior no sentido de que não pretendem avaliar um curso, indivíduo ou instituição, mas tão-somente levantar as idéias e pontos de vista dos investigados.

Também aparecem com grande freqüência (33) na produção discente os relatos de experiência e as propostas. São trabalhos que não anunciam compromisso com conhecimento novo, mas se propõem registrar e divulgar uma experiência ou proposta. Esse conjunto de trabalhos deixa grandes dúvidas quanto a sua contribuição para o avanço do conhecimento, já que sua preocupação básica é com o relato e não com a produção de novos conhecimentos.

Em menor número, mas ainda com uma freqüência razoável de trabalhos, aparecem os estudos teóricos (21), a pesquisa histórica (21) e a pesquisa-ação (21). Nos estudos teóricos enquadram-se os que utilizam macrocategorias, fazem discussões filosóficas, defendem uma determinada posição, com argumentos e fundamentos teóricos. Muito relacionados com esse grupo estão os estudos que fazem análise de propostas e políticas (14), os quais podem ser considerados históricos num certo sentido e documentais em outro. Foram consideradas pesquisas históricas aquelas que utilizam fontes primárias ou que utilizam metodologia de investigação histórica; os trabalhos que se servem da análise documental (10) foram deixados numa categoria separada, pois abrangem uma gama muito variada de enfoques. Como pesquisa-ação foram classificados os trabalhos que indicavam claramente a utilização dessa modalidade de pesquisa.

O número de estudos que investiga a prática pedagógica através da observação participante mostrou-se relativamente pequeno (19); mesmo que lhes sejam adicionados os estudos de caso etnográficos (6), não atingem 9% do total dos trabalhos. As dificuldades de realizar observações em ambiente natural e num período prolongado de tempo talvez expliquem esse número reduzido de trabalhos.

Uma modalidade de estudo que se mostrou pouco freqüente foi a do tipo *survey*, ou o levantamento de dados através do questionário (9). Muito utilizado nas pesquisas educacionais das décadas de 60 e 70, este tipo de estudo foi aumentando gradativamente na década de 80 e, nos anos 90, chega quase a desaparecer. Considerando que esses estudos geram um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam sua importância e se disponham a retomá-los.

Análises de livro didático, estudos comparados e análise de discurso aparecem em poucos trabalhos – 4, 3 e 3, respectivamente –, sem mostrar muita constância.

Tabela 12 – Distribuição das dissertações e teses sobre Formação de Professores, segundo o tipo de estudo – 1990-1996

TIPOS DE ESTUDO	ANOS							TOTAL
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Análise de um caso (disciplina, professor, curso, turma)	9	6	9	9	10	13	16	72
Análise de depoimentos (entrevista)	1	6	3	4	8	11	8	41
Relato de experiência	2	3	5	6	2	6	9	33
Pesquisa histórica	5	-	5	1	-	4	6	21
Pesquisa teórica	2	3	5	1	1	4	5	21
Pesquisa-ação	1	1	3	3	5	3	5	21
Análise da prática pedagógica (observação e entrevista)	3	-	3	3	2	5	3	19
Análise de propostas e políticas	-	2	2	2	5	2	1	14
Análise documental	-	3	1	-	2	4	-	10
Levantamento de dados com questionário	3	1	1	-	-	1	3	9
Pesquisa etnográfica	1	1	-	-	1	-	3	6
Análise de livro didático	-	1	-	1	1	1	-	4
Análise de discurso	-	-	1	1	-	-	1	3
Pesquisa experimental	-	2	-	-	1	-	-	3
Estudos comparados	1	1	-	-	-	1	-	3
Validação de material	-	2	1	-	-	-	-	3
Estudo longitudinal	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL	28	32	39	31	38	56	60	284

O estudo longitudinal aparece em um único trabalho, defendido em 1995.

Pesquisas experimentais e estudos de validação de materiais simplesmente deixaram de ser utilizados nos últimos anos, marcando uma mudança de enfoque na pesquisa; os clássicos trabalhos experimentais foram abandonados para dar lugar aos estudos qualitativos. Seria essa mudança positiva para o avanço do conhecimento na área educacional? Nossos dados, no momento, ainda são insuficientes para dar uma resposta mais definitiva à questão.

O que se pode dizer mediante a análise dos tipos de estudos realizados pelos alunos dos programas de pós-graduação em educação na década de 90 é o que se constatou na análise acerca dos temas, subtemas e conteúdos abordados nas pesquisas. A produção discente sobre Formação de Professores prioriza estudos pontuais, voltados ao conhecimento de realidades locais, deixando abertas muitas indagações sobre a problemática mais global da formação, assim como sobre as ações a serem tomadas para o seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELDENS, Maria das Graças F. *A pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios*. [S.l.: s. n.], 1989. (Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 1989).

SILVA, Rose N. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Reduc, 1991.

WARDE, Miriam J. *A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. In: *AVALIAÇÃO e perspectivas na área de Educação (1982-1991)*. Porto Alegre: ANPEd: CNPq, 1993.

Relação das dissertações e teses*

Esta relação foi elaborada tomando por referência o CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Está organizada segundo os descritores *formação inicial*, *formação de professores leigos*, *formação de professores primários* e *formação de professores em serviço*, por ordem cronológica e, dentro de cada ano, por ordem alfabética dos autores, totalizando 284 títulos, conforme a Tabela 1. Foi utilizado o fundo cinza para destacar as teses.

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre Formação de Professores – 1990-1996

ANOS	DESCRITORES				TOTAIS ANUAIS
	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
1990	14	-	14	-	28
1991	25	1	6	-	32
1992	30	1	-	8	39
1993	27	-	-	4	31
1994	31	-	-	7	38
1995	52	2	-	2	56
1996	54	-	-	6	60
TOTAL	233	4	20	27	284

FORMAÇÃO INICIAL

1990

ALVES FILHO, José de Pinho. *Licenciatura de Física da UFSC: análise curricular à luz do referencial de Eisner Zunino*. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

* Relação elaborada com a participação da professora Joana Paulin Romanowski.

- ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. *Formação do professor de Matemática: realidade e tendências*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- ARAÚJO JÚNIOR, Bráulio. *A disciplina Natação em cursos de Licenciatura em Educação Física: ação educativa ou prática mecanicista?* Piracicaba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- AYDOS, Maria Celina Recena. *Prática de ensino de Química: uma experiência educacional dialógica*. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- AYRES, Ana Cléa Braga Moreira. *Confrontando teoria e prática na formação de professores para o ensino de Ciências*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. *Habilidades dos professores de portadores da deficiência visual: Estado do Paraná*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- BERGAMO, Geraldo Antônio. *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de Matemática*. Rio Claro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- BONARDI, Martha Conceição Salgado. *Faculdade Nacional de Filosofia: um estudo da formação do professor secundário*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CASALINHO, Maria Tavares. *Contribuição dos cursos de formação de professores de segundo e terceiro graus das escolas públicas da cidade de Pelotas para a prática docente dos alfabetizadores*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Recuperando a história pedagógico-social do curso de Pedagogia da UFC: competência técnica e/ou compromisso político*. Fortaleza, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.
- LEMES, Sebastião de Souza. *A formação do licenciado em Química e suas perspectivas de atuação no magistério: analisando as informações manifestadas pelos docentes nela atuantes*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- PAES, Sandra Maria Vinagre. *A práxis transformadora do educador: história de vida de um intelectual orgânico*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SAMBATTI, Lia Therezinha. *Uma profissão em aberto: a construção do educador em seu tempo e seu espaço – como a prática de ensino pode ser situada nesse processo*. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- ZANETIC, João. *Física também é cultura*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

1991

- ABBUD, Maria Luiza Macedo. *O projeto político de formação de professores a nível de 2º grau: o caso de Londrina – Paraná*. Piracicaba, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. *A Sociologia da Educação nos cursos de formação universitária*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ARRAIAS, Neide Martins. *Educação: uma lição de esperança*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- BARBON, Antônio Domingos. *Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em São Paulo: o núcleo de Rio Preto*. Piracicaba, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- BONATTO, Maria Paula Oliveira. *Educação ambiental*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- BORGES, Regina Maria Rabello. *A natureza do conhecimento científico e a educação em Ciências*. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARVALHO, Thadeu Antônio de. *Teoria e prática da formação de professores*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CAUDURO, Maria Teresa. *A expressão corporal como recurso para a melhoria da comunicação não-verbal dos professores de Educação Física*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CHAVES, Maria Salete. *A formação do professor na atualidade: uma análise*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CORTES, Helena Sporleder. *Instrumentalização de professores dos cursos de Licenciatura para o uso crítico de tecnologias educacionais informatizadas*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- DANTAS, Leda Alves. *Capacitação de educadores numa proposta de governo popular*. Recife, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.
- GARCIA, Gláucia Melasso. *A formação do educador-administrador: perspectivas*. Brasília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.
- GONÇALVES, Marilene Ribeiro Resende. *O ensino de Matemática na Escola Normal: uma busca de compreensão*. Rio Claro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- KITAJIMA, Ana Tereza. *O estágio supervisionado: renovação pedagógica e qualidade do curso Normal*. Brasília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

- KULCSAR, Rosa. *A instituição escolar de ensino superior e a integração entre a teoria e a prática pedagógica*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. ...*Em sobressaltos*. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- MIGUEZ, Inês Azar. *Construção e validação de texto didático para professores*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MORAES, Roque. *A educação de professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MOURA, Maria I. Gerth Landell de. *Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A trajetória política do educador: quem educa o educador?* João Pessoa, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- SILVA, Eugenia da Luz. *A formação de professores em Cabo Verde: subsídios para sua compreensão*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- SILVA, Margarete Leal da. *A influência do método da descoberta na aprendizagem escolar*. Santa Maria, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. *A utilização da biblioteca como recurso de ensino-aprendizagem em livros de didática*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. *Vocações para as mulheres: o cotidiano de uma escola religiosa de formação de professoras(es)*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TAVARES, Dirce Encarnación. *Da não identidade da didática à identidade pessoal*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1992

- BABY, Sandra Maria. *Os cursos de estudos adicionais: algumas reflexões*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- BELTRÃO, Ierece Rego. *A Didática e a formação de professores de História: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRAGA, Rachel Gonzalez Montilla da Silva. *Aparência e essência do Projeto de Reformulação Curricular da SEE-RJ (1990): uma avaliação do discurso*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. *Análise do ensino da Matemática no Curso de Formação de Professores, segundo referencial cognitivo construtivista*. Petrópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.
- CAPARROZ, Aceli de Assis Magalhães. *A Psicologia da Educação e os cursos de Licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964)*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam): um projeto de construção*. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.
- CHRISPINO, Álvaro. *Didática Especial de Química e Prática de Ensino de Química: uma proposta voltada para a Química e sociedade*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CORDEIRO FILHO, Francisco. *A importância da Teoria de Mudança Conceitual na formação de professores: a aplicabilidade do Modelo PSHG na Didática*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GATI, Hajnalka Halasz. *Formação do professor e prática pedagógica: um estudo de caso*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.
- GONÇALVES, José Lafayette de Oliveira. *Questionando a habilitação em Matemática*. Rio Claro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- GOUVEA, Maria Elena de. *Caracterização da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores do 2º grau no âmbito do Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOYENECHÉ, Carmen Sofia Puentes. *O folclore como problema e como necessidade na formação do professor de Educação Física: estudo comparado Brasil-Colômbia*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- GUIMARÃES, Carmem Regina Parisotto. *O descaso em relação à educação sexual na escola: estudo de manifestações de futuras professoras de primeira a quarta série do primeiro grau*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- LUCAS, Jozimar Geraldo. *A teoria na formação do educador: análise dos Grupos de Formação Permanente de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- MARQUES, Maria Inês Corrêa. *A formação do professor de História: implicações e compromissos*. Salvador, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MIRANDA, Heide Struziatto. *Repensando a Didática e a Prática de Ensino e estágio supervisionado na Habilitação Específica do Magistério*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- MUZZETI, Luci Regina. *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- NOGUEIRA, Sandra Vidal. *O movimento de (re)aprovação das vivências da infância na formação do educador*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Célia Cristina. *Psicologia da Educação na formação pedagógica de professores*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PETEROSI, Helena Gemignani. *A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico, a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. *Avanços e recuos no currículo: o cotidiano da Escola Normal*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Da busca do ser professor: encontros e desencontros*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PREVIDENTE, Vânia Maria Landim. *A fragmentação do papel do professor: os sobreviventes do Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SANTOS, Maria Helena Lopes dos. *A vivência lúdico-criativa na formação de professores*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SANTOS, Regina Célia Pereira Baptista dos. *Os cursos de graduação de professores para a parte especial do currículo do segundo grau técnico – Esquemas I e II: continuidade de um ritual? Extinção ou espaço para reformulações na formação de professores?* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA NETO, João Cancio da. *Capacitação de recursos humanos em informática educativa: uma proposta*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e. *Busca do significado da interdisciplinaridade para educação de professores na área de toxicologia*. Porto Alegre, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

1993

- ABREU, Silvana de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de primeiro grau: formação, discurso e prática*. Campo Grande, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ACCACIO, Liette de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ALMEIDA, Inês Maria Z. Pires de. *Psicologia da Educação nas Escolas Normais: realidade e perspectivas*. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.
- AURAS, Gladys Mary Teive. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- BAPTISTELLA, Ana Cristina Salibe. *A produção de conhecimento nas escolas de Magistério*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- BORTOLINI, Maria Cristina. *O conflito de racionalidades na formação de professores de Língua Portuguesa e respectivas literaturas da UFRGS*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. *A arte de ensinar e a arte de aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em Aritmética*. Cuiabá, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- FERREIRA, Vera Lourdes Rocha P. *Ensaio e perspectivas na formação do professor de Arte: o professor das licenciaturas em questão*. Natal, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FURLANI, Jimena. *A formação do professor de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à reflexão*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- GOMES, Alberto Albuquerque. *Formação de professores: a dimensão do compromisso político*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- GOMES, Lúcia Helena Andrade. *O projeto Cefam: a busca de despertar em educadoras um sonho possível*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- IORIS, Stela Maris da Silva. *As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores no Estado do Paraná*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KRUM, Myrian Cunha. *Importância da disciplina de Estrutura e Funcionamento o Ensino nos cursos de formação de professores de terceiro grau*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- LIMA, Ageu Rosa de. *A formação do professor: contradições e possibilidades de superação*. Piracicaba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- LOZADA, Gioconda Rocha. *Fracasso escolar, classe social e cor: proposta para o Curso de Formação de Professores*. Niterói, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- LUPATINI, Tânia Lúcia. *A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus do professor*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- MOREIRA, Vilma Ferraz Cruz. *A hora e a vez do professor na construção do currículo do Curso de Formação de Professores: um estudo das tentativas dos anos 80*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- OLIVEIRA, Dárcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de Psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PEREIRA, Maria Helena Quelhas Tavares. *Competência e compromisso com a transformação na formação de professores da escola básica*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- REPEZZA, Márcia Veloso. *Contribuição da universidade na educação política do educador: uma leitura da formação através do projeto Redimensionamento da Habilitação Magistério de Primeiro Grau no Triângulo Mineiro*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. *Formação de professores para a educação infantil: análise de uma habilitação*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira da. *O espaço da cidadania na aula de Geografia: uma questão de mudança do discurso?* Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVEIRA, Eunice Maria Pinto da. *O ensino da literatura infantil no curso de formação para o magistério: um estudo de caso*. Fortaleza, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.
- TABOAS, Carmen Maria Guacelli. *O número e sua história cultural: fundamento necessário na formação do professor*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. *Ciência/tecnologia/sociedade: mudanças curriculares e formação de professores*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

ZAIDAN, Samira. *A formação do professor de Matemática: uma discussão do curso de Licenciatura da UFMG*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

1994

ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. *Reflexões sobre o particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos: a experiência do FFMP-Inca (primeira, segunda e terceira turmas)*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BARROSO, Darling Suhett. *O papel da Didática na formação do professor numa perspectiva crítico-emancipatória*. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

BERNHARD, Tânia. *A formação didático-científica das alunas dos cursos de Magistério segundo grau: uma reflexão a partir de abordagens pedagógicas e enfoques de ensino-aprendizagem*. Santa Maria, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

BOHRER, Noemia Maria Magalhães. *A significância da arte na educação*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

CABRAL, Sônia Martins de Pina. *O currículo de nível superior: histórico, análise curricular e proposta de inclusão de material no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis*. Petrópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

COELHO, Regina Rodrigues. *Curso de Formação de Professores: representações sociais do papel de professor*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

COLACINO, Rubens César. *A formação de professores na Habilitação Específica do Magistério da rede pública na região central do Estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino da Biologia*. Marília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *O repensar crítico do professor de Didática: a busca de caminhos inovadores*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DELLAZZANNA, Ana Rosa Zurlo. *Didática Geral e prática docente: uma proposta pedagógica alternativa para a formação de professores da habilitação Magistério de segundo grau*. Santa Maria, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

FAGUNDES, Claires Puríssima Valadão. *A construção do conhecimento no curso de Formação de Professores e a atuação dos alunos-docentes na escola básica (de como o espelho reflete a*

- sombra): um estudo de caso. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.
- FERRARI, Mário Sérgio. *Desenvolvimento latino-americano: modernidade e educação – a questão da formação do educador*. Brasília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.
- FREIRE, Olga de Oliveira. *A contribuição da disciplina História e Filosofia da Educação na formação de uma atitude reflexiva no aluno do curso de Magistério*. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FURTADO, Bernadete Cândido. *Estrutura e funcionamento do ensino: a construção do saber em questão*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.
- GIOVANNI, Luciana Maria. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de primeiro e segundo graus*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A formação de professores em nível de segundo grau e a melhoria do ensino de escola pública*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- LOPES, Maria das Dores. *A formação do professor para as séries iniciais da escola formal: um novo desafio*. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *Formação de professores e o fracasso escolar nas quintas séries do período noturno*. Marília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. *A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e a formação de professores: uma proposta de cooperação*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *As leituras da aluna de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MORAES NETO, Jerônimo Rodrigues de. *A formação de professores de Francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: um relato de uma experiência*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- MOREIRA, Sheyla Maria Rodrigues. *A formação do educador na Anfope: perspectivas de um processo participativo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- NELLI, Sílvia Teresinha Maria. *A trajetória da inovação em uma escola: uma leitura através da interdisciplinaridade*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia Costa. *O conceito de qualidade construído através da minha vivência como aluna e da minha prática como educadora*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- SÁ, Florence de Faria Brasil Vianna de. *Formação do professor de Educação Física, licenciado generalista-humanista: um estudo de caso*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- SILVA, Yolanda Gabriel da. *As questões da saúde veiculadas nas escolas de formação de professores*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SILY, Paulo Rogério Marques. *Formação do professor de História: o caso da UFF*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- SOUSA, Esther Alves de. *Didática: uma reflexão em parceria*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. *Da prática docente à formação do professor: o ensino de Ciências nas séries iniciais do primeiro grau*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

1995

- AQUINO, Lúcia Maria Motta Lima Leão de. *Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro*. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- ARAÚJO, Sandra Kelly de. *Educação para a vida: uma proposta experimental de capacitação docente em Educação Ambiental através do rádio*. Cuiabá, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- BARROS, Maria Elizabeth. *A transformação do cotidiano: pensando algumas vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória, ES*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BARROS, Maria José Vieira. *Análise dos cursos de Formação de Professores I no ensino no Brasil: o trabalho pedagógico no Cefam de Marília*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- BELTRÃO, Jarbas de Andrade. *A Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata e seus cursos de Licenciatura Plena: contribuição ao estudo da expansão universitária em Pernambuco*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- BOLANHO, Neusa Aparecida. *A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o Projeto Cefam-SP*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

- BUENO, Roberta Puccetti Polízio. *O ensino de Arte em busca de sua identidade no contexto do ensino superior*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CADEI, Marilene de Sá. *Uma perspectiva de construção da cidadania: Educação Ambiental no curso de Formação de Professores*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CARVALHO, Nelson Virgílio de. *Pelas letras de quem faz Letras: um estudo sobre o professor mediador de leitura em formação*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CASTRO, Maria Aparecida Diniz de. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CONTI, Celso Luiz Aparecido. *Da antiga Escola Normal de São Carlos ao curso de Magistério: um estudo do perfil histórico do alunado sob a ótica da classe e do gênero*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- DIAS, Maria Helena Pereira. *Helena Antipoff, pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- FERNANDES, Alvanize Valente. *Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência? Um trabalho fundamentado no resgate de memória*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- FERNANDES, Nacyra Yburi. *O ensino de Informática no curso de Formação de Professores: uma proposta programática*. Petrópolis, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.
- FERRARI, Silvia Moretti Rosa. *Formação docente: revendo o pensar e o fazer a partir do olhar das alunas do curso de Magistério*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GARCIA, Olgair Gomes. *Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador na escola pública*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. *Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática*. Rio Claro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento: metodologia para a elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo – uma contribuição para formação do professor*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- JANUZZI, Célia Maria Lira. *Avaliação de um curso de graduação: enfoque através de seus ex-alunos*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- LADEIA, Carlos Rodrigues. *Uma análise da práxis nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de primeira a quarta série nas décadas de 70 e 80*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- LAGO, Ana Cristina Castro do. *O curso de Formação para o Magistério no Estado da Bahia: uma análise histórica do funcionamento do Instituto Central de Educação Isaias Alves à luz da legislação de ensino*. Salvador, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- LEMOS, Edna Aparecida Louzada. *A formação do educador: os cursos de Magistério de segundo grau e de Pedagogia na região de Londrina*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer e sobretudo criação*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- LOPES, José de Souza Miguel. *Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique*. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- MOLINA, Ana Helena. *A formação do professor de História*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- MURRIE, Zuleika de Felice. *O longo caminho entre o pensar e o fazer*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- NIECE, Alberto Machado. *Educação Física e formação de professores: um estudo sobre a implementação da proposta curricular de Educação Física do Estado de Santa Catarina no município de Itajaí, SC*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. *Isep: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA, Rosa Maria Morais A. de. *Nos dias atuais, quem quer ser professor? A opção profissional na visão das(os) alunas(os)*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- PAGOTTO, Maria Dalva Silva. *A Unesp e a formação de professores*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PARREIRA, Clélia Maria S. Ferreira. *Educação e cidadania: espaço da academia e a formação do educador*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

- PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. *As representações matemáticas dos alunos do curso de Magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PEREIRA, Otaviano Afonso. *Cefam: da denúncia ao anúncio*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.
- PETRONZELLI, Carlos. *O imperialismo grego como aspiração democrática*. Maringá, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas fragmentações na formação de professores*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- PRIZENDT, Ana Maria Salomão. *Construindo o saber e formando o cidadão: um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues. *Reformulação do curso de Pedagogia: uma experiência do Centro de Educação da UFPE na perspectiva dos professores*. Recife, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.
- SALVIANO, Ana Regina Melo. *Trajatória histórica da Escola Normal no Brasil e no Distrito Federal*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.
- SANTOS, Emina Márcia Nery dos. *A formação de professores nas escolas de Aplicação: uma análise do Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHMIDT, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e prática de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- SGUAREZI, Nilza de Oliveira. *Análise de um programa de formação de recursos humanos em Educação Ambiental*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, Hilda Maria Fajardo da. *O ensino de Física no curso de Formação de Professores para o primeiro segmento do primeiro grau: avaliação e alternativas*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVA, Maria Vieira. *Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador*. Uberlândia, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- SILVA, Rosane Gumiero Dias da. *A disciplina de Psicologia no magistério: contribuições para o ensino*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- SOARES, Lúcia Maria José Alves. *A Língua Portuguesa no curso de Formação de Professores de primeira a quarta série: o que lêem e escrevem professores e alunos*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- SOBREIRA, Henrique Garcia. *O trabalho como princípio educativo na formação do professor*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SOUZA, Maria Tavares Guerra de. *A questão da articulação teoria-prática na formação do educador*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- TANUS, Sarah. *Reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática: teoria e prática*. Rio Claro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- VIEIRA, Carlos Roberto. *O papel do professor nos anos 80: uma análise a partir da reflexão de Florestan Fernandes*. Uberlândia, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- VIVIANI, Izabel. *Formação de professores em nível de segundo grau: vivências e reflexões*. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

1996

- AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores de sua prática*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ARRUDA, Marina de Macedo. *A universidade e o ensino fundamental e médio: os estágios curriculares como articulação viável*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- BALDI, Elena Mabel Bruten. *A tutoria como estratégia educativa na formação do professor*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BALDI, Walter Amaro. *A formação do professor no ensino superior: a questão das licenciaturas da Univali*. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. *A formação do educador vista a partir do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: o estudo de um caso*. Piracicaba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. *Avaliação post-facto: um estudo junto a profissionais egressos do curso de Pedagogia*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CAVALCANTI, Rejane Maria Siqueira. *Os especialistas em educação e a supervisão escolar: em busca de uma identidade*. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

- CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. *A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de primeira a quarta série do ensino fundamental*. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.
- COELHO, Roseane Martins. *A difusão do projeto Arte na Escola: um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- COSTA, Eliana Aparecida Pires da. *A pesquisa no curso de Pedagogia da PUC-Camp: falam alunos e professores*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CUNHA, Clevia Suyene de Sousa. *Formação do professor das séries iniciais e a disciplina intelectual: o caso da Paraíba*. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Professor alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- DINIZ, Júlio Emílio. *A formação do professor nos cursos de Licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- DUTOIT, Rosana Aparecida. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- ESPIRITO SANTO, Fernando Reis. *Currículo e formação profissional em Educação Física na UFBA: em busca de uma nova proposta*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- ESTEVES, Rosa Maria Maia Gouvea. *Avaliação curricular de um curso de Formação de Professores em nível de segundo grau no município de Resende*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FARIA, Paulo Cezar de. *A formação do professor de Matemática: problemas e perspectivas*. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- FOERSTE, Erineu. *Universidade e formação de professores: um estudo do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – 1992 a 1994*. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.
- GAMA, Ana Cristina Vollu Feres da. *A formação teórico-prática do professor de Inglês da UFRJ*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GONÇALVES, Eros Volusia Seixas. *Formação docente: do discurso teórico ao discurso dos professores*. Niterói, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- GUIBU, Gelson Yoshio. *Estágio supervisionado na HEM: uma abordagem histórica*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

- JESUS, Dilce Esmeraldina de. *Desalinhando experiências: percursos da e na formação de profissionais de creches/pré-escolas das classes populares*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- LACERDA, Valéria Aparecida Dias. *Professor: a construção da identidade em formação – a formação permanente na construção da identidade do professor: análise crítica de depoimentos de professores alfabetizadores*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LA ROCCA, Priscila. *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- LOUREIRO, Maria Teresa. *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- LOUREIRO, Solange Maria. *Concepções de tecnologia: uma contribuição para a formação de professores das escolas técnicas*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- MARTINS, Angela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MATOS, Severina Souza. *A docência do especialista em educação: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador*. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
- MEDEIROS, Neide Moura de. *Opção por Pedagogia e perspectiva como educadores: estudo sobre os alunos concluintes do curso de Pedagogia da PUC-SP*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MELO, Maria Cleonice de Holanda. *O processo de formação do professor alfabetizador no curso de Magistério (segundo grau): qualificação x desqualificação*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- MELO, Nilsa Alves de. *O pedagogo e o ensino de Ciências de primeira a quarta séries: relato de uma experiência*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- MIRANDA, Marcelo Mota. *Perfil dos educadores em Química que atuam no ensino fundamental e médio em Sergipe*. Aracaju, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A política de formação do professor e a realidade do magistério de primeiro e segundo graus: para além da controvérsia entre escola pública e particular*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- NERY, Alfredina. *Textos, contextos, intertextos: a trajetória de leitura de uma professora*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PAIVA, Maria da Graça Gomes. *O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PEREIRA, Lusía Ribeiro. *De donzela angelical a esposa dedicada: a profissional de educação*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- PEREIRA, Severina Gomes. *O estágio supervisionado na formação do educador: uma leitura da representação social dos docentes nos cursos de Licenciatura*. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.
- PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. *O uso do computador no curso de Formação de Professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- RAMIREZ, Nilce da Silva. *Estágio: da prática pedagógica cotidiana à prática pensada – um estudo exploratório*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- ROCHA, Simone Albuquerque da. *Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do Cefam de Rondonópolis*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. *Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Carmen Rangel da. *A formação do professor de História em tempos neoliberais e pós-modernos*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, Débora Catarina. *As tendências na formação do professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam): um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SIMÕES, Eliane. *Uma educação ambiental possível: o programa da Ilha do Cardoso*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SLONGO, Ione Ines Pinsson. *História da Ciência e ensino: contribuições para a formação do professor de Biologia*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- SMARJASSI, Célia Marilda. *Uma análise ausubeliana de aprendizagem significativa: a transmissão de conteúdos em cursos de Formação de Professor*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Ana Flávia Marques. *Formação de professores e a universidade: produção de conhecimento*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- SOUZA, Carlos Alberto. *Formação educacional permanente em Ciências Naturais e pesquisa-ação na escola fundamental*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no Cefam de Três Lagoas-MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

SOUZA, Kleynayber Jesus de. *Formação do professor: relação entre o discurso da comunidade acadêmico-científica e o discurso dos professores do curso de Pedagogia da Ufes*. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SPERONI, Susana Margarita. *A construção da identidade profissional em cursos de Magistério*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

VALLE, Berthá de Borja Reis do. *Formação de professores no Brasil: em busca de cenários*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VANZELA, Lila Cristina Guimarães. *Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS

1991

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. *Professor leigo e políticas educacionais*. Recife, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

1992

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. *Mundos entrecruzados: Projeto Inajá – uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia (1987-1990)*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

1995

ANDRADE, Jerusa Pereira de. *Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba.

LEAL, Willany Palhares. *As políticas de habilitação de professores leigos no Estado de Tocantins*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

1990

AVERBUG, Regina. *Estágio supervisionado: teoria e prática na formação de professores para a escola básica*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- CALITO, Carmen Helena Barradas. *Disciplinas básicas para a formação do alfabetizador: avaliação da proposta curricular de curso Normal em Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CONCENZA, Iaracilda de Andrade. *Sobre o perfil pedagógico e a formação do professor no Estado de São Paulo*. Rio Claro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- FERREIRA, Irene Borges. *Estágio como momento de síntese na formação teórico-prática de professoras para a educação básica*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GOIS, Maria do Socorro. *A Habilitação Específica para o Magistério em nível de segundo grau: contribuição e redefinição da formação do educador para a escola pública em Cuiabá, Mato Grosso*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MUNIZ, Reassilva Trilha. *A exploração de textos, nas séries iniciais, numa perspectiva crítica*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- OLIVEIRA, Leda Maria Nunes de. *Uma escola pioneira na formação do professor primário no Rio Grande do Norte: reconstruindo sua memória*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. *A representação e a prática pedagógica do professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- PERALTA, Laura Cruz Paulino. *Formação de professores primários: a luta pela democratização das relações pedagógicas escolares – os casos do Brasil e da República Dominicana*. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- PETRY, Maria Loreni de Brito. *A formação do professor: da Escola Normal à Habilitação Magistério*. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.
- ROCHA, Vera Lúcia. *Conjunto-imagem de um grupo: forma e conteúdo a nível de linguagem – análise do relato de uma experiência de grupo com estudantes do curso de Magistério*. Salvador, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- SANTOS, Sandra Regina P. dos. *Projeto Ave: um espaço interdisciplinar de educação ambiental do curso Normal*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SILVEIRA, Maria Yolanda Perdigão. *Formação da professora primária em escola pública: reprodução ou transformação social?* Fortaleza, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Ceará.
- VILELLA, Heloísa Oliveira Santos. *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história de formação de professores*. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

1991

- ALVES, Alaide Rita Donatoni. *A formação geral e os estágios nas Habilitações Específicas de Segundo Grau para o Magistério – Araçatuba*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- FEITOSA JUNIOR, Manoel. *A Psicologia Educacional na opinião do aluno do curso Habilitação para o Magistério*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FIGUEIREDO, Haydée da Graça. *O Curso Normal Rural de Cantagalo: uma experiência fluminense na história da formação de professoras primárias*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- FONSECA, Marília Saldanha da. *Efeitos da aplicação do modelo de Rudy Bretz para a seleção de meios de motivação dos alunos na disciplina de Didática Geral do Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FREITAS, Rute Cândida de. *A alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- REIS, José Claudio de Oliveira. *Educação científica e trabalho: em busca de alternativas para o ensino de Ciências no segundo grau*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

1992

- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Fazer e aprender no trabalho: o trabalho de todo dia*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.
- GUIMARÃES FILHO, Charles. *Informática da educação matemática brasileira: ensino de radiação em curso de reciclagem de professores do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- JULIANELLI, Salma de Mattos. *A formação em serviço do professor de Campos dos Goytacazes*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LOPES, Lúcia Teixeira. *A formação em serviço de professores de primeira a quarta série do primeiro grau*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A formação de quadros para o ensino fundamental e normal: a ação do Estado brasileiro no período de 1930 a 1960*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAMOS, Marietta de Franciscis. *Auto-aperfeiçoamento do professor em serviço: uma estratégia de treinamento participativo nas escolas de Rio Claro*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1993

BARRETO, Eli Maria de Melo. *O processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BRAGA, Ana Lúcia de Abreu. *Professores em serviço: análise de um processo de (trans)formação*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

NOGUEIRA, Neide Mariza Rodrigues. *Questões de pedagogia cotidiana*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. *A investigação na formação do professor alfabetizador*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1994

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Repensando a pré-escola através da formação/ação das professoras*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

BONANDO, Paulo Antônio. *Ensino de Ciências nas séries iniciais do primeiro grau: descrição e análise de um programa de ensino e assessoria ao professor*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

FARIA, Jussara Trindade Coutinho. *Treinamento em serviço de professores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos portadores de deficiências múltiplas numa abordagem funcional*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LUGON, Ivete Franca. *Professor sonambúlico: é possível o seu despertar?* Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

PINTO, Maria Leda. *Mudar a prática do ensino: história de buscas para o ensino da Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1986-1993)*. Campo Grande, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SILVA, Darcy Fernandes da. *O trabalho na política educacional: (re)qualificando o trabalhador docente*. Recife, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

VOLQUIND, Lea. *Aulas-oficina de Matemática nas séries iniciais: uma alternativa pedagógica para melhorar a qualificação docente*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

1995

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. *A formação em serviço de docentes de adultos: pós-alfabetização*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

REIS, Regina Mary César. *Ensinando e aprendendo a língua escrita em escolas do meio rural*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1996

BASBAUM, Nahir Roclaw. *O Projeto Capacitar na voz de educadores que dele participaram*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARLOS, Lígia Cardoso. *Professores em exercício e a democratização das relações de poder: pesquisa-ação na escola*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Maria Valdelis Nunes. *Reconsiderando o desempenho docente por meio de depoimentos de professoras da rede pública paulista*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SICCA, Natalina Aparecida Laguna. *A memória da formação de professores de Química: buscando meu enredo*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

TRINDADE, Maria de Lourdes de A. *Um Salto para o Futuro: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Resumos das dissertações e teses

Os resumos estão organizados por ordem alfabética dos autores, segundo os temas abordados nas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, no período de 1990 a 1996: a) Formação Inicial; b) Formação de Professores Leigos; c) Formação de Professores Primários; d) Formação de Professores em Serviço. Foi utilizado o fundo cinza para destacar as teses.

FORMAÇÃO INICIAL

ABBUD, Maria Luiza Macedo. *O projeto político de formação de professores a nível de 2º grau: o caso de Londrina – Paraná*. Piracicaba, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

A proposta deste trabalho é tentar clarear, pela discussão de um caso concreto e situado – cursos de Magistério em Londrina (PR) –, qual o sentido da formação de professores em nível de segundo grau e como as chamadas “Ciências da Educação”, com especial destaque para a Psicologia, contribuem para tal formação. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, ou seja, a documentação oficial existente: propostas curriculares da Secretaria de Educação do Estado, ementas de curso, grades curriculares e conteúdo programático das disciplinas. As informações sobre o histórico dos cursos, seu funcionamento e caracterização da clientela foram obtidas no contato com as escolas. Assumindo as limitações impostas pela metodologia utilizada, pesquisa documental, e pela delimitação do objeto de pesquisa, a cidade de Londrina, concluiu-se que a composição curricular dos cursos de formação de professores em nível de segundo grau: 1) é marcada por uma mitologia cientificista que privilegia a Psicologia como definidora do processo pedagógico; 2) centraliza a discussão em procedimentos pedagógicos, reduzindo o processo de educação às atividades programadas em sala de aula; 3) fornece uma visão fragmentária da educação, podendo ser caracterizada como conservadora.

ABREU, Silvana de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de primeiro grau: formação, discurso e prática*. Campo Grande, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Analisar a complexa questão da formação dos professores de Geografia (como estudo de caso, os oriundos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados) e suas práticas em sala de aula foi o motivo que conduziu à necessidade de refletir

sobre o curso que os “forma” e fornece (ou pelo menos deveria fornecer) os referenciais teóricos – noções de espaço e sociedade – da disciplina para o qual são habilitados a lecionar nas escolas de primeiro e segundo graus. Tornou-se necessário, também, compreender os discursos e as práticas em salas de aula que caracterizam o professor enquanto “reprodutor” de conhecimentos, sejam obtidos e/ou reforçados na universidade ou através de manuais didáticos e pela própria cotidianidade do professor. Majoritariamente, as versões e conceitos de espaço e sociedade apresentam um direcionamento para a contestação da ordem socioespacial estabelecida, muitas vezes, porém, sem a fundamentação teórico-prática que respalde cientificamente esse discurso.

ACCACIO, Liette de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Realiza uma análise histórica da formação do professor primário no Rio de Janeiro. Resgata a organização e transformações por que passou o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, da criação até a sua integração na Universidade do Distrito Federal. Procura recuperar a gênese da instituição na Escola Normal do Distrito Federal e os elementos determinantes das alterações por ela sofridas ligados à política educacional do período, especialmente a conduzida pelos reformadores escolanovistas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Apresenta Lourenço Filho quando diretor do Instituto de Educação e a relevância dessa escola na formação profissional do educador primário. Elaborado a partir de fontes primárias documentais e de recursos da história oral, utiliza entrevistas com ex-alunas e ex-professoras do educandário na época tratada, observando a organização e dinâmica do espaço escolar e a seleção dos conteúdos socioculturais dos currículos.

AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores de sua prática*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

Este estudo considera a dificuldade da escola e de seus profissionais para alfabetizar as crianças das camadas populares e aborda a formação do professor alfabetizador, especificamente a contribuição dos cursos de atualização oferecidos aos educadores que participam do núcleo de alfabetização, projeto da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. O objetivo inicial foi compreender em que medida os conteúdos veiculados nos cursos se constituem um referencial teórico que orienta e transforma a prática pedagógica do alfabetizador. Fundamentado na epistemologia genética de Jean Piaget, na lingüística, na sociolingüística e na psicogênese da língua escrita, foram utilizados questionários e observações como instrumentos de coleta de dados. Os resultados mostram que o professor alfabetizador tem incorporado no seu discurso, mesmo que fragmentariamente, elementos teóricos discutidos nos cursos do núcleo. Apresenta sinais de mudanças que não chegam, no entanto, a alterar significativamente a sua prática pedagógica na direção apontada pelo construtivismo, referência adotada pelo projeto. Ficou evidenciado que a natureza da interação sujeito/objeto corresponde a três diferentes níveis: a) o alfabetizador não propicia interação do sujeito com o objeto do conhecimento; b) o alfabetizador propicia momentos de interação, mas não intermedia adequadamente este processo; c) o alfabetizador possibilita a interação sujeito/objeto mediando satisfatoriamente essa relação, conforme preconiza a teoria interacionista.

ALMEIDA, Inês Maria Z. Pires de. *Psicologia da Educação nas Escolas Normais: realidade e perspectivas*. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Analisa a realidade e as perspectivas do ensino de Psicologia da Educação nas Escolas Normais públicas da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), levando em consideração os aspectos conceituais da prática escolar de seus professores e as questões relacionadas ao ensino da disciplina. Para a investigação, utilizou-se como instrumento principal um questionário semi-estruturado, além da análise documental sobre a proposta oficial da FEDF para o curso de Magistério, os conteúdos programáticos da disciplina e o texto-sugestão para o redimensionamento do curso, dos registros e observações do diário de campo e o conteúdo das reuniões com os professores. Os resultados indicaram que, apesar de haver uma proposta oficial da FEDF para o curso de Magistério e da disciplina, ela tem chegado à escola e aos professores de forma fragmentada, conforme os equívocos conceituais evidenciados. Os problemas, dificuldades da disciplina e propostas para sua melhoria também foram levantados pelos professores. Sugestões e encaminhamentos foram apresentados para a melhoria da qualidade na formação de educadores, em especial a revitalização do ensino da disciplina Psicologia da Educação.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Com o assombroso avanço da tecnologia computacional, a espécie humana passa a viver uma fase de aprendizagem sem fronteiras e sem pré-requisitos, deparando-se com incontáveis espaços de conhecimento. Tudo isto vem introduzindo novas exigências à educação, o que implica novas idéias de currículo, escola, aprendizagem, atuação e formação de professores. A introdução de computadores na prática pedagógica intensifica a preocupação com a formação do professor. A partir dessa prática, entende a autora que a aquisição das competências requeridas para que o professor assuma o novo papel relaciona-se com uma adequada preparação que visa integrar o computador à prática educacional. Buscando essa perspectiva educacional, adota como referencial teórico a metáfora de rede de teorias. Assim, a abordagem construcionista de Papert, com suas respectivas bases teóricas em Dewey, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, foi articulada com as idéias de prática pedagógica reflexiva, destacando-se Novoa, Shön e Zeichner. Na confluência dessas teorias, incorpora a concepção de Valente sobre o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, para compreender a formação em nível de especialização, centrando as análises no curso de Especialização em Informática na Educação da Universidade Federal de Alagoas. Finalizando, identifica um conjunto de diretrizes, consideradas essenciais para a formação de professores reflexivos, que empregam o computador segundo o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração.

ALVES FILHO, José de Pinho. *Licenciatura de Física da UFSC: análise curricular à luz do referencial de Eisner Zunino*. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Este estudo de caso procurou evidenciar a existência ou não de uma tendência curricular predominante e a coincidência ou não desta com a idealizada pelo grupo consultado. Utiliza como referencial teórico as concepções curriculares de Eisner e Vallance, e o processo de investigação é o proposto por Parlett e Hamilton (avaliação iluminativa). Os resultados demonstraram que a concepção curricular predominante no currículo atual (racionalista acadêmica) se identifica com a concepção idealizada (reconstrução social).

ANDREOTTI, Azilde Lina. *A Sociologia da Educação nos cursos de formação universitária*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Trata da disciplina Sociologia da Educação e do resultado de uma investigação sobre o que é transmitido nessa disciplina nos cursos de formação de professores. Realiza um exame histórico da Sociologia da Educação no Brasil, tanto em relação a sua introdução nos currículos escolares quanto à produção científica sobre a matéria, apontando as tendências teóricas presentes nessa produção. No que diz respeito ao que é abordado em Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores, elabora uma pesquisa junto a 12 faculdades do Estado de São Paulo, utilizando como referência os planos de curso de Sociologia da Educação de 1988 e entrevistas com professores da área. Essa investigação indica, com a maior proximidade possível, o que é desenvolvido na disciplina Sociologia da Educação, contribuindo para elucidar alguns aspectos referentes à formação dos profissionais em educação, questão essa que chama a atenção de vários setores, pelas deficiências que tem apresentado.

AQUINO, Lúgia Maria Motta Lima Leão de. *Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro*. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Estuda a história das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) do Rio de Janeiro, buscando compreender o processo de formação de seus profissionais. Apresenta o contexto sociohistórico, revendo as produções científicas e as condições sociais de diferentes épocas da trajetória do atendimento à infância, no Brasil e no mundo. Analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos do Ministério da Educação, dedicando maior atenção à política de formação profissional. Resgata a proposta de capacitação em serviço para as creches da SMDS, elaborada em 1992. Entrevista educadoras de berçário, para traçar o perfil profissional e nortear a elaboração de proposta de formação ou que regularize a situação profissional dos atuais educadores. Sugere duas estratégias para formação profissional: a modalidade de oficina como metodologia de curso e um sistema de auto-avaliação profissional.

ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. *Formação do professor de Matemática: realidade e tendências*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Analisa, a partir da concepção histórico-crítica, a formação do professor de Matemática, averiguando em que medida o curso de Licenciatura em Matemática está propiciando formação geral, formação matemática e formação pedagógica. Fez-se um estudo de caso focalizando o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, seminários, estudo da documentação, observação participante e discussão em eventos de sociedades científicas. Os resultados demonstram que: os professores destes cursos não têm uma concepção clara da relação teoria/prática; há falta de relacionamento efetivo entre as unidades de formação; o curso apresenta lacunas quanto aos aspectos filosóficos, históricos e epistemológicos do saber matemático.

ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. *Reflexões sobre o particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Apresenta algumas reflexões sobre o fenômeno do particularismo, enquanto um dos mecanismos de alienação da relação sujeito-objeto na cotidianidade da pesquisa em educação, que envolve o processo de formação do educador/pesquisador. Tais reflexões tiveram como base a análise

se de dados obtidos em uma experiência de pesquisa e ensino que visava à formação crítica de educadores/pesquisadores, tendo-se a atividade de auto-avaliação como um dos instrumentos básicos dessa formação.

ARAÚJO, Sandra Kelly de. *Educação para a vida: uma proposta experimental de capacitação docente em Educação Ambiental através do rádio*. Cuiabá, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

O trabalho constitui uma proposta de capacitação docente em educação ambiental para professores de 1ª a 4ª série do primeiro grau, integrando a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – 10º Núcleo Regional de Ensino (Nure). Para o desenvolvimento da proposta, definiu-se como principal instrumento a veiculação sistemática de programas radiofônicos apoiados por textos complementares, através dos quais os professores previamente inscritos puderam conhecer a dinâmica ambiental local, os fundamentos teóricos e práticos da educação ambiental e sugestões didático-pedagógicas que subsidiassem a incorporação da temática ambiental no currículo escolar através dos programas radiofônicos e dos textos complementares. Foram abordados problemas ambientais locais, numa experiência inédita no Seridó, de capacitação docente em educação ambiental usando métodos de educação a distância. O curso foi ministrado através de 12 programas radiofônicos, abrangendo o universo-teórico prático da educação ambiental, as questões didático-pedagógicas escolares, os problemas ambientais locais. Os programas foram transmitidos aos domingos, com duração de uma hora cada, no período de setembro a novembro de 1994, através da Rádio Caicó AM. A abrangência dos programas dos professores inscritos estava circunscrita à cidade de Caicó e outras cidades vizinhas, totalizando 223 professores.

ARAÚJO JÚNIOR, Bráulio. *A disciplina Natação em cursos de Licenciatura em Educação Física: ação educativa ou prática mecanicista?* Piracicaba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

O objetivo foi analisar a disciplina Natação, ministrada no curso de Licenciatura em Educação Física, e a atuação dos formandos nas escolas de primeiro e segundo graus do município de Campinas. Foram analisados a quantidade e a qualidade de informações recebidas pelos estudantes durante o curso e os problemas de aplicá-las em razão da falta de infra-estrutura nas escolas. Inicialmente foi analisada a formação profissional oferecida aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, para, depois, situar a Natação, sua importância histórica como fator educativo, além dos aspectos relativos à sobrevivência e segurança da pessoa. Para isso, foram analisados os objetivos, conteúdos e bibliografia dos programas de 16 instituições de ensino superior que mantinham o curso de Licenciatura em Educação Física, bem como realizadas consultas que mostrassem a realidade da rede de ensino do município de Campinas. Conclui-se que os programas da disciplina Natação, tais como ministrados, tornam seus objetivos e conteúdos impraticáveis dentro do espaço físico disponível em nossas escolas. Porém, se reformulados esses programas, seria possível propor a utilização do meio líquido como fator educacional, utilizando recursos naturais e mesmo piscinas públicas. Pretende a implantação da prática efetiva da Natação, considerando seus aspectos sociais e toda a questão relativa ao cuidado com a vida, a partir do aprendizado desse esporte.

ARRAIAS, Neide Martins. *Educação: uma lição de esperança*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

A preocupação básica objeto deste estudo foi buscar saber quem é o aluno do curso de Magistério, não se tratando, porém, de todos os alunos do referido curso, mas de uma clientela específica de alunos de cinco professores de Didática e Prática de Ensino tida como bem-sucedida. Procurou-se observar uma vertente mais positiva desses alunos, demonstrando que eles possuem uma postura crítica em face dos acontecimentos da escola, do curso e da educação, tentando desmistificar o caráter de neutralidade e passividade que lhes tem sido freqüentemente atribuído e, também, procurando vislumbrar qual a importância, para a sua formação, do fato de ter convivido com o bom professor.

ARRUDA, Marina de Macedo. *A universidade e o ensino fundamental e médio: os estágios curriculares como articulação viável*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Aborda a temática da formação de educador, especialmente no que se refere à contribuição das disciplinas práticas e dos estágios curriculares nos diferentes cursos de Licenciatura, e centra interesse na necessária articulação entre os diferentes níveis de ensino. A interação entre a universidade e a escola de ensino fundamental e médio é condição da eficácia educativa dos estágios curriculares; ao mesmo tempo, e por esse intermédio, consolida-se a função social da universidade junto aos graus de ensino que a antecedem, processo que lhe possibilita o necessário conhecimento da realidade educacional brasileira. Nessa dinâmica dependência, firma o objetivo de identificar, documentar e analisar, na fala dos quatro diretores entrevistados, o fazer pedagógico desse profissional, explícito nas vertentes: serviço de apoio técnico-operacional auxiliar da escola; formação inicial e continuada do pedagogo escolar; e projeto político-pedagógico da escola pública. Objetiva ainda apontar, no âmbito da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a dinâmica dos estágios curriculares alicerçada em seu projeto político-pedagógico. Analisa as respostas ao questionário aplicado aos professores de Prática de Ensino das diferentes licenciaturas desta Instituição, que refletem dificuldades vivenciadas e avanços obtidos na consolidação da proposta que ora se explicita.

AURAS, Gladys Mary Teive. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Desvela o lugar que ocupou a educação escolar, especificamente a formação do professor das quatro séries iniciais do ensino de primeiro grau, no discurso e prática do governo do Estado de Santa Catarina, no período histórico de 1960 a 1980. Para tal, utilizou-se de análise bibliográfica e documental, especialmente de leis, decretos e pareceres ao nível nacional e estadual, tendo como fio condutor o estudo dos dois planos de educação elaborados nas décadas de 60 e 80: Plano Estadual de Educação 1969/1980 e Plano Estadual de Educação 1980/1983, retrato do tipo de resposta que o governo buscou na Educação, nos diferentes momentos históricos, fora o desenvolvimento do modelo econômico brasileiro e catarinense, em particular.

AYDOS, Maria Celina Recena. *Prática de ensino de Química: uma experiência educacional dialógica*. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Foi desenvolvida uma experiência educacional dialógica na disciplina de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Química de uma universidade federal, buscando subsidiar os

licenciados em possíveis ações transformadoras, no ensino de Química nas escolas públicas, durante seus estágios supervisionados. Este trabalho enquadra-se como um estudo de caso com características de pesquisa-ação e poderá suscitar “generalizações naturalísticas”.

AYRES, Ana Cléa Braga Moreira. *Confrontando teoria e prática na formação de professores para o ensino de Ciências*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a formação em serviço de professores de Ciências do primeiro grau, na qual considera-se o ensino desta disciplina articulado aos modelos da escola, ciência e sociedade, em função dos interesses das classes populares. Conclui-se que o ensino de Ciências deve basear-se nos problemas concretos vivenciados pelos alunos e que as atividades de formação em serviço devem situar o professor dentro da problemática educacional, incentivando uma postura de compromisso e possibilitando romper o isolamento que a escola lhe impõe.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos: a experiência do FFMP-Inca (primeira, segunda e terceira turmas)*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

As relações de saber estabelecidas construíram um saber que desqualifica e exclui o prazer. Para que assuma todo o seu potencial transformador, a proposta metodológica utilizada recria, a partir da sistematização da experiência das três primeiras turmas do curso de formação de educadores populares do Instituto Cajamar, compreendendo o conhecimento como relação que envolve a pessoa em todas as suas dimensões, reabilita e reintegra o prazer como elemento fundamental da criação e da vida. Retoma a proposta inicial e o desenrolar destes cursos, a partir de documentos, relatórios e lembranças de vários de seus participantes. Desvela suas enormes potencialidades e, também, seus limites. Retoma, sobretudo, as relações que se construíram: situações, caminhos, vidas que se entrecruzam, se aproximam, se afastam, construindo conhecimento, desencadeando e implementando processos de subjetivação. Descobre o conhecimento como relação, criação de vínculos, muito mais do que construção de representações teóricas da realidade.

BABY, Sandra Maria. *Os cursos de estudos adicionais: algumas reflexões*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

A finalidade do presente estudo foi realizar uma incursão no contexto dos estudos adicionais, no Estado do Paraná. Como questão norteadora, partiu-se da natureza destes estudos e sua efetividade no momento atual. Para o embasamento da investigação, foram levantadas as questões legais mais relevantes contidas na Lei nº 5.692/71, a par de uma análise da legislação educacional vigente no nível estadual. Devido à precariedade de estudos sobre o tema, incluíram-se discursos sobre os conteúdos presentes na práxis dos profissionais que atuam no sistema estadual de ensino.

BALDI, Elena Mabel Bruten. *A tutoria como estratégia educativa na formação do professor*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Estudo de caso que investiga, junto aos professores do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, o papel da prática tutorial no processo formativo dos profissionais da

educação e em seu desempenho pedagógico nas escolas. Após situar, em suas linhas gerais, a problemática do ensino no País, o estudo centra sua atenção nas graves questões da formação docente, nos aspectos de objetivos, conteúdos, metodologias e práticas. Com vista a um processo formativo de qualidade, em que a competência pedagógica do docente é adequadamente integrada a conhecimentos, valores, habilidades e compromissos, a Tutoria é situada como o elo mediador dos indicadores desse processo, isto é, como uma estratégia integradora da teoria com a prática.

BALDI, Walter Amaro. *A formação do professor no ensino superior: a questão das licenciaturas da Univali*. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

Analisa a evolução histórica do processo de formação do professor no ensino superior, buscando compreender as licenciaturas e seus problemas. O propósito fundamental desse trabalho é o de contribuir para o conhecimento das características que essa formação vem assumindo, quais os seus condicionantes e as possíveis alternativas em face da situação atual. A pesquisa também faz uma reflexão crítica sobre a importância dos cursos de Licenciatura e seus reflexos na formação do professor, com proposições quanto a sua operacionalidade futura e conseqüente melhoria. Enfim, a estrutura desse trabalho segue, de certa forma, passos que possam expressar as relações do contexto social e educacional com a formação do professor na universidade.

BAPTISTELLA, Ana Cristina Salibe. *A produção de conhecimento nas escolas de Magistério*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Analisa o processo de produção do conhecimento nas escolas para formação de professores em nível de segundo grau (antigas Escolas Normais, aqui denominadas Escolas de Magistério). Compreende que a produção deste conhecimento pode ser observada através da organização do trabalho pedagógico representado pela relação “professor, aluno, metodologia e conteúdo”, ou seja, o processo de ensino. Escolheu-se uma Escola de Magistério com representatividade na cidade de Recife, e procedeu-se à observação e descrição etnográfica do processo de ensino nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Psicologia Curricular, nos segundo e terceiro anos. Assim sendo, baseada nos dados da realidade escolar observada, a análise apresenta a justaposição das disciplinas teóricas às práticas, confirmando a dicotomia teoria/prática existente nestes cursos, devido ao conceito tradicional sobre produção do conhecimento, onde concepção e execução acontecem em locais e momentos distintos.

BARBON, Antônio Domingos. *Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em São Paulo: o Núcleo de Rio Preto*. Piracicaba, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Apresenta a proposta do Projeto Cefam, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 1988, a fim de formar professores de pré-escola e para as séries iniciais do primeiro grau, enfocando como foi realizada uma experiência deste projeto no Núcleo de Rio Preto. A partir dos dados teóricos, metodológicos e filosóficos, pode-se observar que o Cefam é viável, pois indica princípios e sugere caminhos que contribuem para o desenvolvimento de uma prática educativa alternativa. O problema que se coloca é sobre quem conduzirá o processo de formar professores novos numa estrutura educacional tradicional. Metodologicamente, o trabalho foi realizado em dois momentos convergentes, buscando-se conhecer a proposta teórica, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo, e, ao mesmo tempo, verificar a sua aplicação na prática educativa, entre os professores e o aluno do Núcleo. Neste sentido, os quatro primeiros capítulos versam sobre a criação e implementação do projeto e seus objetivos pedagógicos, a sua base filosófica e as características de seus quadros técnicos, docentes e discentes. O seu eixo aparece no capítulo quinto, quando enfoca a experiência realizada, realçando a integração curricular entre os fundamentos da educação. Por fim, o inevitável confronto entre os que queriam mudanças e aqueles que as propõem discursivamente, culminando com a eliminação dos primeiros.

BARROS, Maria Elizabeth. *A transformação do cotidiano: pensando algumas vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória, ES*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Trata da experiência do Partido dos Trabalhadores à frente da Secretaria de Educação do município de Vitória, no período de 1989 a 1992. Coloca em questão os processos de formação desenvolvidos pela administração petista na cidade. Num primeiro momento, parte para a compreensão dos dispositivos que engendram na escola processos de subjetivação que formam/conformam, culpabilizam e desqualificam; num segundo, propõe outras direções de sentido e a intensificação da dimensão processual das práticas sociais, contribuindo para a transformação da organização pedagógica em continente de processualidade e de modos de subjetivação singulares. Busca, assim, subsídios para a ruptura com uma prática pedagógica homogeneizadora. Finaliza afirmando a importância de se questionar a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização nas sociedades contemporâneas, de criticar o saber produzido e veiculado na escola, interrogando a produção de valores, da verdade e de problematizar as práticas das esquerdas hoje, construindo, cotidianamente, práticas que tendem a escapar de uma determinada forma de fazer política, bem ao gosto dos partidos tradicionais.

BARROS, Maria José Vieira. *Análise dos cursos de Formação de Professores I no ensino no Brasil: o trabalho pedagógico no Cefam de Marília*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Faz uma análise sobre os cursos de formação de professores no Brasil. Coloca que os cursos de Pedagogia e os cursos de Formação de Professor I em nível de segundo grau, principalmente a partir da década de 70, vêm acentuando a sua degradação em qualidade e natureza, sendo destacadas as razões desta degradação. Analisa os fatores que desencadearam o processo de revitalização dos cursos de Magistério de segundo grau, a criação do Projeto Cefam pelo Ministério da Educação e sua implantação no Estado de São Paulo. Recupera o processo de instalação do Cefam em duas escolas da cidade de Marília e analisa alguns aspectos do seu trabalho pedagógico quanto ao currículo, planejamento e metodologia.

BARROSO, Darling Suhett. *O papel da Didática na formação do professor numa perspectiva crítico-emancipatória*. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Busca alternativas para os problemas vividos pela disciplina de Didática no cotidiano dos cursos de formação de educadores. Na escolha do referencial teórico, optou-se pela seleção de autores que, apoiando-se nos princípios filosóficos do materialismo dialético, possibilitasse a leitura e análise crítica dos fenômenos estudados. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, assumindo

características de pesquisa participante. Do relatório, consta o perfil da Didática vivida na instituição estudada, os comportamentos de legitimação, reprodução e resistência evidenciados ao longo do processo investigativo e, finalmente, a tentativa de possibilitar a reconstrução do perfil ali delineado, utilizando-se a reflexão crítica com o coletivo daqueles professores. Buscou-se, por meio de um processo de intervenção, possibilitar a substituição do paradigma instrumental técnico adotado pela disciplina por outro paradigma que permitisse a articulação entre as diversas dimensões do ensino, dando-lhe, assim, um perfil crítico-emancipatório.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. *Habilidades dos professores de portadores da deficiência visual: Estado do Paraná*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

O ponto fundamental do estudo é a necessidade de se definirem habilidades para a formação e a prática dos professores que irão trabalhar com alunos portadores de deficiência visual. As habilidades seriam as personalistas (explicadas pelas qualidades pessoais e afetivas), as situacionais (evidenciadas pelo professor, na compreensão das relações sociais, políticas e culturais que envolvem o fato educacional) e as cognitivas (relacionadas às técnicas e ao domínio dos conteúdos da área). Verificadas as habilidades junto aos professores do Estado do Paraná, em amostragem significativa (98%), evidenciou-se a existência e a necessidade dessas mesmas habilidades, especialmente as cognitivas.

BELTRÃO, Ierece Rego. *A Didática e a formação de professores de História: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa pesquisa objetiva explicitar as relações de poder/saber que se concretizam no âmbito da Pedagogia e da escola a partir da análise teórico-prática da organização de um trabalho pedagógico, que se pretendeu não-autoritário, desenvolvido com um grupo de estudantes do Curso de Formação de Professores de História (licenciatura plena) de uma fundação educacional catarinense, em torno da disciplina Didática. No estudo dos vínculos entre poder e saber referidos à Pedagogia e à escola, a Didática vai se revelando como a passagem para um discurso prescritivo, com pretensão de cientificidade da tecnologia de poder disciplinar e seus mecanismos de objetificação e subjetivação. É esboçada uma proposta/desafio, tanto ao longo quanto ao final do trabalho: pensar de outra forma, com outra lógica, a questão da escola, da Pedagogia e da Educação.

BELTRÃO, Jarbas de Andrade. *A Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata e seus cursos de Licenciatura plena: contribuição ao estudo da expansão universitária em Pernambuco*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Pesquisa realizada a partir da experiência do autor, contribuindo para a compreensão da política de expansão do ensino superior no Brasil, especialmente em Pernambuco.

BERGAMO, Geraldo Antônio. *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de Matemática*. Rio Claro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Mostra algumas das facetas da formação histórica das concepções, de natureza ideológica, que levaram a demarcar, nas universidades, os cursos de formação de professores como de

“segundo nível”, em relação às respectivas formações de bacharéis; da mesma forma, no âmbito das Licenciaturas, a área pedagógica como de “segundo nível”, em relação à área de conteúdo específico. Mostra algumas das formas de articulação dessas, próprias ao sistema escolar, com aquelas que existem na divisão em classes da sociedade brasileira. Para tanto, a escola é tomada como um Aparelho Ideológico de Estado (conforme Althusser), e o sistema social é pensado como um Bloco Histórico (conforme Gramsci). Postula que a dualidade área pedagógica *versus* área de conteúdo específico, no espaço das práticas cotidianas das licenciaturas, articula-se dialeticamente com a hegemonia da classe dominante do capitalismo associado-dependente brasileiro. Portanto, se houver espaço por uma renovação na formação de professores, de forma que tenha algum nível de contraposição a essa articulação, há a necessidade de pensar-se uma licenciatura que busque romper tal dualidade. Defende a utilização da categoria de superação dialética como forma de produzir um pensamento que integre organicamente as questões de Matemática e do seu ensino às questões pedagógicas e às questões das relações sociais. Apresenta, embora de forma incipiente, um estudo para a apresentação da construção dos conjuntos numéricos no 1º e 2º graus, centrado na utilização de tal categoria. Finaliza apresentando a proposta de reformulação curricular para a licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, com o objetivo de formar professores que, ao menos, problematizem as formas de ensino-aprendizagem vigentes, bem como a função que a escola tem desempenhado na sociedade brasileira.

BERNHARD, Tânia. *A formação didático-científica das alunas dos cursos de Magistério segundo grau: uma reflexão a partir de abordagens pedagógicas e enfoques de ensino-aprendizagem*. Santa Maria, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

Reflete sobre a formação didático-científica nos cursos de Magistério em nível de segundo grau, dos municípios de Santa Cruz do Sul, Candelária, Sobradinho e Venâncio Aires, a partir de abordagens pedagógicas e enfoques de ensino-aprendizagem, evidenciados durante a prática pedagógica dos docentes de Química, Física, Biologia e Didática da Ciência. Primeiramente, foi feita a coleta de dados quanto às manifestações destes docentes, no que se refere às abordagens pedagógicas e ao enfoque de ensino-aprendizagem; o mesmo procedimento ocorreu com as alunas do terceiro ano do curso. Objetivou confrontar o grau de importância manifestada pelos docentes sobre as abordagens pedagógicas e o enfoque de ensino-aprendizagem com o grau de percepção das alunas de terceiro ano.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. *A formação do educador vista a partir do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: o estudo de um caso*. Piracicaba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

O estudo se insere na temática “formação do educador” e aborda as representações que professores e alunos fazem de um determinado curso de formação de educador. Nessa discussão, prioriza o exame/análise das observações, opiniões, angústias, explicações presentes nas falas de professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), detendo-se, também, na análise dos documentos oficiais da instituição e na produção teórica sobre a formação do educador no âmbito do curso de Pedagogia. Com esse intuito, o trabalho foi organizado em quatro partes. Na primeira, discute a formação do educador no âmbito do curso de Pedagogia. Para isto, fez-se um esforço de compreender a proposta de formação do educador em nível nacional. Faz, também, um levantamento histórico do curso de Pedagogia da UFPA e finaliza recuperando a trajetória do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador, procurando identificar, na evolução dos cursos de Pedagogia, o despontar de várias concepções que orientam o debate sobre

o processo de formação dos profissionais da educação. Num segundo momento, verifica como a formação do educador é vista e pensada pelos professores do curso de Pedagogia da UFPA, a partir das falas desses sujeitos. No terceiro, traz para discussão as principais propostas de formação do educador consubstanciadas nos documentos oficiais do Centro de Educação da UFPA. Finalmente, conclui buscando sintetizar a discussão sobre a formação do educador no âmbito do curso de Pedagogia da UFPA. Dessa forma, a partir do confronto da realidade com as intenções presentes nos documentos examinados, emergem alguns traços da formação do educador processada no curso de Pedagogia da UFPA. Esses traços indicam que a formação do educador nesse curso é debilitada em vários aspectos, como a estruturação curricular, que se apresenta dicotomizada, descontextualizada e sem consistência teórica.

BOHRER, Noemia Maria Magalhães. *A significância da Arte na Educação*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Tendo como principais objetivos o fortalecimento da presença da Arte na Educação e sua importância na preparação do professor da escola básica, aponta as dificuldades verificadas no curso de Formação de Professores e suas conseqüências no ensino da Arte. Traz à luz as dificuldades encontradas pela Arte para se impor como disciplina dentro do sistema educacional, revelando preconceitos e levando teorias que ajudem a eliminá-los. Defende o ensino da Arte como possibilidade de todos, a valorização de seu conteúdo e de uma metodologia que proporcione a vivência de diferentes linguagens expressivas.

BOLANHO, Neusa Aparecida. *A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o Projeto Cefam-SP*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esta dissertação tem como tema a formação do docente das séries iniciais da escolaridade, enfocando a discussão ocorrida nas várias instâncias educacionais, no período de 1970 a 1992, e o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), em São Paulo. Esse estudo não está restrito a uma experiência particular, mas busca verificar o Cefam enquanto um projeto que surge visando superar problemas diagnosticados na formação docente em nível de segundo grau. Tem como objetivo geral analisar com quais concepções e diagnósticos sobre formação docente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo trabalhou ao propor o projeto Cefam e, como objetivos específicos, levantar quais as preocupações predominantes nas instâncias educacionais com relação à formação desse docente de 1970 a 1992 e indagar se, ao elaborar e implantar o projeto Cefam, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo respondeu a tais preocupações. A análise foi realizada através da produção especializada veiculada em periódicos, relatórios e palestras de congressos e outros eventos, em dispositivos legais e documentos oficiais sobre o projeto Cefam. Verificou-se que o debate do período teve como objetivo melhorias para a formação do docente das séries iniciais da escolaridade.

BONARDI, Martha Conceição Salgado. *Faculdade Nacional de Filosofia: um estudo da formação do professor secundário*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O tema central é a formação do professor secundário na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil). Os dados são coletados em documentos e depoimentos de ex-alunos e ex-docentes da

instituição. A documentação utilizada e integrante do arquivo FNFi da Universidade Federal do Rio de Janeiro, acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas e do arquivo particular do ministro Gustavo Capanema. A análise dos resultados leva a concluir que, embora dominada pelo espírito acadêmico e pela produção da cultura desinteressada, uma das finalidades da FNFi, essa faculdade torna-se utilitária, destinada a formar professores. Contudo, o curso de Didática não assume o espaço que deveria ocupar, considerando ter a formação de professores se tornado objetivo predominante na instituição.

BONATTO, Maria Paula Oliveira. *Educação ambiental*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

Objetivando desenvolver estímulos que tenham respostas na prática profissional de cada professor e, conseqüentemente, na vida real dos alunos, procura: situar a importância de um posicionamento educativo político e ideológico mais consciente do professor comprometido com uma proposta de trabalho ambientalista; colocar em linguagem acessível a qualquer professor um mínimo de informação de conteúdo ecológico que servirá de ponto de partida para que ele possa desenvolver sua própria postura; e, finalmente, discutir experiências concretas em educação ambiental. Conclui acreditando na capacidade de professores brasileiros assimilarem valores de organização natural, dialética e criatividade aliados a uma responsabilidade social que abra amplas frentes para a reorganização e equilíbrio de nossos ecossistemas, a partir do reconhecimento dos governantes acerca do valor do investimento concreto em educação pela melhoria de qualidade de vida de nossas populações, em seu sentido ecológico mais amplo.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Seu objetivo é compreender o processo de construção dos saberes docentes de dois professores de Educação Física que atuam em escolas com realidades distintas. A partir do resgate das trajetórias escolar, esportiva, acadêmica e profissional desses professores e, também, da análise de suas práticas em seus respectivos contextos de trabalho, buscou-se identificar os aspectos que influenciam na construção dos saberes que eles mobilizam no seu cotidiano escolar. A análise dos dados mostrou que ambos constroem os seus saberes ao longo de suas trajetórias, nas quais os processos de formação das identidades pessoal e profissional não se separam. Revelou também que os saberes adquiridos na vida cotidiana e na prática profissional (saberes da experiência) conferem-lhes certezas particulares, através das quais compreendem, dominam e orientam suas práticas, bem como parâmetros de análise através dos quais avaliam a sua formação acadêmica em relação à realidade escolar. E, ainda, evidenciou que, embora reproduzam os saberes da formação acadêmica, os professores, em sua prática, desenvolvem uma relação de exterioridade com relação aos saberes que possuem e transmitem.

BORGES, Regina Maria Rabello. *A natureza do conhecimento científico e a educação em Ciências*. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Investiga as relações entre a natureza do conhecimento científico e a educação em Ciências, focalizando principalmente a formação de professores. Inicia com uma síntese de diferentes

concepções quanto à natureza do conhecimento científico, seguida por contribuições do construtivismo piagetiano e de estudo sobre concepções alternativas. Analisa também pesquisas nacionais e internacionais envolvendo questões epistemológicas e pedagógicas na educação em Ciências. Segue-se o relato do estudo realizado no Rio Grande do Sul, em cursos de Licenciatura em Ciências, Química, Física e Biologia, quanto a disciplinas que promovem um debate epistemológico e quanto às idéias dos alunos concluintes sobre a natureza do conhecimento científico. Coincidindo com evidências de trabalhos anteriores, houve entre os formandos a predominância da concepção empirista, que deve ser superada para favorecer o desenvolvimento de propostas construtivistas de ensino-aprendizagem. Assim, a partir de colocações quanto ao modo como as concepções de professores sobre a natureza do conhecimento científico estão relacionadas à educação em Ciências, os resultados da pesquisa são comentados no contexto de uma realidade educacional em reestruturação, propondo-se alternativas para debater essas questões nas licenciaturas e entre professores em serviço.

BORTOLINI, Maria Cristina. *O conflito de racionalidades na formação de professores de Língua Portuguesa e respectivas literaturas da UFRGS*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Visa compreender a produção de racionalidades na formação de professores de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), detendo-se, especialmente, na produção de racionalidade comunicativa, a partir da representação de professores que dela participam. A compreensão desta produção é iluminada pela exposição de duas concepções distintas que fundamentam as ações humanas: a racionalidade instrumental (técnica) e a racionalidade comunicativa (prática). Tais concepções foram abordadas inicialmente nas suas relações no âmbito do sistema e da *praxis vitae* humana (mundo vivido), para, mais tarde, serem analisadas suas implicações no âmbito educativo. As várias etapas do estudo desvelaram que a produção da racionalidade comunicativa na formação do professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas na UFRGS ocorre no aprendizado descontínuo, caracterizado por um profundo conflito de racionalidades que oscila entre a esfera instrumental e a comunicativa, embora a prevalência se concentre na produção da racionalidade técnica.

BRAGA, Rachel Goncalez Montilla da Silva. *Aparência e essência do Projeto de Reformulação Curricular da SEE-RJ (1990): uma avaliação do discurso*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Realiza-se a interrogação crítica do texto do Projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Formação de Professores produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em 1990. Neste sentido, buscou-se saber se o novo currículo proposto representava de fato uma mudança real e fortalecimento efetivo na formação de professores ou se era apenas mais um projeto rotulado de inovador. O objetivo foi avaliar o texto do documento, a partir do confronto entre a percepção do pesquisador e a percepção dos professores de todas as disciplinas de uma escola de formação de professores, localizada no município do Rio de Janeiro. Para realizar este estudo, optou-se pelo método fenomenológico hermenêutico com base na concepção dialética, já que a proposta foi desvendar e decifrar os pressupostos ocultos no discurso daquele texto, denunciando suas contradições internas, externas, implícitas e explícitas, para tornar evidente a essência ideológica subjacente.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Realiza um estudo sobre a evolução do curso de Pedagogia como formador de profissionais da educação, mediante uma incursão pela história da educação brasileira. A investigação encerra uma análise do curso de Pedagogia desde sua criação na universidade brasileira até os momentos atuais, em que se realizam reformulações curriculares nas instituições de ensino superior formadoras de professores à luz dos princípios e diretrizes emanados do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação. A compreensão do real significado desse movimento, na sua trajetória em busca da identidade do pedagogo e da Pedagogia, constituiu um dos objetivos específicos desse estudo, assim como a análise de uma experiência alternativa de formação do pedagogo que foi construída na práxis educacional dos professores e alunos do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás. Defende a continuidade do movimento nacional que deverá persistir na mobilização dos educadores para a adoção de uma política de formação de profissionais da educação que envolva especialmente a formação inicial, a formação continuada e a valorização social e econômica dos profissionais do magistério.

BUENO, Roberta Puccetti Polízio. *O ensino de Arte em busca de sua identidade no contexto do ensino superior*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Objetiva analisar a formação dos futuros professores de Arte do curso de Educação Artística da PUC-Camp, buscando sua real identidade. Destaca o histórico onde o ensino de arte está inserido, articulado com a análise da qualidade e da formação do profissional em questão. As relações entre a formação e a estrutura geral do curso passam pela falta de uma linha norteadora que fundamente o curso como um todo. Foram sujeitos desta pesquisa alunos do curso de Educação Artística da PUC-Camp e profissionais da área que indicaram as dificuldades que existem na formação deste profissional, assim como a necessidade de reflexão e reformulação dos cursos atuais. Assim sendo, espera-se estar contribuindo para o esclarecimento dos reais objetivos do curso e para possíveis ações e transformações em seus diferentes níveis de atuação. Os dados obtidos apontam para uma necessária reflexão sobre a identidade e a qualidade, fatores importantes para a transformação do futuro profissional de Educação Artística na PUC-Camp.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. *Análise do ensino da Matemática no Curso de Formação de Professores, segundo referencial cognitivo construtivista*. Petrópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

Analisa a prática pedagógica de professores de Matemática e de Didática Especial da Matemática no Curso de Formação de Professores de uma escola da rede pública estadual em Petrópolis. O trabalho fundamenta-se na construção dos conceitos de número e de espaço, e utiliza-se de instrumentos metodológicos de natureza qualitativa, com adoção da observação, de entrevistas não-estruturadas e da análise de documentos. Constata que os conceitos de número e de espaço são inadequadamente trabalhados, o que impede que os alunos percebam a importância de tais conceitos para a construção do conhecimento matemático. A pesquisa conclui pela necessidade de uma reformulação do ensino da Matemática que possibilite torná-lo dinâmico, voltado para o raciocínio e estimulador da criatividade.

CABRAL, Sônia Martins de Pina. *O currículo de nível superior: histórico, análise curricular e proposta de inclusão de material no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis*. Petrópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

Análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis e sua história, para concluir por uma proposta de reformulação. No entanto, a investigação é conduzida numa perspectiva muito mais ampla e abrangente, num exame cuidadoso da literatura pertinente às normas, aos critérios e às técnicas que orientam e fundamentam o planejamento e a formação de currículos de cursos de nível superior. Evoca os momentos relativos à criação, organização e desenvolvimento dos cursos de formação de professores, desde a implantação da primeira universidade no Brasil; destaca e confronta os elementos pertinentes a seu tema, contidos nas Leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71, bem como nos Pareceres nº 252/69 e nº 161/86 e na Resolução nº 2/69. Concluindo, apresenta um perfil do profissional que se deseja formar, o pedagogo, considerado agente de mudança social.

CADEI, Marilene de Sá. *Uma perspectiva de construção da cidadania: Educação Ambiental no Curso de Formação de Professores*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Investiga a situação da Educação Ambiental dentro do Curso de Formação de Professores, justificando a sua implantação como a perspectiva de luta para a construção de uma real e irrestrita cidadania. Uma breve caracterização da educação ambiental revê conceitos como meio ambiente e cidadania e discute os modos pelos quais estes conceitos foram construídos ao longo da história e incorporados por professores e professorandos. Propõe, ainda, algumas medidas que, se adotadas, possibilitariam, como perspectiva da construção da cidadania, a inclusão da Educação Ambiental no Curso de Formação de Professores.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. *Avaliação post-facto: um estudo junto a profissionais egressos do curso de Pedagogia*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Com o objetivo de oferecer novos subsídios à avaliação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação pós-reformulação curricular, foi realizada esta pesquisa junto aos profissionais egressos dos anos de 1990 a 1994. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário contendo 23 questões fechadas e sete abertas, que permitiram caracterizar o profissional egresso quanto aos aspectos socioeconômicos e culturais, e um roteiro de entrevista semi-estruturada, que permitiu complementar os dados referentes a análises e visões dos sujeitos em relação ao curso que concluíram. Inicialmente foram trabalhados dados quantitativos do questionário – estado civil, sexo, idade, ano de conclusão do curso, dados sobre renda familiar, escolaridade dos pais e do cônjuge, cursos realizados, escolaridade anterior a universidade. Esses resultados foram complementados com aqueles obtidos por intermédio das entrevistas, construindo, então, um retrato do egresso do curso de Pedagogia. Onde estão? O que pensam do curso que realizaram? Trabalhar as questões abertas do questionário, analisar os relatos dos entrevistados, descobrir a trama do seu discurso, bem como as contradições e os significados das palavras, exigiu procedimentos da pesquisa qualitativa. Dos argumentos e comentários contidos no registro da fala dos egressos, foram destacados, em cada um, os períodos significativos; as marcas do discurso foram tomadas como ponto central de análise, de onde as percepções dos sujeitos foram apreendidas e interpretadas, evidenciando-se os fatores determinantes das suas percepções e expectativas, para, então, serem aglutinadas em categorias de análise para interpretação de respostas às perguntas: Qual a visão que possuem do curso, principais contribuições, falhas... Das análises efetuadas, conclui que o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUC-Camp recebeu aprovação desses profissionais, pois não há refutação quanto aos seus objetivos, princípios filosóficos e políticos; pelo contrário, consideram o curso concluído

relevante para a sua vida profissional, pois ofereceu-lhes a perspectiva de formação de um educador crítico, voltado à pesquisa e consciente da importância da coerência entre o discurso e a prática. Valorizam a formação recebida e indicam os cursos que freqüentaram após a graduação, destacando os referentes à alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental; em nível de pós-graduação, o de Psicopedagogia surge como o mais freqüentado. Fazem sugestões e perguntas à Faculdade de Educação, demonstrando que o retorno do egresso fortalece a graduação, seja por intermédio de suas indagações ou da socialização do sucesso, seja por intermédio das dificuldades encontradas. Nesse sentido, os resultados obtidos constituirão elementos importantes para a avaliação do curso de Pedagogia.

CAPARROZ, Aceli de Assis Magalhães. *A Psicologia da Educação e os cursos de Licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Visa conhecer a contribuição da Psicologia da Educação na formação dos professores quando oferecida em cursos de Licenciatura das faculdades particulares na cidade de São Paulo. Para cumprir esta tarefa, realiza estudos sobre ensino superior, faculdades particulares, formação de professores, em especial as licenciaturas, e Psicologia da Educação, contextualizando historicamente e apresentando discussões atuais pertinentes. O objetivo foi identificar como as licenciaturas e os cursos de Psicologia da Educação encontravam-se organizados, as concepções psicológicas mais freqüentemente veiculadas e a existência ou não de articulação entre tais concepções e a prática de sala de aula no ensino fundamental e médio, pretendida ou não pelos professores desta disciplina, a partir dos programas adotados. Através de informações colhidas junto a professores e funcionários das faculdades pesquisadas, constata que a Psicologia da Educação nesses cursos de Licenciatura não tem contribuído para a formação dos professores. Deparou-se com uma disciplina desintegrada quanto a conteúdos, estratégias de aula e de avaliação e desarticulada das disciplinas presentes nesta formação. Assim, esta disciplina tem deixado de se pautar na realidade de sala de aula dos níveis de ensino fundamental e médio.

CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964)*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Enfoca o processo de socialização e produção de conhecimentos, no Brasil, durante o período de 1945 a 1964, através da análise das raízes históricas do processo de formação de dois de seus principais agentes: o professor e o pesquisador em nível superior. Para tanto, buscou analisar e comparar o discurso oficial e da comunidade acadêmico-científica em suas dimensões socioeconômica-política e epistemológica, utilizando a metodologia de análise de conteúdo documental, contextualizado. Os resultados evidenciaram que, à medida que a estratégia do capitalismo associado avançava, a formação do professor e do pesquisador era descurada, crescendo a ênfase na formação, em nível superior, de agentes destinados a utilizar e gerir um conhecimento técnico desvinculado de sua produção e socialização.

CARVALHO, Nelson Virgílio de. *Pelas letras de quem faz Letras: um estudo sobre o professor mediador de leitura em formação*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Busca dimensionar, nos cursos de Letras, em Brasília, o processo de formação do professor mediador de leitura. Estruturado a partir das vozes dos próprios alunos, que, de dentro do curso, se projetam para um futuro, o texto produzido deles se nutre: das vozes em que se revelam os sonhos e as angústias; do curso, em cujo rumor anuncia-se o vigor da literatura; do futuro, esta página em branco a ser escrita pelos olhos do leitor que a inaugura. O estudo sinaliza limites na formação do mediador de leitura e as implicações que tais limites produzem na tessitura literária do jovem leitor com quem o professor tecerá o ato de ler. Foi de um corte da realidade que esta pesquisa surgiu, aflorando um tecido pulsante no interior das Letras.

CARVALHO, Thadeu Antônio de. *Teoria e prática da formação de professores*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Verifica se há congruência entre a concepção teórica de educação revelada pelos professores da área de ensino de Francês e a prática pedagógica desses professores, segundo a percepção dos alunos dessa habilitação plena. O levantamento das concepções pedagógicas de cinco autores brasileiros serviu de fundamentação para elaborar uma classificação bipolar, a saber, conservadora e moderna, como referência para análise das posições evidenciadas pelos professores e das respectivas práticas pedagógicas, segundo a percepção dos alunos. A análise dos resultados mostrou que a concepção teórica da educação revelada pelos professores (moderna) não é congruente com a sua prática pedagógica, já que a percepção dos alunos sobre a prática de seus professores foi que, embora não sendo conservadora, ainda está longe de ser considerada moderna.

CASALINHO, Maria Tavares. *Contribuição dos cursos de formação de professores de segundo e terceiro graus das escolas públicas da cidade de Pelotas para a prática docente dos alfabetizadores*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Como interlocutores da pesquisa, foram entrevistados e observados sete professores alfabetizadores (egressos), sete alunos concluintes da habilitação Magistério de Segundo Grau e sete alunos concluintes do curso de Pedagogia. De maneira geral, pode-se perceber a ausência de intencionalidade, direção, projeto formativo nos cursos de Magistério, reforçando um ensino tradicional e reprodutivo. A dicotomia entre teoria e prática verificada nos currículos dos cursos de formação tem acarretado um distanciamento da realidade das séries iniciais do primeiro grau e, conseqüentemente, uma prática pedagógica baseada no senso comum e numa prática teoricamente fundamentada. A ótica dos egressos e concluintes, expressa nos depoimentos, leva a concluir que a contribuição dos cursos de Magistério, para a formação do professor e, particularmente, do alfabetizador, poderá se tornar realmente efetiva se os cursos forem reorientados no sentido de: empreender projeto formativo assumido coletivamente; dar prioridade à área de alfabetização; inter-relacionar teoria e prática desde o início do curso; integrar as diferentes áreas do conhecimento; articular as diferentes instâncias de formação.

CASTRO, Maria Aparecida Diniz de. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Investiga os fatores que facilitam ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes e como eles percebem seus acertos e desacertos. Pesquisou-se a evolução do curso de habilitação ao magistério, consultaram-se alguns autores, como Schon, Nóvoa, Wallon, Zeichner, e colheram-se

depoimentos obtidos da experiência didática de docentes. Alguns pontos básicos de fala de 12 jovens professores entrevistados foram examinados, destacando-se: o curso de formação, as dificuldades iniciais da prática docente e os recursos utilizados para superá-los e a percepção dos acertos e desacertos na profissão. Os resultados desta pesquisa sugerem caminhos para modificar o curso de formação, a ação de professores formadores, a desarticulação entre a teoria e a prática. Admite-se a necessidade de que as agências produtoras do conhecimento, como a universidade, assumam o papel de colaborar no aprimoramento da formação contínua de professores, viabilizando momentos de reflexão individual e coletiva, em um constante movimento de troca de saber e senso crítico, para que eles mesmos efetuem possíveis transformações na sua prática pedagógica.

CAUDURO, Maria Teresa. *A expressão corporal como recurso para a melhoria da comunicação não-verbal dos professores de Educação Física*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Verifica a influência da expressão corporal sobre a comunicação não-verbal de professores de Educação Física, durante seu desempenho docente. Foram comparados 40 professores e 400 alunos de Educação Física, sendo que 20 professores receberam um treinamento de expressão corporal de 32 horas, e os outros 20, não. Estes professores foram submetidos a pré e pós-testes que mediam objetivos quanto a percepção visual, gestos, posturas, expressão corporal e identificação de mensagem corporal. A fidedignidade verificada foi um coeficiente alfa de 0,53 (Cronbach). O resultado entre o G.E. e o G.C. dos professores mostrou [...] quanto à validade do tema.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam): um projeto de construção*. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Estuda o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), implantado pelo Ministério da Educação a partir de 1983 como alternativa ao rendimento da Escola Normal/habilitação Magistério. Focaliza seus antecedentes, sua concepção, implantação e evolução, mostrando a situação em que ora se encontra. No seu desenvolvimento, procura analisar a problemática dos cursos de habilitação ao magistério, com evidência para a busca de alternativas para o seu redimensionamento, dada uma breve visão histórica desses cursos, tendo como pano de fundo a legislação específica que norteou essa formação. No registro histórico do Cefam, destacam-se: como as questões referentes à formação do professor se inserem nos planos educacionais, na esfera federal, a partir de 1982; no documental do resgate da memória dos envolvidos com o projeto, nas diferentes esferas do sistema educacional, e da observação participante; é estudada a situação atual dos centros, identificando-se os conhecimentos construídos ao longo da implementação do projeto, visando contribuir para a estruturação administrativa e pedagógica do Cefam, bem como para a melhoria dos cursos de formação de professores.

CAVALCANTI, Rejane Maria Siqueira. *Os especialistas em educação e a supervisão escolar: em busca de uma identidade*. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Investiga a trajetória histórica dos profissionais especialistas em educação/supervisores escolares que vêm atuando na rede de ensino da cidade do Recife desde sua origem até o período da gestão do prefeito Jarbas Vasconcelos, de 1993 a 1996. Parte do suposto de que a função de

supervisão escolar é, fundamentalmente, implementadora/propagadora de políticas de ensino e que esta característica tem se mantido nas diferentes gestões que têm administrado a PCR/SEC em toda a sua história, apesar das distintas concepções de educação e ensino ensejadas. Mas, também, que o modelo que assegura a estes profissionais serem os mediadores oficiais das políticas pretendidas entra em crise, e que tal crise só será resolvida, em última instância, no âmbito da formação do educador. Com isso, empreende uma cartografia histórica da educação na rede municipal, de caráter descritivo e interpretativo, mais especificamente buscando situar a temática em discussão na questão da identidade do especialista em educação na função de supervisão escolar. No entanto, o questionamento mais forte recaiu no papel desses profissionais num contexto submetido a redefinições pelas mudanças por que vem passando a sociedade nos últimos dez anos. O objetivo, portanto, foi refletir sobre as dimensões colocadas para o processo educacional e seus executores e indicar possíveis caminhos no sentido de orientar a discussão acerca da identidade dos cursos de formação de educadores, na perspectiva de sua reestruturação, assim como na perspectiva do redimensionamento da prática dos profissionais que exercem funções não-docentes no contexto escolar, especialmente aqueles diretamente ligados ao acompanhamento do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. *A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de primeira a quarta série do ensino fundamental*. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Analisa a ocorrência e a interferência da formação continuada no percurso de construção da carreira das professoras de primeira a quarta série do ensino fundamental, de modo a atender às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional. O referencial teórico utilizado fundamenta-se em autores como Huberman, Gonçalves, Gramsci, Bergman e Luckmann, entre outros. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utiliza da abordagem metodológica de histórias de vidas. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista semidirigida. A análise interpretativa das categorias básicas (formação inicial, formação continuada e percurso/carreira) foi realizada à luz de categorias sociofilosóficas (intelectuais orgânicos, socialização e identidade profissional), que permitiram constatar a passagem do nível micro para o nível macroestrutural. Os resultados deste estudo permitiram a especificidade do corpo docente das escolas da Prefeitura Municipal de Vitória, a realidade da formação inicial para o Curso de Magistério, a importância da ocorrência de formação continuada simultaneamente à prática profissional e a compreensão sobre o processo de construção da carreira da professora, possibilitando, ainda, fazer sugestões relacionadas às categorias estudadas.

CHAVES, Maria Salete. *A formação do professor na atualidade: uma análise*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sobre cursos de preparação de recursos humanos para a educação, configura-se a instabilidade do curso de Pedagogia como a principal responsável pela formação de professores. Analisa-se aqui, a partir de estudos teóricos, a “crise” do curso de Pedagogia inserida numa crise maior, que é aquela por que passa a universidade no Brasil, e levantam-se dados relativos à formação de professores em níveis internacionais e nacionais, objetivando um trabalho comparativo que possa fornecer caminhos de maior dimensão para a atuação do curso de Pedagogia na educação brasileira. Registram-se, ainda, as possibilidades e aberturas na legislação em vigor, não devidamente aproveitadas pelos cursos de Pedagogia existentes, e reflete-se sobre as possibilidades de esse curso resgatar sua verdadeira função, exercendo convenientemente o seu papel na formação de

professores para o ensino de primeiro e segundo graus e dos especialistas que co-administram a educação no Brasil.

CHRISPINO, Alvaro. *Didática Especial de Química e Prática de Ensino de Química: uma proposta voltada para a Química e sociedade*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Propõe um conjunto de ações a serem desenvolvidas no curso de Licenciatura em Química, a fim de facilitar a formação de um professor de Química (para o segundo grau) capaz de utilizar-se do conteúdo específico desta matéria no currículo de segundo grau, para colaborar na formação do cidadão crítico, apto para utilizar os conhecimentos de Química na melhoria da qualidade de vida. A análise crítica de propostas pedagógicas e currículos que relacionam Química e Sociedade forneceram os subsídios para a discussão das contribuições das diversas disciplinas pedagógicas para a formação do professor acima caracterizado.

COELHO, Regina Rodrigues. *Curso de formação de professores: representações sociais do papel de professor*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

A partir da fala do aluno, investiga as representações sociais do papel do professor, presentes no cotidiano do Curso de Formação de Professores de uma escola da rede oficial de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Por meio de observações e entrevistas abertas, busca uma aproximação do cotidiano que, amparada no referencial teórico oferecido pelas representações sociais, levaria a ampliar as possibilidades de leitura e intervenção da formação de professores. Verifica que a estagnação, nos cursos de formação de professores, apresenta-se como um dos fatores determinantes da naturalização das representações sociais, que se perpetuam pela falta de discussão crítica e de aprofundamento teórico.

COELHO, Roseane Martins. *A difusão do projeto Arte na Escola: um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Estuda a situação do ensino de artes, como conteúdo curricular, em escolas públicas de primeiro e segundo graus de Florianópolis. A delimitação do objeto de estudo foi desenvolvida através da análise do projeto Arte na Escola, disseminador de um novo paradigma para o ensino da Arte através da difusão da metodologia triangular. Este objeto se direcionou para a formação do professor, na hipótese primeira de que esta se constitui a categoria-chave de entendimento e desvelamento das relações da teoria com as práticas educativas. O referencial teórico básico apoiou-se principalmente em Pierre Bourdieu, selecionando os conceitos de *habitus*, capital cultural aplicado ao campo da Arte-Educação. Para este estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa empírica, que resultou na aplicação dos conceitos teóricos citados acima na análise dos dados obtidos através de vários instrumentos metodológicos. Este estudo constata que há necessidade de investimento na educação destes profissionais, pois sua formação, seu *habitus*, suas condições de trabalho e o desprestígio dos campos escolar e artístico nos quais atuam são fatores importantes de fragilização em face da nova metodologia. Em contrapartida, estes educadores demonstram estar sensíveis às mudanças que se fazem necessárias para uma prática mais consistente na superação do *laissez-faire* que caracterizou a prática desta disciplina ao longo dos anos.

COLACINO, Rubens César. *A formação de professores na Habilitação Específica do Magistério da rede pública na região central do Estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino da Biologia*. Marília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Estudo de caso que objetiva verificar em que condições o ensino da Biologia é ministrado nas escolas de formação de professores – Habilitação Específica para o Magistério das séries iniciais, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em [...] formação para duas unidades da sua região central. Faz algumas ponderações acerca do contexto e da situação da educação no Brasil, segundo algumas fontes disponíveis, em fase de levantamento bibliográfico e de leituras preliminares, permitindo igualmente delinear o estudo enfocado e verificar o ensino de Ciências nas séries iniciais, onde se insere a disciplina de Biologia. Procura, por outro lado, traçar alguns componentes do perfil do professor dessas escolas, apresentar e discutir a temática sobre os componentes curriculares, a didática e a metodologia na área, ao lado da orientação oficial. Traça considerações entre o ensino da Biologia e sua interface com a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências, que se mostraram bastante sensíveis e expressivas. Por fim, formula algumas considerações necessárias e sugestões de praxe sobre as questões levantadas.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. *Da antiga Escola Normal de São Carlos ao curso de Magistério: um estudo do perfil histórico do alunado sob a ótica da classe e do gênero*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Pode-se situar esse estudo no campo da Sociologia da Educação, sobretudo pelo tipo de abordagem em que ele se apóia. O objetivo proposto foi identificar os determinantes históricos das mudanças do perfil da clientela do Curso de Formação de Professores, desde a antiga Escola Normal até os nossos dias. Foram privilegiadas duas categorias básicas de análise: a classe e o gênero. Os resultados da investigação forneceram elementos, através do estudo do passado e do presente, para lançar uma visão de futuro acerca do curso em questão.

CORDEIRO FILHO, Francisco. *A importância da Teoria de Mudança Conceitual na formação de professores: a aplicabilidade do Modelo PSHG na Didática*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Propõe-se aplicar, a alunos de Licenciatura em Física, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma estratégia baseada no modelo PSHG, com vista à reorganização/construção de conceitos nessa área e que não correspondiam à concepção científica, e avaliar os [...] e formações da aplicação dessa estratégia, através da Prática de Ensino desses licenciandos. Participaram do estudo quatro licenciandos de Física inscritos nas disciplinas Didática Especial de Física I e II e Prática de Ensino de Física, oferecidas no primeiro e segundo semestres de 1991. A estratégia foi utilizada em dois momentos: 1) para que os licenciandos reorganizassem/construíssem conceitos de Física em nível de segundo grau; 2) na Prática de Ensino desses licenciandos com alunos de Didática Geral. Os resultados do estudo sugeriram que a estratégia aplicada é capaz de promover a organização/construção de conceitos, tanto em Física quanto nas demais disciplinas que lidem com conceitos, e que a mesma deva ser ensinada nos cursos de formação de professores, particularmente nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino.

CORTES, Helena Sporleder. *Instrumentalização de professores dos cursos de Licenciatura para o uso crítico de tecnologias educacionais informatizadas*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Enfoca uma experiência de informatização de docentes, desenvolvida em três unidades de licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com vista a permitir a análise das possibilidades do uso crítico de tecnologias informatizadas por professores desses cursos a partir de sua própria instrumentalização. O referencial teórico se apoiou na literatura da área de formação de professores e de informática na educação, organizando-se uma proposta alternativa que envolveu a elaboração de um instrumento específico em seu conteúdo e modo de aplicação e a realização de um curso igualmente projetado em moldes especiais, numa abordagem qualitativa e descritiva. A análise dos resultados da experiência demonstra que há um campo aberto à pesquisa na área de informática na educação, oferecendo espaço expressivo para empreendimentos similares, especialmente aqueles que busquem promover, de modo crítico e reflexivo, a integração dos cursos de Licenciatura com as unidades de informática, no interior das instituições de ensino superior, como forma de qualificar e ampliar a formação de docentes, adequando-se à realidade informatizada que caracteriza a sociedade contemporânea.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. *A pesquisa no curso de Pedagogia da PUC-Camp: falam alunos e professores*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Considerando altamente relevante a preocupação com a pesquisa na universidade, trazendo possibilidades de avançar a formação para a pesquisa nos cursos de graduação sem deixá-la restrita à pós-graduação, debruça-se sobre o objeto de estudo – o pesquisar na graduação. Apresenta a formação do educador-pesquisador realizada no curso de Pedagogia – formação de profissionais docentes e não-docentes da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas –, na tentativa de explicitar alguns de seus desafios e de suas possibilidades. Para entender como a pesquisa se insere na formação de educadores, busca compreender como sua ação se constituiu historicamente. Assim, busca compreender como surgiu a pesquisa dentre os objetivos-fim da Universidade, entendendo-a como fundamental na sua identidade de criadora de conhecimento. Busca, ainda, compreender como a pesquisa se constituiu na PUC-Camp e, em especial, no curso de Pedagogia. Foram ouvidos alunos, ex-alunos e professores sobre o processo que vivenciaram para se tornarem pesquisadores e realizar pesquisa. Constata que a importância dada à pesquisa e à formação do pesquisador é amplamente reconhecida na busca da educação de qualidade que se faz necessária no atual contexto. Os professores do curso de Pedagogia debruçam-se sobre este aspecto da formação com cautela, rigor e seriedade, e os alunos dedicam-se à realização da pesquisa com interesse e responsabilidade. Os ex-alunos fundamentam sua prática profissional com ênfase na ação de pesquisar, entretanto essa “pesquisa” se limita, ainda hoje, a buscar alternativas metodológicas para o cotidiano escolar, sem a preocupação de registros sistemáticos dos dados obtidos.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *O repensar crítico do professor de Didática: a busca de caminhos inovadores*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Objetiva realizar estudos e analisar criticamente as propostas teóricas na área de Didática veiculadas de 1982 a 1993, bem como estudos outros que se fizessem necessários, e identificar as opiniões dos professores de Didática da Universidade Estadual do Piauí a respeito da Didática crítica – quanto a aspectos que dão uma visão ampla de educação – veiculadas nas novas orientações sobre Didática, objetivando que o grupo de professores repense sua prática docente e, mais especificamente, sua concepção de Didática. Na pesquisa de campo realizada junto aos professores de Didática, foi

utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista composto de questões abertas e bem abrangentes, no sentido de levantar as necessidades pedagógicas dos professores, inseridas no contexto social mais amplo. Os dados da pesquisa realizada, bibliográfica e de campo, permitiram perceber o valor da didática crítica, para a formação do educador brasileiro preocupado com o desenvolvimento da cidadania, e da participação como elementos-chave do crescimento de nosso povo. Para os professores de Didática, é um caminho novo que torna sua ação educativa mais eficaz e coerente com os princípios de uma evolução social.

CUNHA, Clevia Suyene de Sousa. *Formação do professor das séries iniciais e a disciplina intelectual: o caso da Paraíba*. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Analisa a trajetória da Escola Normal no Brasil, particularmente na Paraíba. Busca compreender o tipo de formação dada ao professor no âmbito das Escolas Normais transformadas em “escolas de magistério” com a reforma do ensino em 1971. Elege o Instituto de Educação da Paraíba, criado sob inspiração do Plano de Reforma de Ensino de 1935, que dá outro tratamento institucional à velha Escola Normal do estado, como espaço de investigação da prática pedagógica da sala de aula. O objeto específico da análise foi a forma como o aluno se apropria do conhecimento escolar.

DANTAS, Leda Alves. *Capacitação de educadores numa proposta de governo popular*. Recife, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Investiga as relações entre a política educacional de qualificação de educadores e sua implementação na escola pública de Pernambuco, no contexto de um governo que se pretendia popular. Elegeu-se como objeto de estudo o programa de qualificação das educadoras do ensino fundamental, durante a gestão de Miguel Arraes (1987-1990). Foram analisadas as entrevistas de vinte educadoras, documentos produzidos por sua associação e pela Secretaria da Educação. Procurou-se mostrar que tanto a forma como se dá o processo de implantação como as condições de trabalho são fatores da motivação da maioria das educadoras para assimilarem qualquer nova proposta de mudança na sua prática cotidiana. O estudo conclui que a concretização das mudanças na escola pública depende não apenas de boas condições de trabalho, mas precisa partir de um convencimento lento e gradual dos educadores, não podendo estar à mercê das alterações periódicas das diversas políticas educacionais.

DARSIE, Marta Maria Pontin. *A arte de ensinar e a arte de aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em Aritmética*. Cuiabá, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Questiona e reflete sobre a formação do futuro professor das séries iniciais do primeiro grau, mais especificamente do “ensino” da Aritmética. Situa o fracasso escolar enquanto fracasso do ensino em Aritmética decorrente da não-aprendizagem desta pelos responsáveis por seu “ensino”. Questiona a formação dos professores respaldada no modelo tradicional de ensino, buscando redirecioná-la tendo como base teórica e metodológica o modelo cognitivo de ensino. Defende como elementos obrigatórios na formação dos futuros professores: saber “o que ensina” (domínio do conteúdo em processo e produto de construção); conhecer “quem aprende” e “como aprende” (ou a quem se ensina, concebendo o aluno enquanto sujeito da aprendizagem, conhecendo e respeitando seus mecanismos cognitivos de construção da Aritmética); saber “como ensinar” (adequação

metodológica entre o que se aprende e como se aprende, ou seja, visando à construção da Aritmética pela criança). Discute, também, sobre a possibilidade da construção do consenso entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e ciência, professor e ciência, em face do conhecimento matemático (Aritmética). As questões, reflexões, críticas e sugestões levantadas nesse trabalho têm como referencial empírico a experiência da autora como formadora de futuros professores, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

DELLAZZANNA, Ana Rosa Zurlo. *Didática Geral e prática docente*: uma proposta pedagógica alternativa para a formação de professores da habilitação Magistério de segundo grau. Santa Maria, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

Efetua uma análise crítica a partir de uma abordagem socioistórica dos pressupostos que subsidiam as mais diversas tendências pedagógicas e suas respectivas práticas docentes. O eixo principal concentra-se num estudo detalhado das peculiaridades da evolução da Didática Geral, em concomitância com as mais diversas concepções de educação, envolvendo aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos e metodológicos, dentro do âmbito educacional brasileiro. Teve como suporte empírico, a análise dos programas e planos de ensino dos professores de Didática Geral das escolas de habilitação para o Magistério de segundo grau, a fim de constatar a relação entre teoria e prática. Constatada a realidade, foi sugerido um programa de Didática Geral globalizado/interdisciplinar para subsidiar as práticas dos professores que ainda situam suas ações dentro de uma proposta didático-pedagógica fragmentada. E para as que estão avançando dentro de uma proposta crítica, sugere um redimensionamento do ensino de Didática Geral comprometido com uma prática docente crítico-transformadora, que envolva a totalidade dos fatos inseridos num contexto social global.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Professor alfabetizador*: reflexos da formação no seu cotidiano escolar. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa fundamentou-se nos princípios da pesquisa etnográfica e teve como objetivo compreender o reflexo da formação do professor alfabetizador no seu cotidiano em escolas populares, evidenciando a influência dos cursos de formação na concepção de alfabetização das professoras e os vários caminhos que fazem estas docentes para construir o conhecimento sobre alfabetização. O estudo foi realizado em duas escolas municipais localizadas na periferia da cidade de Rio Grande, durante o ano letivo de 1995, com a participação de dez professoras alfabetizadoras de primeira série do primeiro grau. Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista individual com cada uma das professoras, juntamente com observações do cotidiano escolar. Os dados obtidos foram estudados através dos princípios da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram aspectos positivos e negativos dos cursos de formação, magistério e pedagogia que influenciam a formação das professoras e possibilitam a compreensão do espaço escolar como fator influente na formação permanente das docentes.

DIAS, Maria Helena Pereira. *Helena Antipoff, pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Estudo do pensamento e da prática pedagógica da psicóloga e educadora de origem russa que trabalhou e viveu em Minas Gerais a partir de 1929. Vinculada à educação institucional,

preparou recursos humanos na área de Psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e, posteriormente, numa instituição por ela criada para subdotados, tendo realizado uma experiência pioneira na área de formação de professores rurais.

DINIZ, Júlio Emílio. *A formação do professor nos cursos de Licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Explicita e analisa a situação atual dos cursos de formação docente nas universidades brasileiras, as chamadas licenciaturas, a partir do estudo de caso do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste curso, convivem institucionalmente duas modalidades: o Bacharelado, voltado para a formação de pesquisadores, e a Licenciatura, direcionada para a formação de professores de primeiro e segundo grau. O eixo de toda essa discussão consiste na relação entre ensino e pesquisa na universidade e seus reflexos na licenciatura. A situação atual das licenciaturas é mostrada a partir da análise da bibliografia educacional sobre formação de professores no Brasil, mais especificamente, sobre os cursos de Licenciatura, e através da análise de dados coletados na UFMG e no curso em estudo. São analisadas as diferenças e semelhanças nos perfis de alunos e professores envolvidos nas modalidades Licenciatura e Bacharelado desse curso. Em seguida, procura explicar a presente condição das licenciaturas através da análise da constituição do campo das Ciências Biológicas na UFMG, de sua origem até os dias atuais. O estudo das representações de professores e alunos desse curso sobre ensino e pesquisa é também utilizado para melhor entender essa realidade atual. Finalmente, pode-se dizer que o estudo de caso busca detectar os principais problemas enfrentados pelas licenciaturas na universidade, identificando, ainda, o motivo pelo qual as alternativas para mudança desse quadro extrapolam as insistentes e pouco eficientes alterações curriculares, recorrentemente propostas para melhoria dos cursos de formação de professores.

DUTOIT, Rosana Aparecida. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Trata do percurso da formação do educador de creche através da dinâmica de construção do projeto educacional. Evidencia que a identidade da creche e o papel do educador são definidos através do projeto educacional cujos princípios explicitam, na prática, a função da creche e as concepções de educação e infância. Revela como as propostas de trabalho desenvolvidas com as crianças geram conteúdos para a formação dos educadores, apontando a interação como eixo orientador das ações voltadas tanto para a formação das crianças como dos educadores. Legitima o coletivo de educadores como instância fundamental para a sustentação do projeto educacional, coletivo que se constrói através da identidade de seus sujeitos e definição de suas funções na composição de um organismo vivo e complexo, que é a creche.

ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis. *Currículo e formação profissional em Educação Física na UFBA: em busca de uma nova proposta*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

Trata-se de uma pesquisa-ação inserida no núcleo temático de Currículo, com a intenção de trazer para uma reflexão a formação do profissional de Educação Física na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por se tratar de uma pesquisa-ação, trabalha, basicamente, com seminários, consultas a

documentos e, complementando a coleta de dados, entrevistas e questionários. A pesquisa aconteceu em meio a uma série de resistências à avaliação advindas da pesquisa. Entretanto, foi possível trazer para uma discussão mais concreta o que vem acontecendo no curso de Educação Física da UFBA, ou seja, as grandes contradições entre o eixo teórico-filosófico e o elenco de disciplinas do curso. Este trabalho traz para a reflexão atual o papel da formação dos profissionais em Educação Física na Bahia e no Brasil.

ESTEVES, Rosa Maria Maia Gouvea. *Avaliação curricular de um Curso de Formação de Professores em nível de segundo grau no município de Resende*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O estudo se propôs avaliar o currículo de um curso de Formação de Professores, tendo como interlocutores os professores e alunos do colégio Y, no município de Resende, Estado do Rio de Janeiro. As informações foram obtidas a partir de escala de opinião para os alunos e de entrevistas não-estruturadas com os professores. Procurou-se investigar as tendências pedagógicas dos professores e como essas tendências estariam interferindo nos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação). Embora em algumas disciplinas parecesse haver a preocupação de instrumentalizar o futuro professor a partir de um aluno concreto, obedecendo à relação teoria/prática, em outras se evidencia a opção por um ensino tradicional, sem preocupação com a construção do conhecimento e sem tentar articular conteúdos de disciplinas afins.

FAGUNDES, Claires Puríssima Valadão. *A construção do conhecimento no Curso de Formação de Professores e a atuação dos alunos-docentes na escola básica (de como o espelho reflete a sombra)*: um estudo de caso. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Analisa a relação entre os conhecimentos vivenciados pelo aluno-docente enquanto profissional que atua em escola básica. Teve como princípio metodológico a concepção dialética da realidade e foi desenvolvido por meio de uma metodologia qualitativa onde o estudo de caso permitiu que a descoberta, a superação de dúvidas e a consolidação do conhecimento estivessem respaldadas sempre na possibilidade de novas dúvidas e novas descobertas, num movimento contínuo. Os resultados evidenciam que os alunos-docentes ainda associam a profissão aos estereótipos “sacerdócio, doação”; outros têm uma visão idealizada da realidade escolar e se frustram com as precárias condições de trabalho; alguns se ressentem da ausência de conhecimentos onde teoria e prática se articulem, mas a maioria não percebe e nem indica fragilidade teórica no curso que faz. Na intenção dos seus atores, o curso está fundamentado em pressupostos político-emancipatórios. Mas, na ação, a formação do professor se dá num contexto onde a unilateralidade, a fragmentação e o distanciamento da escola do pré à 4ª série inviabilizam a práxis pretendida e anunciada.

FARIA, Paulo Cezar de. *A formação do professor de Matemática: problemas e perspectivas*. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

Ao analisar-se as propostas curriculares de 19 instituições responsáveis pela formação do professor de Matemática, constata-se que elas seguem o currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Algumas instituições ousaram criar certas disciplinas mais adequadas ao curso de Licenciatura em Matemática, porém um aspecto fundamental tem sido esquecido: é a definição do papel que cada disciplina deve desempenhar na estrutura curricular.

Assim, as disciplinas de um curso de Licenciatura em Matemática devem ser ministradas tendo como referência um procedimento pedagógico intencionalmente dirigido a uma dupla função: ela deverá transmitir conhecimentos aos futuros professores e, também, prepará-los para a tarefa de ensinar. Para tanto, as disciplinas de conteúdo necessitam do estabelecimento de uma forma adequada a sua compreensão, as disciplinas pedagógicas devem determinar a possibilidade de variação do conteúdo e as disciplinas, aqui consideradas mistas, devem procurar estabelecer a correspondência entre disciplinas pedagógicas e de conteúdo. No entanto, a inter-relação entre conteúdo e forma deve ser estabelecida em todas as disciplinas do currículo de Licenciatura em Matemática. Portanto, torna-se fundamental fixar claramente, para cada disciplina e para o curso como um todo, os objetivos, enfoques, ênfases e tipos de aplicações relevantes à formação docente. Isto exige uma mudança de paradigma no processo de formação do professor de Matemática. O procedimento pedagógico mencionado acima deverá permitir que, ao longo do curso, o futuro professor vá percebendo a existência da inter-relação entre os conhecimentos envolvidos em seu processo de formação. Para tanto, tal procedimento deverá permitir ao futuro professor desenvolver sua estrutura cognitiva através de associações e elaborações, de modo a compreender a rede de conhecimentos envolvida em seu processo de formação. A formação do professor de Matemática deve ser entendida como um processo contínuo de apreensão de conhecimentos, envolvido organicamente com a maneira pela qual se realiza o ensino e a aprendizagem. A experimentação, a inovação e a investigação, articuladas com as práticas educativas, devem abrir novas possibilidades de realização da atividade pedagógica do futuro professor. Este novo paradigma de formação do professor de Matemática deverá considerar ainda os seguintes pontos: o estágio supervisionado, o trabalho em equipe, a capacidade de elaboração de projetos e a formação permanente. Estas características, inerentes ao processo de formação docente, assumem uma dimensão muito mais ampla quando se pensa no futuro do trabalho. Atualmente, o conhecimento está sendo aplicado ao próprio conhecimento. Através da sofisticação da técnica associada às facilidades da automação, procura-se atingir a máxima eficiência com menor esforço. Assim, o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá gradualmente, na medida em que o trabalho manual e o trabalho rotineiro podem ser automatizados. Entretanto, isso não significa o desaparecimento da atividade humana; ela poderá adquirir a forma das mais diversas ocupações em que o intelecto desempenha um papel determinante. Nesse sentido, a educação permanente, que é uma das características primordiais da profissão docente, apresenta-se como uma das principais formas de atividade humana nesta nova sociedade que se descortina.

FERNANDES, Alvanize Valente. *Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência?* Um trabalho fundamentado no resgate de memória. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Procura resgatar um curso de formação em Pedagogia, com suas particularidades e generalidades, contemplando a perspectiva das alunas-educadoras. Objetiva investigar se a relação entre teoria e prática, em termos de formação e atuação docente, configura-se como uma dicotomia ou uma convergência. Enfatiza, nas discussões com os sujeitos, a opção pelo curso de Pedagogia e por suas habilitações, a fragmentação do curso através da polarização das áreas de conhecimento, as condições de atualização, as contribuições do curso de Pedagogia e atuação docente e, principalmente, a articulação entre teoria e prática, dentro e fora do curso de Pedagogia. Esta investigação evidenciou que o curso de formação em Pedagogia, para estes sujeitos, não permaneceu externo a eles. Tal fato alerta para a imprescindível tarefa de que o curso de formação tenha como orientação o exercício de superar dicotomias, cujo eixo norteador é o da superação da dicotomia entre teoria e prática. Nesse estudo, a pesquisa qualitativa foi o caminho revelador tanto

quanto desafiador. Permitiu, no trabalhar com memória e representação, mostrar uma trajetória individual tanto quanto coletiva.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Recuperando a história pedagógico-social do curso de Pedagogia da UFC: competência técnica e/ou compromisso político*. Fortaleza, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

O trabalho visa à recuperação da história do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisando sua trajetória pedagógico-social em relação à formação do educador, situada no contexto socioeconômico e educacional brasileiro e cearense. Abrange os três momentos da formação do educador no Brasil: do “generalista”, do “especialista” e do “generalista crítico”. A metodologia básica adotada é o estudo de caso, resultando numa análise descritivo-compreensiva, com ênfase nos aspectos qualitativos. A organização da dissertação abrange três volumes: no primeiro, a contextualização socioeconômica e educacional do Brasil/Ceará; no segundo, a formação do educador no Brasil, situando o curso de Pedagogia da UFC; e, no terceiro, os anexos, com material de documentação para a proposta de superação da formação do Especialista em Educação, através de uma formação globalizante e crítica.

FERNANDES, Nacyra Yburi. *O ensino de Informática no Curso de Formação de Professores: uma proposta programática*. Petrópolis, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

Consiste na montagem de uma proposta de inclusão da Informática educativa nos cursos de formação de professores. Aborda os conteúdos que esses cursos apresentaram no decorrer de seu desenvolvimento histórico. A seguir, aponta as etapas e as modalidades, os programas e projetos, bem como as instituições e centros universitários através dos quais a Informática educativa vem se instalando no Brasil. Finalmente, tomando um referencial construtivista, apresenta os objetivos, conteúdos básicos e sugestões metodológicas para disciplinas da área de Informática que poderiam ser introduzidas com proveito no Curso de Formação de Professores, além de apontar condições de sua articulação com as demais disciplinas que o compõem.

FERRARI, Mário Sérgio. *Desenvolvimento latino-americano: modernidade e educação – a questão da formação do educador*. Brasília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Versa sobre a temática desenvolvimento, modernidade e educação na América Latina. Na primeira parte, procede-se a uma análise dos principais elementos a serem observados no processo de desenvolvimento, mais especificamente a ordem internacional e a América Latina e as estruturas internas nacionais latino-americanas, principais agentes que podem efetivamente impulsionar o desenvolvimento. Na segunda parte, discute-se a questão da modernidade para o continente. Parte do princípio de que a modernidade pode vir a ser o eixo paradigmático do desenvolvimento para a América Latina, se for entendida como busca para solução dos problemas infra-estruturais que assolam nossas sociedades. Neste sentido, a modernidade deve objetivar não somente o crescimento econômico e o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também a promoção do homem, o aprimoramento das instituições sociais, políticas e culturais. Na última parte, procura identificar a educação, que, como facilitadora do desenvolvimento, deve promover as transformações necessárias, solidificando nos indivíduos os princípios da solidariedade,

da ética, do compromisso político e social e, como não poderia deixar de ser, assumindo efetivamente seu papel na formação de recursos humanos de um povo.

FERRARI, Silvia Moretti Rosa. *Formação docente: revendo o pensar e o fazer a partir do olhar das alunas do curso de Magistério*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Desvenda e analisa a formação docente, a partir do olhar de um grupo de 1.099 alunas do curso de habilitação para o Magistério, de uma escola da rede pública localizada na periferia do Estado de São Paulo. O estudo longitudinal e em profundidade das representações sociais sobre o “ser professor” que constroem as professorandas possibilitou rever o pensar e o fazer que ocorre na realidade escolar, numa perspectiva que contemplou, no espaço e no tempo, a esfera dos desejos, dos afetos, dos medos e dos desencantos. Neste sentido, o eixo utilizado como apoio teórico é formado pela temática da representação social, da formação docente e do resgate da trajetória profissional/pessoal da autora. O caminho metodológico, pondo em destaque a abordagem qualitativa, possibilitou a análise crítica da realidade numa dimensão de totalidade, assim como revelou o processo de construção das representações das professorandas. Acredita a autora que o aprofundamento e a progressiva amplitude de olhares que captem as diversas instâncias do ser pessoa – o professor – possam apontar caminhos alternativos para a docência enquanto atividade consciente e mediadora entre o social e o individual.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Trata da formação humana como base da formação do educador. Defende que a formação do profissional da educação exige uma sólida formação humana que subsidie a formação de um novo homem, para a construção de uma sociedade humana, realizada e feliz. Nesse sentido, a concepção de homem é o eixo fundamental da base comum nacional da formação profissional da educação. Entende que a formação do homem está relacionada com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico que cria a história que é a sua atividade e, assim, a própria história da humanidade, o que implica tomar como ponto de partida os indivíduos reais, concretos, que produzem dentro da sociedade em condições concretas, com direito de poder fruir de toda a produção cultural, com vista à transformação revolucionária. Analisa as matrizes teóricas que constituíram o individualismo – concepção hegemônica da ordem capitalista –, bem como sua hegemonização na contemporaneidade, que, de modo explícito ou implícito, vem “construindo” os homens em nossa sociedade, mediante as diversas formas de consciência social. Firma-se na idéia de que a compreensão de homem vivo, consciente, com base nas categorias da existência material, de acordo com as dimensões da vida real, visa à formação do homem liberto, emancipado, porque encerra a fundamentação científica da possibilidade de poder alterar radicalmente as relações sociais concretas.

FERREIRA, Vera Lourdes Rocha P. *Ensaio e perspectivas na formação do professor de Arte: o professor das licenciaturas em questão*. Natal, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esse estudo, partindo da Lei nº 5.540/68 – Lei de Reforma do Ensino Superior –, no que se refere à formação e qualificação exigidas para o professor do ensino superior e sua decorrência nos

quadros docentes das licenciaturas em Educação Artística, implantadas a partir da Lei nº 5.692/71, ressalta o reflexo da política educacional instituída a partir dessas leis, tendo como referência o curso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Destaca o papel das Associações de Arte-Educadores no combate a esta política. Relaciona os bacharelados em Artes às licenciaturas em Educação Artística, bem como aos programas de pós-graduação nas áreas de Artes existentes no País. Sugere que as possibilidades de reversão no quadro atual em que se encontra o ensino da Arte no primeiro e segundo graus passam pelo urgente repensar da formação e prática do corpo docente das licenciaturas em Educação Artística nas universidades brasileiras.

FOERSTE, Erineu. *Universidade e formação de professores: um estudo do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (1992 a 1994)*. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

Investiga a construção de uma política de formação de professores na Universidade Federal de Goiás (UFG). Buscando elementos para as análises, procedeu-se à coleta de dados sobre o Fórum de Licenciatura no período que vai de março de 1992 a dezembro de 1994, registrando aspectos do seu discurso e ações. Foram feitas leituras de documentos oficiais; participou-se de reuniões, seminários, jornadas; foram realizadas entrevistas. Houve necessidade de resgatar aspectos históricos do processo de formação de professores na UFG, remontando à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e à criação da Faculdade de Educação e dos Institutos Básicos, bem como de alguns elementos das discussões dos anos 80 que levaram à implementação oficial do regime seriado anual como parte de uma política de graduação. Verificou-se que a Pró-Reitoria de Graduação, com o discurso da construção coletiva de uma política de formação de professores, instituiu o Fórum de Licenciatura para desqualificar a Faculdade de Educação no seu papel precípua de produção interdisciplinar de conhecimentos em educação, atribuindo àquela a tarefa de ser um *locus* institucional de disputa velada e perniciosa de poder em educação. À medida que não promoveu produção acadêmica efetiva nem estabeleceu interlocução com entidades científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entre outras, o Fórum de Licenciatura tornou-se um espaço burocrático, incompatibilizando-se para as funções oficiais a que veio. Reafirmam-se, assim, as lutas históricas da produção acumulada em educação, consolidando-a como uma área de cognição. Elas enfatizam a necessidade de se garantir à Licenciatura o seu papel de formar professores para a escola básica, recolocando o compromisso político-acadêmico da universidade em sua globalidade em relação à escola pública.

FREIRE, Olga de Oliveira. *A contribuição da disciplina História e Filosofia da Educação na formação de uma atitude reflexiva no aluno do curso de Magistério*. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em um sucinto esboço histórico sobre a formação do professor para o ensino fundamental, apresenta alguns caminhos que culminaram com a atual situação do curso de Magistério. Em tal curso, a disciplina História e Filosofia da Educação tem um papel importante na formação do professor que irá exercer uma função intelectual no ensino fundamental. Inserida nos fundamentos da educação, a disciplina deverá priorizar uma base teórico-metodológica que leve o aluno a um pensar crítico e coerente sobre a realidade educacional. A partir da pesquisa realizada com professores e alunos dos cursos de Magistério do município de Mossoró (RN), constatam-se alguns limites e algumas possibilidades no que se refere a essa disciplina quanto à sua contribuição para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

FURLANI, Jimena. *A formação do professor de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à reflexão*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Apresenta um diagnóstico das características do professor de Biologia formado no curso de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como os aspectos da sua formação. Orientou-se na análise de dois aspectos básicos: a estrutura do curso e seu enfoque disciplinar, além do perfil do corpo docente que atua neste processo de formação. Para isso, o referencial teórico foi baseado na discussão em Habermas, que, através da teoria crítica em educação, define os conceitos de interdisciplinaridade, confrontando-os com o processo de fragmentação do conhecimento científico, e em Gusdorf, que apresenta seus conceitos de forma aplicada no ato pedagógico. Como prática metodológica para obtenção de dados, foram utilizados questionários dirigidos aos alunos de 4^a, 6^a, 7^a e 8^a fases do curso, aos licenciados atuando na área de ensino básico e aos professores dos Departamentos de Biologia e Botânica e de outros departamentos que participam da formação desse professor.

FURTADO, Bernadete Cândido. *Estrutura e funcionamento do ensino: a construção do saber em questão*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

O objeto de estudo é a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, constante dos currículos dos cursos de formação de professores nos níveis de segundo grau e de ensino superior. Trata-se de estudo teórico baseado na análise de livros didáticos intitulados com o nome da disciplina em questão e selecionados a partir dos resultados de um estudo realizado anteriormente pelo professor Pedro Rabelo Coelho, da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Defende que a fragmentação do saber acarreta prejuízos à formação dos educadores, sendo necessário sistematizá-lo, a fim de que os conhecimentos enfocados no âmbito das instituições de ensino representem uma aquisição significativa para os sujeitos, respondendo efetivamente às suas exigências e aos reclamos da sociedade e da escola. Nesse sentido, partindo da crítica às obras que privilegiam uma visão restrita da educação e um saber burocratizado e estritamente legalista, procura identificar os temas relevantes para a área, tratados na literatura educacional mais recente, e que favoreçam uma compreensão mais global e mais aproximada da organização da escola e do ensino. Enfim, busca resgatar a identidade da disciplina em foco, de modo a evitar que se priorize determinados conteúdos em detrimento de outros, mesmo porque ela não se confunde com legislação, currículos, etc.

GAMA, Ana Cristina Vollu Feres da. *A formação teórico-prática do professor de Inglês da UFRJ*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Verifica os pontos de convergência e as tensões existentes no ensino da Didática e do Estágio Supervisionado no curso de Formação de Professores de Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo de caso, tendo como cenário uma unidade escolar da rede oficial. Os sujeitos da pesquisa foram a professora de Didática e Estágio Supervisionado e 10 alunos inscritos no curso. Para obtenção das informações, foram realizadas entrevistas e observações das aulas, além do exame dos documentos técnico-pedagógicos. A análise dos dados obtidos demonstrou que a teoria ministrada no curso de Formação de Professores de Inglês não se articulou, de forma orgânica, à prática. Os fatores que impediram a desejável articulação foram: a) distância entre o conteúdo desenvolvido nas aulas de Didática e a realidade da escola pública; b) ausência de reflexão sobre a vivência dos licenciandos nos estágios e sobre as observações feitas por eles; c)

falta de articulação entre a metodologia preconizada pela professora de Prática de Ensino e a utilizada pela maioria dos professores cooperadores da escola; e d) curta duração do estágio.

GARCIA, Gláucia Melasso. *A formação do educador-administrador: perspectivas*. Brasília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Revisa o papel do educador na escola da atualidade, em face das necessidades demandadas pela conjuntura de crise vivida no Brasil nos últimos anos. O papel da escola, sua estruturação e função são analisados dentro do chamado projeto de modernidade, que é criticado. A partir do projeto da pós-modernidade, sugere-se a evolução da noção escola pública estatal para a noção de escola pública popular, propondo-se como alternativa de organização da escola aquela que atenda aos princípios da autonomia e autogestão, a chamada “escola-cidadã”. Ilustra-se a questão com a análise das propostas curriculares oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

GARCIA, Olgair Gomes. *Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador na escola pública*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Este trabalho resulta de um projeto de formação do educador desenvolvido em uma escola pública estadual – uma Escola-Padrão – com um grupo de professores do período noturno, no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). O ponto de partida utilizado para desencadear o processo de formação do educador foi a reflexão sobre a aula, ou seja, a reflexão e análise da própria prática docente do grupo de professores. Inspirada pela própria metodologia que embasou o projeto, as categorias de análise teórica não foram definidas e trabalhadas *a priori*; elas emergiram do processo e foram analisadas com apoio na experiência antes de se efetuar uma ampliação teórica mais consistente. A composição final relata o processo vivenciado no HTP e, em seguida, a análise das duas vertentes dele originadas: a arquitetura da aula e a formação do educador. O que aponta no final é a dialeticidade entre a aula e a formação do educador. Com relação ao projeto em si, o que se destaca são, de um lado, as contribuições efetivas ao grupo de educadores que dele participaram e, de outro, as limitações aos avanços delineados oriundas da própria organização escolar.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. *Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática*. Rio Claro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Partindo das experiências do pesquisador como professor em cursos de Licenciatura em Matemática, surge a pergunta geradora deste trabalho: qual o significado da prova rigorosa na formação do professor de Matemática? Uma revisão bibliográfica acerca da prova e da formação de professores é inicialmente feita. Em seguida, nove depoimentos de professores-pesquisadores em Matemática e Educação Matemática, com experiências em cursos de Licenciatura, são apresentados e analisados qualitativamente, numa modalidade de pesquisa desenvolvida à luz da fenomenologia: a pesquisa qualitativa na perspectiva do fenômeno situado. Dessa análise surgem duas “categorias abertas”. Ambas dizem da importância da prova rigorosa na formação do professor de Matemática, mas são geradas por leituras distintas: uma de natureza técnica, outra de natureza crítica. As compreensões acerca do fenômeno focalizado são cotejadas com a revisão bibliográfica anterior, do que surgem novos elementos que iluminam as distintas concepções de verdade que permeiam cada uma das leituras, os campos nos quais radicam tais concepções e,

finalmente, algumas indicações de possibilidades de trabalhar a prova rigorosa nas licenciaturas em Matemática.

GATI, Hajnalka Halasz. *Formação do professor e prática pedagógica: um estudo de caso*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Busca a relação entre a formação profissional do educador e a sua prática docente, visando indicar elementos que subsidiem iniciativas de intervenção na política de formação e capacitação do educador. O redimensionamento do problema da formação do educador, analisado como um dos elementos explicativos da prática, baseou-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida numa escola pública do Recife, durante todo o ano de 1990, totalizando 92 relatos de aula, 21 relatos de reuniões diversas e um relato de um curso de capacitação de três dias. Através da história de vida e observações da prática de cinco professoras de primeira série, com diferentes níveis de formação, foi possível inferir basicamente que, qualquer que seja a proposta de formação ou aperfeiçoamento de professores que vise a uma prática pedagógica crítica, uma fundamentação teórica é indispensável. No entanto, precisa ser tratada a partir da análise das motivações e da situação individual e social de cada professor, aliada a um acompanhamento individual e intensivo de sua prática pedagógica, procurando-se assegurar que essa prática profissional esteja inserida num processo de transformação individual e social.

GIOVANNI, Luciana Maria. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de primeiro e segundo graus*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Advoga a idéia de que a pesquisa-ação, como projeto de parceria colaborativa entre universidade e rede de ensino, representa alternativa metodológica privilegiada, tanto para investigar quanto para atuar sobre o desenvolvimento profissional de seus participantes. As relações que se estabelecem podem assumir um caráter essencialmente didático, resultando num processo de investigação, ensino e aprendizagem para todos. A análise dos registros de pesquisa-ação colaborativa, realizada em 1988 e 1989, com professores especialistas de ensino da habilitação para o magistério em nível de segundo grau, professores-pesquisadores e alunos estagiários da Universidade Estadual Paulista (Núcleo de Ensino) – Campus de Araraquara (SP), e as entrevistas (realizadas em 1994, com todos os participantes) permitiram identificar aprendizagens resultantes da vivência do processo de pesquisa e seus desdobramentos sobre as práticas profissionais dos participantes, detectar mudanças em ambas as instituições envolvidas e reconhecer que a didática da pesquisa-ação não é espontânea, mas constitui potencial a ser conscientemente trabalhado ao longo do processo de pesquisa.

GOMES, Alberto Albuquerque. *Formação de professores: a dimensão do compromisso político*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Demonstra a relação entre competência técnica e compromisso político como determinantes do desempenho do professor de segundo grau.

GOMES, Lúcia Helena Andrade. *O projeto Cefam: a busca de despertar em educadoras um sonho possível*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O trabalho originou-se da preocupação diante da realidade difícil do ensino de primeiro grau na escola pública e da precariedade dos cursos de formação das professoras deste nível escolar. Desenvolve o estudo enfocando o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), implementado pelo estado com o objetivo de superar paulatinamente o complexo problema da formação de educadores. Encerrada a análise dos dados colhidos, pode-se concluir que o projeto Cefam, no centro específico estudado, necessita de “cuidados” por parte de todos os elementos envolvidos na questão: discentes, docentes, coordenação, direção, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o estado. Faz-se necessária uma política educacional que priorize o curso e ofereça o apoio substancial de recursos materiais e humanos, para que os objetivos delineados inicialmente não fiquem circunscritos às páginas do projeto. A proposta de uma tarefa coletiva é a alternativa que viabilizará o projeto Cefam no cotidiano escolar.

GONÇALVES, Eros Volusia Seixas. *Formação docente: do discurso teórico ao discurso dos professores*. Niterói, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Analisa os elementos do discurso teórico sobre a formação docente e os compara com o discurso e a prática dos professores em uma unidade escolar da rede oficial estadual, localizada em um município do norte fluminense. Utiliza a técnica de entrevista aberta e uma metodologia descritiva. Feita a partir dos dados obtidos de 20 profissionais que atuam em cursos do segundo grau de formação docente, a análise privilegia a verificação de elementos que se articulam com e/ou desarticulam nos discursos acadêmicos. Constata a existência de uma pequena minoria engajada em trabalhos pedagógicos comprometidos com a transformação social, visando à elevação do nível cultural das camadas subalternas. Conclui que os discursos acadêmicos produzidos na universidade devem ser amplamente divulgados e debatidos entre os profissionais. Destaca, ainda, a urgência da reformulação dos cursos de Licenciatura e de Magistério, para a melhoria do desempenho profissional dos educadores.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento: metodologia para a elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo – uma contribuição para formação do professor*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

A partir de questões colocadas pela pesquisa “Desenvolvimento de metodologia para a elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado na prática social”, realizada, ao longo de nove anos, com a participação efetiva de professores e alunos das séries iniciais de escolas da rede pública, o estudo busca os princípios epistemológicos para a educação centrada no aluno, em sua capacidade de elaborar o saber e participar do processo de ensino-aprendizagem, descobrindo-se como ser sujeito, ser que aprende a desenvolver o pensamento, a linguagem, o raciocínio conceitual e a consciência reflexiva. À luz das contribuições teóricas de Marx, Gramsci e Vygotsky, o material produzido na primeira etapa da pesquisa é tomado como objeto de estudo, buscando-se fundamentar e ampliar a sua proposta metodológica, apreendendo os conteúdos curriculares do plano transdisciplinar centrado no sentido gnosiológico do conhecimento. Dentro da premissa de que o educador precisa ser educado, este estudo reúne elementos essenciais à formação do professor na perspectiva histórico-cultural que concebe o homem como ser sujeito, ser que apreende, elabora e socializa o saber sintonizado com as reais necessidades do homem, ser consciente capaz de situar-se no momento histórico em que vive e descobrir opções de construção social, com uma visão prospectiva voltada para a cultura.

GONÇALVES, José Lafayette de Oliveira. *Questionando a habilitação em Matemática*. Rio Claro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Questiona a formação do professor no curso de Ciências com habilitação em Matemática, identificando deficiências, comparando-a com a de outras instituições de ensino superior e grandes universidades. Centralizada nos sujeitos, foi desenvolvida qualitativamente. Propõe mudanças relativamente rápidas e significativas objetivando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da Matemática em nossas escolas.

GONÇALVES, Marilene Ribeiro Resende. *O ensino de Matemática na Escola Normal: uma busca de compreensão*. Rio Claro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Estuda como a Escola Normal prepara a futura professora de Matemática das crianças. Com o intuito de retratar a realidade do ensino de Matemática no curso de Magistério da forma mais completa possível, através de diferentes fontes de informação, opta pelo estudo de caso, uma abordagem qualitativa que, neste trabalho, se configura como um grupo de normalistas concluintes de uma escola pública no município de Uberaba (MG). A partir da interpretação das entrevistas e dos depoimentos escritos das alunas, das entrevistas das professoras de Matemática e de Didática, da avaliação de conteúdos básicos e da análise dos documentos coletados, compreende que: a concepção de Matemática veiculada nessa escola é utilitarista e imediatista; a aprendizagem dos conteúdos é mecânica e memorizante, isto é, não significativa; a prática pedagógica desenvolvida aponta para a ausência do diálogo científico, além de marcada por um discurso vazio e mistificador da realidade.

GOUVEA, Maria Elena de. *Caracterização da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores do 2º grau no âmbito do Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Caracteriza o desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores em nível de segundo grau, no âmbito do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) no Estado de São Paulo. As propostas curriculares desenvolvidas para essa disciplina apresentam, como base teórica, o construtivismo, e serão usadas como parâmetro de análise dos dados desta pesquisa. O procedimento de investigação é caracterizado por questionários que foram aplicados tanto em professores quanto em alunos do Cefam. Os dados coletados se constituíram materiais ricos para o estabelecimento de relações entre esses dois segmentos, desde a localização dos conteúdos trabalhados, passando pelas representações que a Psicologia da Educação tem cumprido junto à formação dos professores que atuam nas séries iniciais da escolaridade, culminando no levantamento de dificuldades encontradas para o desenvolvimento desta disciplina e sugestões apontadas visando ao seu aprimoramento. O referencial teórico utilizado para análise, como real contribuição da Psicologia da Educação para a formação dos professores, parte da tendência do vínculo indivíduo-sociedade, originária da Psicologia soviética.

GOYENECHÉ, Carmen Sofia Puentes. *O folclore como problema e como necessidade na formação do professor de Educação Física: estudo comparado Brasil-Colômbia*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Análise comparativa da formação do professor dos cursos de Educação Física em nível superior, no que diz respeito ao trabalho com a cultura popular e o folclore. Identifica a preocupação do professor de Educação Física, ao não encontrar argumentos para estabelecer a importância do folclore e a relação que o mesmo guarda com a Educação Física. Afirma que a preocupação é ainda maior quando não se encontra nenhuma referência em trabalhos e pesquisas que possibilite uma nova perspectiva na prática de suas aulas. O estudo foi realizado em duas universidades: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil) e a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá (Colômbia). Comprova que o folclore é um problema na formação do professor, enquanto é trabalhada de tal forma que se ignora a relação das “expressões folclóricas” com os processos sociais pelos quais geram as ditas formas de cultura. Ficou estabelecido também o folclore como necessidade na formação do professor, ao aproximar-se da análise marxista e do desenvolvimento que do mesmo fazem alguns autores, entre eles Antônio Gramsci. A partir da teoria de Gramsci, situa-se o folclore dentro da categoria de cultura e, mais especificamente, de cultura popular caracterizada como cultura de classe e que, portanto, deve ser entendida em conexão com os conflitos sociais.

GUIBU, Gelson Yoshio. *Estágio supervisionado na HEM: uma abordagem histórica*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Analisa de forma integrada o Estágio Supervisionado na Habilitação Específica para o Magistério; não teria sentido analisá-lo sem a dimensão de totalidade que é inerente a um curso, principalmente em se tratando de um Curso de Formação de Professores, uma vez que o Estágio Supervisionado é apenas um componente deste curso, muito embora seja possível considerá-lo um elemento especial, estratégico, dado o fato de ele ser desenvolvido sob a forma de atividades e não simplesmente por meio de conteúdos teóricos. É exatamente essa especificidade do Estágio Supervisionado que tem levado os educadores comprometidos com a melhoria do processo de formação dos professores das séries iniciais a vislumbrarem nele a perspectiva da unidade teoria-prática no interior do curso de Magistério. Neste sentido, procurou compreender, à luz das modificações estruturais ocorridas no País, da economia colonial ao desenvolvimento urbano-industrial, como se originou e foi se consolidando a Escola Normal. Concomitantemente, tentou-se captar os determinantes que forjaram o “ideário” pedagógico brasileiro e verificar em que medida estas idéias penetraram no processo de formação de professores e de que maneira elas expressam as contradições do desenvolvimento econômico e político do País, que o fazem manter índices inexpressivos, para não dizer alarmantes, no tocante à escolarização. Por fim, retornou-se à reflexão das tentativas em curso no sentido de se obter melhores resultados no processo de formação de professores das séries iniciais do primeiro grau.

GUIMARÃES, Carmem Regina Parisotto. *O descaso em relação à educação sexual na escola: estudo de manifestações de futuras professoras de primeira a quarta série do primeiro grau*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Capta as representações que as alunas de segundo grau, habilitação Magistério, futuras professoras primárias, têm da própria sexualidade, da sexualidade infantil e da orientação sexual na escola. Para tal, procedeu-se a um estudo analítico-descritivo das manifestações de 333 alunas de duas escolas públicas da cidade de São Carlos (SP), expressas em questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas. Os resultados obtidos evidenciaram nestas alunas: contradição entre as formas de pensar e agir; sexo como questão individual; desinformação e dificuldade de acesso a fontes confiáveis; não entendimento de informações eventuais como orientação; coincidência de características entre o orientador real e o ideal; consideram-se capazes

de proceder à orientação sexual; a prática religiosa como variável com o maior número de diferenças estatisticamente significativas nas questões propostas.

IORIS, Stela Maris da Silva. *As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores no Estado do Paraná*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Trabalho de pesquisa desenvolvido a partir das preocupações com a realidade da escola pública do Estado do Paraná, no que se refere à formação dos professores. Toma como eixo de análise a disciplina Psicologia da Educação, por entender sua importância, juntamente a outras áreas do saber, para a formação docente. Levanta dados junto a 14 docentes da disciplina, na tentativa de identificar o pensamento dominante sobre ela e verificar como é desenvolvida, visando observar sua contribuição ou não na formação de professores de ensino médio e fundamental. A análise demonstra que o ensino da disciplina em questão reproduz um discurso esvaziado, fragmentado e superficial dos manuais. Descreve desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos descontextualizados, abstratos. Tal discurso tem se caracterizado como ideológico e descompromissado com as escolas públicas. As descobertas alertam para a necessidade de um projeto político-pedagógico das universidades quanto à formação docente. Ressalta a importância de se questionar, cada vez mais, as estruturas institucionais, para que seja promovida a articulação entre os vários níveis de ensino, identificando e trabalhando os verdadeiros interesses sociais e, conseqüentemente, construindo uma nova sociedade.

JANUZZI, Célia Maria Lira. *Avaliação de um curso de graduação: enfoque através de seus ex-alunos*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Este estudo analisou o processo de avaliação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática – interiorização da Universidade Federal Fluminense, em Santo Antônio de Pádua (RJ). Tal avaliação buscou detectar os possíveis problemas na formação de profissionais desta área segundo a percepção de ex-alunos, por compreenderem eles que, tendo sido sujeitos da ação formadora do curso, sua reflexão crítica contribuiria para a compreensão da realidade em que se deu sua capacitação profissional. Assim, buscou-se envolver aqueles que concluíram o curso no período de 1989 a 1992. Com base em uma revisão de literatura e na distribuição geográfica desses informantes, a metodologia deste trabalho foi delineada a partir de instrumentos que permitissem contatos a distância e, para tanto, o questionário se mostrou o mais adequado; além deste instrumento, utilizou-se também a análise de documentos referentes ao curso. Os resultados deste estudo apontaram: 1) a necessidade de reformulação da grade curricular; e 2) a inadequação da infra-estrutura às atividades do curso.

JESUS, Dilce Esmeraldina de. *Desalinhando experiências: percursos da e na formação de profissionais de creches/pré-escolas das classes populares*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa se propõe fazer compreender o percurso da e na formação dos profissionais de creche/pré-escola das classes populares e identificar limites e possibilidade desse processo. Uma breve leitura dos movimentos sociais, da educação popular, da trajetória de luta das mulheres e das creches e pré-escolas, no sentido de entender a influência desses movimentos na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos, é colocada enquanto marco teórico que subsidia a contextualização da pesquisa. Em seguida, são apreciadas algumas concepções, explicitados

impasses e conquistas e apontadas questões polêmicas alternativas em relação à formação desses profissionais. O perfil da instituição Fé e Alegria, onde a pesquisa foi germinada, é traçado e seguido da aglutinação de alguns eixos – visão de mundo, questão da identidade, uso da leitura e da escrita – em relação à formação dessas educadoras, na tentativa de entender o processo e levantar questões para contribuir em outros focos de discussão dessa temática. Também, são assinalados alguns limites e apontadas diretrizes para subsidiar a elaboração de propostas de formação de profissionais de educação infantil.

KITAJIMA, Ana Tereza. *O estágio supervisionado: renovação pedagógica e qualidade do Curso Normal*. Brasília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Destaca a importância do estágio supervisionado como um componente curricular do curso Normal, considerando o equilíbrio da relação teoria/prática para a efetiva melhoria do ensino, tanto de primeiro quanto de segundo grau. A partir de uma abordagem qualitativa e da comparação entre as propostas curriculares de 1981 a 1987, constatou-se que, embora a proposta curricular atual tenha incorporado significativas mudanças baseadas em princípios educacionais mais democráticos, a prática pedagógica permanece essencialmente semelhante àquela desenvolvida em 1981.

KRUM, Myrian Cunha. *Importância da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de formação de professores de terceiro grau*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Busca um novo redimensionamento para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE), por considerá-la necessária e fundamental em um contexto sociocultural-econômico-político, pois aos futuros educadores é imprescindível o conhecimento da realidade educacional em que irão atuar. Busca, através de depoimentos de professores e alunos de cursos de formação de professores de instituições de ensino superior federal e particular, respostas ao questionamento: qual a importância da disciplina EFE nos cursos de formação de professores no terceiro grau? Parte de inferências, chegando a reflexões, com o intuito de alertar professores e alunos para o papel imprescindível da disciplina na formação do professor, como elemento irradiador de discussões sobre a educação comprometida com a cultura brasileira – esta se mostra prática, flexível, moldando-se ao contexto educacional.

KULCSAR, Rosa. *A instituição escolar de ensino superior e a integração entre a teoria e a prática pedagógica*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Refere-se a um trabalho de pesquisa participante em três instituições de ensino superior: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Santo André, nas disciplinas de Prática de Ensino de História e Ciências Sociais, no ano letivo de 1989, no curso de Licenciatura. A ênfase é dada na relação entre teoria e a prática pedagógica, com a preocupação básica da formação do professor. Explicitou-se uma experiência de estágio supervisionado voltado para o atendimento à comunidade, com o envolvimento dos participantes em situações reais vividas, com a integração do saber com o fazer.

LACERDA, Valéria Aparecida Dias. *Professor: a construção da identidade em formação – a formação permanente na construção da identidade do professor: análise crítica de depoimentos de*

professores alfabetizadores. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Discute a construção da identidade do professor alfabetizador no seu processo de formação e, ao mesmo tempo, a relação entre a formação permanente e a construção da identidade. Para realizar estes objetivos, foram necessários estudos referentes às propostas teóricas sobre identidade e a relação desta com a formação de professoras alfabetizadoras da rede pública de educação da cidade de Uberlândia (MG). Os aportes teóricos para a análise da categoria identidade foram, a partir da Psicologia Social, os estudos de Sarbin e Scheibe, de perspectiva funcionalista, a proposta de construção social da realidade de Berger e Luckmann, os constructos teóricos de Antônio C. Ciampa e, fundamentalmente, os trabalhos de Agnes Heller e Habermas. As referências teóricas de Antônio Nóvoa subsidiaram o estudo da relação entre a construção da identidade e a formação do professor. Este arcabouço teórico possibilitou uma análise crítica dos depoimentos.

LADEIA, Carlos Rodrigues. *Uma análise da práxis nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de primeira a quarta série nas décadas de 70 e 80*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Estudo da formação dos professores de 1ª a 4ª série na realidade educacional nas décadas de 70 e 80, com especial atenção na relação teoria/prática. A fonte básica são as publicações daquele período, catalogadas nos *Resumos Analíticos em Educação* (Inep/Reduc), e o referencial de análise utilizado foi a teoria da práxis. A pesquisa demonstrou que, durante o período estudado, vão sendo formuladas e debatidas concepções diversas da relação entre teoria e prática. Essas concepções evoluíram articuladas com a realidade brasileira, partindo de princípios educacionais de formação ajustados à reprodução das relações sociais hegemônicas existentes e chegando a outras que postulam o deslocamento dessa hegemonia para as camadas populares. No entanto, o que se observa é que essas concepções que preconizam princípios formativos articulados às transformações sociais não conseguiram formular, até o final do período estudado, propostas pedagógicas concretas, transformadoras das relações entre teoria e prática, educação e trabalho.

LAGO, Ana Cristina Castro do. *O curso de Formação para o Magistério no Estado da Bahia: uma análise histórica do funcionamento do Instituto Central de Educação Isaías Alves à luz da legislação de ensino*. Salvador, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

Estuda o tema Formação para o Magistério no Brasil/Bahia, no período de 1946 a 1982, e a sua crescente desvalorização no período focalizado. A análise perpassa o contexto sociopolítico e econômico do País entre 1946 e 1964, tendo como cenário os governos populistas-desenvolvimentistas, bem como o período de 1964 a 1982, tendo por contexto os governos militares que sucederam ao golpe.

LA ROCCA, Priscila. *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Visando propor diretrizes para a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores para as séries iniciais, através da identificação de conhecimentos relevantes de Psicologia, a pesquisa utilizou o procedimento de interações recorrentes, com dez

sujeitos intencionalmente selecionados, conforme critérios de vinculação à área de conhecimento e ao exercício de atividades relacionadas às séries iniciais e/ou formação de professores. Das verbalizações dos sujeitos resultaram dados sobre conteúdos temáticos, formação teórica, organização do trabalho pedagógico e condições para um ensino de qualidade na disciplina. Estes dados permitem situar o homem omnilateral e o cotidiano do trabalho pedagógico e da prática social como objetos de análise, uma perspectiva pluralista em relação às contribuições da psicologia, à problematização dialética/dialógica como sustentáculo de organização do trabalho pedagógico e à postura crítica/interventora na realidade como fim a ser alcançado. Defende-se, portanto, uma Psicologia da Educação centrada na modificação da realidade educacional e social tendo em vista a emancipação humana, razão pela qual se propõe uma “Psicologia para uma Educação Política”.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A formação de professores em nível de segundo grau e a melhoria do ensino de escola pública*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Reflete sobre a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, por meio da formação de professores em nível de segundo grau. Busca saber o que aconteceu e o que está acontecendo com os cursos que formam professores para as séries iniciais do primeiro grau, mediante análise da evolução histórica do curso e das palavras dos alunos e dos professores da Habilitação Específica para o Magistério e do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, de Presidente Prudente (SP). Do confronto desses dados com as formulações teóricas delineadas, tornaram-se possíveis alguns apontamentos no sentido de garantir a melhoria do ensino das séries iniciais do primeiro grau pela via da formação de professores.

LEMES, Sebastião de Souza. *A formação do licenciado em Química e suas perspectivas de atuação no magistério*: analisando as informações manifestadas pelos docentes nela atuantes. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1990.

Procurando conhecer a opinião dos professores sobre o processo de formação do licenciado em Química, investiga em Ribeirão Preto (SP), os cursos com essa finalidade. Para a análise, considera os aspectos didático-metodológicos, curriculares e do magistério como profissão. Partiu-se da suposição de que essa formação passa por uma crise, cujas raízes estariam na própria condição do trabalho do professor e na descaracterização dos seus objetivos principais. Os dados coletados permitiram constatações insatisfatórias na infra-estrutura material, na didática pedagógica e na configuração prática do currículo. Enquanto isso, o magistério está no nível do desejável e a maioria de seus profissionais faz da atividade um “bico”.

LEMOS, Edna Aparecida Louzada. *A formação do educador*: os cursos de Magistério de segundo grau e de Pedagogia na região de Londrina. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A formação do educador é um tema que há muito tempo tem estado presente nas preocupações dos responsáveis pela educação no País. Embora essa preocupação seja uma constante, ela é cada vez mais uma exigência, tendo em vista a necessidade de se buscar a quantidade e a qualidade da formação para um país em crescente transformação. O objetivo deste estudo foi o de colher informações que permitam compreender como ocorre a formação do educador, realizada nas instituições

de ensino de segundo grau e no ensino superior, na cidade de Londrina, analisando-as à luz de outras idéias já existentes na literatura sobre o tema. Nesse sentido, trabalhou-se com alunos e professores de três escolas de segundo grau, duas públicas e uma particular, que oferecem Curso de Magistério, e uma de nível superior, pública, que oferece curso de Pedagogia. Primeiramente, fez-se uma abordagem do panorama geral da formação dos educadores no Brasil, no sentido de compreender as relações existentes entre o contexto maior e o significado histórico das instituições de ensino londrinense. Os dados foram coletados através de entrevistas com os professores e questionários com os alunos, procurando caracterizar o tipo de formação que é desenvolvida nesses cursos, bem como as características e expectativas dos alunos que freqüentam os cursos de formação de professores. Na análise dos dados, verificou-se que várias opiniões dos alunos, tanto de segundo quanto de terceiro grau, são muito semelhantes, o mesmo acontecendo em relação aos professores, que têm inclusive as mesmas reivindicações. As discussões sobre o tema, em níveis nacional e regional, não têm alcançado a todos nem interferido na prática da maioria dos educadores em exercício. Há uma grande distância entre as análises e os diagnósticos, a formação e as estratégias necessárias para o desenvolvimento da educação, já que ações parciais e descontínuas, recomeçadas a cada mudança de governo, têm perpetuado o atual estado em que se encontram a educação e a formação do educador. Espera-se que este trabalho constitua uma referência a mais para a sistematização do histórico das instituições formadoras de educadores na região e uma contribuição para a avaliação dessas instituições, assim como para a (re)formulação de seus projetos pedagógicos.

LIMA, Ageu Rosa de. *A formação do professor: contradições e possibilidades de superação*. Piracicaba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Objetiva questionar a formação do professor para o ensino fundamental e médio. Faz uma análise crítica das licenciaturas em seu contexto, a partir de uma pesquisa literária, procurando estabelecer a relação entre a formação acadêmica do professor e o meio para o qual este professor é formado. Ao situar o ensino formal, em qualquer nível, como aparelho ideológico do Estado, procura estabelecer duas ordens de problemas: os que só serão superados com a mudança radical da sociedade e os que podem ser superados pelos educadores como caminho para mudanças. Sob o título “Desafio à superação”, passa de uma posição crítica construtiva para uma proposta de mudanças. Estabelecendo como ponto de origem a Licenciatura, aponta como possibilidade de superação o caminho da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer e sobretudo criação*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Estudo realizado no Centro de Pesquisa e Extensão da Universidade Católica de Salvador, que desenvolveu, de julho de 1992 a janeiro de 1994, um curso de especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, do qual a autora participou assumindo a disciplina Didática do Ensino Superior, sob a orientação de um projeto pedagógico alternativo fundado na memória educativa. Tal projeto compreendia uma pesquisa-ação que visava caracterizar se as memórias escolares dos professores-alunos ultrapassam o significado de lembranças da trajetória escolar e se iam constituindo saberes escolares necessários à prática cotidiana da sala de aula de terceiro grau. Duas conclusões foram encontradas neste estudo: a primeira é que o professor não se forma como docente apenas quando freqüenta cursos de formação de professores, mas essa formação começa desde quando ele ingressa na escola, nas primeiras séries do primeiro grau, porque, desde então, já inicia a construção de saberes escolares necessários à prática pedagógica; a segunda conclusão foi gerada a partir do próprio desenvolvimento dessa investigação, e

refere-se ao fato de que o saber que o professor constrói na historicidade de seu processo formador é um saber racional, ético e estético.

LOPES, José de Souza Miguel. *Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique*. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Tenta identificar criticamente a filosofia presente no discurso da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e do Estado moçambicano em relação à edificação da identidade nacional, bem como as orientações dessas instâncias para a área da formação de professores primários na primeira década de independência (1975-1985). O autor pretende igualmente verificar como, no campo da formação de professores primários, se configuraram as orientações definidas pela Frelimo e pelo Estado moçambicano, tanto em nível de políticas globais de educação como de currículo. Tentou-se reconstruir as principais características da formação de professores primários no período colonial e durante o próprio processo de luta armada de libertação nacional (1962 a 1974), com o objetivo de permitir uma melhor compreensão dos desafios ideológicos, políticos e materiais que essa mesma formação encontrou após a independência nacional. Essa análise procura fazer emergir os elementos utilizados pela Frelimo para construir a Nação moçambicana e como eles se refletiram no campo da formação de professores primários. Nessa reconstrução, o autor procura dialogar de modo crítico com um processo no qual esteve envolvido, tentando buscar novos caminhos para a educação no presente.

LOPES, Maria das Dores. *A formação do professor para as séries iniciais da escola formal: um novo desafio*. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Estudo sobre a organização e funcionamento da Habilitação ao Magistério, em nível de segundo grau, realizado em escolas da rede pública estadual, no município de Mossoró (RN), objetivando analisar o processo de formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. Foi desenvolvida uma pesquisa com uma amostra populacional dos docentes e discentes das referidas escolas, buscando informações sobre o trabalho pedagógico operacionalizado pelas instituições pesquisadas. Os dados indicaram diferenciações entre os currículos desenvolvidos, decorrentes de posicionamentos político-pedagógicos internos e externos às escolas. Foram apresentadas sugestões de ações, como contribuição à melhoria da organização e funcionamento da Habilitação ao Magistério de segundo grau.

LOUREIRO, Maria Teresa. *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Discute a relevância da sala de aula no processo de formação do educador de adultos. O argumento fundamental é construído com base na análise de alguns momentos marcantes da história da educação brasileira, com o intuito de revelar o processo de institucionalização da educação no Brasil, peculiarizado pela inexistência de uma política específica de atendimento às necessidades educacionais da população adulta; de igual modo, evidencia-se a ausência de políticas voltadas à formação de professores para trabalhar com educandos adultos. As políticas públicas implementadas na área da educação demonstram a falta de interesse, por parte do Estado, em promover aquilo que é de sua responsabilidade, isto é, a garantia de oferta de ensino para todos. Nesse sentido, serão aqui identificadas as políticas públicas que apresentaram propostas para a

educação de adultos, particularmente entre os anos 30 e 60. A inexistência de adequadas políticas públicas que viessem a consolidar a modalidade de ensino com adultos pode ser vista como um dos graves problemas do processo de educação no Brasil. Esse fato estaria associado à falta de preparo do docente para o exercício da educação de adultos e o desenvolvimento de um dos fatores que contribuem para aumentar a evasão escolar desse aluno peculiar. O ponto nuclear dessa pesquisa reside no enfoque dado à sala de aula como elemento importante na formação do educador de adultos. Nesse sentido, destaca-se a importância da análise de alguns dos fatores da sala de aula, tais como a relação entre o professor e o aluno, a seleção dos conteúdos e o tratamento metodológico dado a eles, como instrumentos decisórios para o processo de formação do educador de adultos. Os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de campo demonstram a necessidade de o professor adotar, em sua prática docente, uma postura que permita ao aluno participar do processo pedagógico. Tal postura só pode ser fundamentada em uma visão progressista de educação, isto é, uma postura que considere o educador e o educando como sujeitos do ato pedagógico. A visão progressista da educação é aquela que concebe a ação pedagógica como uma relação dialógica em que ambos, aluno e professor, reconstróem, conjuntamente, a realidade e, nesse mesmo processo, a transformam. Assim, o educador de adultos forma-se na prática pedagógica interativa que ocorre no espaço educativo da sala de aula. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Universidade e o Ensino Fundamental e Médio. Aborda uma experiência da Prática de Ensino de Licenciatura em projeto supletivo organizado pela Universidade.

LOUREIRO, Solange Maria. *Concepções de tecnologia: uma contribuição para a formação de professores das escolas técnicas*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Tendo como pressuposto que a escola tem um papel social importante e que cabe à Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) formar “cidadãos-técnicos”, ou seja, fornecer subsídios para que seus alunos consigam atuar como tais, entende que o professor tem um papel essencial nesse contexto. Nesta pesquisa, procura entrevistar os professores que atuam nos vários cursos da Escola para caracterizar a forma como eles concebem a tecnologia e a educação tecnológica e, ainda, como essas concepções se traduzem em suas disciplinas. Após a análise das entrevistas, percebe que falta clareza a esses professores com relação a certos aspectos que envolvem a ciência-tecnologia e suas implicações com a sociedade. A contribuição foi no sentido de explicitar algumas concepções de tecnologia que deverão fazer parte do currículo dos cursos de formação, tendo em vista que os atuais Esquemas I e II não priorizam estas reflexões em suas abordagens. Essas concepções poderão auxiliar os professores a contextualizar melhor a categoria tecnologia de acordo com seus pressupostos e suas perspectivas de intervenção, permitindo conferir-lhe um significado mais amplo, derivado de suas dimensões sociotecnológicas, organizativa e cultural.

LOZADA, Gioconda Rocha. *Fracasso escolar, classe social e cor: proposta para o Curso de Formação de Professores*. Niterói, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Propõe a inclusão do estudo das relações raciais no Brasil no currículo do Curso de Formação de Professores para a escola básica, com base em experiência já realizada. O desconhecimento do tema contribui para que as idéias preconcebidas e o preconceito racial estejam presentes nas relações pedagógicas. Tal fato interfere no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos alunos negros e pardos, os quais, conforme comprovam as pesquisas mais atuais sobre o fracasso escolar e os dados censitários, são majoritariamente atingidos pelas deformações da reprovação e da

repetência. O trabalho contribui para fornecer, aos professores da escola básica, elementos de superação das idéias preconcebidas e, utilizando-se dos conteúdos escolares de uma forma crítica, auxilia na formação da auto-imagem positiva da criança não-branca. Esta formação é fundamental na garantia de sua socialização, de sua permanência na escola e na aquisição do conhecimento necessário à conquista da cidadania.

LUCAS, Jozimar Geraldo. *A teoria na formação do educador: análise dos Grupos de Formação Permanente de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A partir da própria experiência, o autor constata a necessidade de uma reflexão mais atenta e cuidadosa em torno da relação teoria e prática na experiência didático-pedagógica. Tendo como objeto o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos Grupos de Formação Permanente de seus Núcleos de Ação Educativa, reflete sobre o significado da compreensão da relação teoria/prática no processo de formação do educador. Estuda a questão da articulação teoria e prática na experiência didático-pedagógica, a partir da análise do trabalho destes Grupos de Formação Permanente. Por intermédio dos documentos e publicações que lhe dão fundamento e da pesquisa realizada junto a coordenadores e professores participantes, reflete sobre a importância e o lugar da teoria na prática educativa e no processo de formação dos educadores.

LUPATINI, Tânia Lúcia. *A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus do professor*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Tem por objetivo estudar a formação dos profissionais de ensino, analisada de forma geral no espaço das licenciaturas e, de modo específico, no estágio supervisionado. A problematização das licenciaturas é investigada a partir de trabalhos publicados sobre a questão. Aponta os limites de uma abordagem humanista e de uma análise empírica descritiva, veiculada pela literatura especializada sobre a formação docente. Em seguida, analisando os determinantes do estágio supervisionado, destaca sua função formadora. A partir disso, postula-se que o princípio imanente à formação dos profissionais de ensino se determina como estruturação de um *modus operandi* de pensamento e ação – *habitus* de professor. Este se constitui como estrutura estruturante, sistema plenamente “recursivo estável”.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. ... *Em sobressaltos*. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Com base no pressuposto de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias, é enfocado o problema da formação de professores a partir de um estudo de caso. Nesse processo de formação, são analisados: concepções de mundo e ação, desenvolvimento e aprendizagem, o social e o individual, realidade e mediação lingüística, trabalho e educação, necessidades e possibilidades, a fim de se discutir a especificidade do ofício de ensino como trabalho metacognitivo do sujeito/professor que produz uma proposta de ensino (de Português).

MARQUES, Maria Inês Corrêa. *A formação do professor de História: implicações e compromissos*. Salvador, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

O presente trabalho refere-se a um levantamento das condições em que se processa a formação do professor no curso de História da Universidade Católica de Salvador. A partir de um estudo de caso de caráter exploratório, visou-se identificar os elementos que historicamente vêm determinando a dissociação entre teoria e prática no currículo do curso, que resulta em uma prática pedagógica conservadora. Buscou-se identificar, então, as implicações e compromissos decorrentes dessa prática.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Pesquisa feita de acordo com a perspectiva da história cultural, abordando a construção da identidade da professora primária carioca no período caracterizado como “os anos dourados”, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, momento que contrasta com a atual degradação do magistério, quando os professores vivem seus “anos de zinco”.

MATOS, Severina Souza. *A docência do especialista em Educação: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador*. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Investigação e prática docente enquanto elemento de partida dos especialistas em educação, com base na perspectiva histórica. Aponta uma compreensão dialética da educação definida na apreensão da formação e da ação do educador e de sua prática.

MEDEIROS, Neide Moura de. *Opção por Pedagogia e perspectiva como educadores: estudo sobre os alunos concluintes do curso de Pedagogia da PUC-SP*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Diversos estudos realizados sobre a formação de educadores buscam melhor compreender e encontrar formas de ação para tal questão. Mesmo reconhecendo que há um longo caminho a percorrer, percebe-se o empenho na busca de melhores resultados. Tendo em vista esta realidade, foi feita uma pesquisa com os alunos das cinco habilitações do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a intenção de auferir dados que demonstrem quais são os motivos da opção pelo curso de Pedagogia e o que eles esperam da profissão de educador. Para encaminhar estas questões, foi elaborado um questionário com o objetivo de levantar dados dessa população. Verificou-se a feminização do curso, e a atuação dos alunos como professores atingiu 59,6% da população, o que se constitui uma razão para a procura de mais conhecimento, evidenciando uma “movimentação” positiva na área educacional. Os motivos mais apontados em relação à opção pelo curso de Pedagogia foram: identificação, interesse e importância social do educador. Quanto à profissão de educador, a consideração de sua desvalorização mostrou a realidade vivida, não como um aspecto irremediável, mas exprimindo também outras considerações a serem refletidas. Atestou-se a importância social da profissão e a conscientização dos futuros educadores quanto às suas responsabilidades para com a sociedade brasileira.

MELO, Maria Cleonice de Holanda. *O processo de formação do professor alfabetizador no curso de Magistério (segundo grau): qualificação x desqualificação*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Tem como objetivo central analisar a forma como é considerada a questão da alfabetização no curso de Magistério em nível de segundo grau, procurando verificar se os conteúdos veiculados instrumentalizam as alunas para atuar como professoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Adotando como parâmetro os estudos mais recentes na área, foi desenvolvida, em duas escolas de Magistério de Mossoró (RN), uma investigação, com ênfase nos aspectos qualitativos, envolvendo alunos e professores. Foram colhidas informações sobre a compreensão que os alunos detinham sobre questões teóricas e metodológicas do processo de alfabetização e como tal conhecimento era articulado às atividades escolares de leitura e escrita durante o estágio. Em relação aos professores formadores, analisou-se a forma como eles consideram e desenvolvem essa temática no processo de formação dos alunos do referido curso. Conforme os dados, verifica-se que problemas mais amplos decorrentes das políticas sociais públicas, associados a questões internas ao âmbito escolar, concorrem para que o preparo do professor, nesse aspecto, não se desenvolva adequadamente. Foi constatado, nesse caso, uma lacuna na formação do futuro alfabetizador, tanto em relação à aquisição dos fundamentos teóricos quanto ao exercício, na prática, no estágio de direção de classe. Assim sendo, comprovou-se o desconhecimento das alunas quanto aos aspectos básicos da alfabetização e a falta da autonomia que elas deveriam ter no desenvolvimento desse processo.

MELO, Nilsa Alves de. *O pedagogo e o ensino de Ciências de primeira a quarta série: relato de uma experiência*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Reflete sobre as possibilidades que se apresentam para, na formação do pedagogo, incluir o ensino de Ciências, considerando que o curso de Pedagogia habilita para as disciplinas pedagógicas no Curso de Magistério em nível de segundo grau, entre elas a de Metodologia e Conteúdo de Ciências, assim como para a docência no ensino fundamental. Constatou de três etapas: 1) envolvimento das graduandas que cursavam a disciplina Metodologia e Conteúdo para o Ensino de Ciências na Primeira Fase do Primeiro Grau – na Universidade Estadual de Maringá, campus extensão de Cianorte – na organização de uma sala ambiente para o ensino de Ciências; 2) verificação, pela nova turma de graduandos, do resultado do trabalho realizado pela turma anterior; 3) avaliação do atuar das graduandas de 1993, então como professoras em sala de aula. Através dos dados coletados, verificou-se a validade da metodologia empregada, proporcionando a avaliação de subsídios para aperfeiçoamento na busca de promover a junção teoria-prática, o domínio dos conteúdos – como um dos estruturantes do método didático – e a integração entre universidade e ensino de primeira a quarta série através dos graduandos, colocando o ensino de Ciências no contexto desse campo.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *Formação de professores e o fracasso escolar nas quintas séries do período noturno*. Marília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Relaciona o fracasso escolar e o ensino de Português nas turmas noturnas de 5ª série com a formação do professor. Foi realizado por meio de levantamento bibliográfico dos temas citados, da análise de dados da Delegacia de Ensino de Marília (SP) sobre os índices de evasão e retenção e do levantamento da percepção que professores de Português de 5ª série noturna têm sobre as dificuldades e problemas enfrentados no ensino dessa disciplina. Finaliza com sugestões para melhorar a qualidade de ensino de Português oferecido no período noturno, pela via da formação de professores.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Focaliza a presença da pedagogia da Escola Nova no Paraná, no período de 1920 a 1961, procurando compreender o modo como tal concepção informou e conformou os cursos de Magistério. Busca cotejar os dados sobre o sistema educacional paranaense com o quadro nacional. O estudo abrange três períodos: 1) de 1920 a 1938, no qual sobressai a reforma empreendida por Prieto Martinez, de cunho renovador e racionalizador. Nessas modificações insere-se a reforma na Escola Normal de Curitiba, levada a efeito pelo seu diretor, Lysimaco Ferreira da Costa, separando a Escola Normal do Ginásio Paranaense, dando-lhe um currículo próprio, caracterizado pela predominância das metodologias baseadas nos passos formais de Herbart; 2) o segundo período compreende os anos de 1938 a 1946, no qual a pedagogia da Escola Nova se consolida através da experiência da Escola de Professores de Curitiba, assimilando influências do movimento neopitagórico, do pensamento positivista e da Escola Ativa; 3) o terceiro período, enfim, que vai de 1946 a 1961, é considerado como o de expansão da Escola Nova, através dos Cursos Normais Regionais, disseminados pelo território paranaense, acompanhando o desenvolvimento do Estado. A pedagogia da Escola Nova, no modo como se faz presente no cenário educacional paranaense, conformou-se como uma denominação genérica, unificando vertentes um tanto diferentes, mas que priorizava o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, a fundamentação da educação nos avanços da ciência, a aplicação da metodologia científica e a racionalização do sistema educacional.

MIGUEZ, Inês Azar. *Construção e validação de texto didático para professores*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Propõe-se elaborar e validar material instrucional para alunos do Curso de Formação de Professores em nível de segundo grau. O texto tem por objetivo fornecer informações básicas sobre planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar no primeiro grau, procurando superar algumas das deficiências encontradas no conteúdo programático do Curso de Formação de Professores (as quais, segundo as próprias alunas, as deixam inseguras e despreparadas para se iniciarem no exercício do magistério). O material elaborado, que foi validado por quatro especialistas em medidas didáticas e por alunas da 3ª série do Curso de Formação de Professores, consiste numa lista dos assuntos abordados e dos objetivos a serem atingidos através do texto didático e de um teste que o integra. Constatou-se que o material contribui para um efetivo aumento de conhecimento por parte das alunas.

MIRANDA, Heide Struziatto. *Repensando a Didática e a Prática de Ensino e estágio supervisionado na Habilitação Específica do Magistério*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Apresenta uma experiência com as disciplinas de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na qual houve a preocupação de resgatar elementos da prática pedagógica do professor de 1ª a 4ª série do primeiro grau e, a partir deles, construir um novo caminho. Esse processo foi realizado através do estágio de observação das alunas, que, ao voltarem para as aulas de Didática e Prática de Ensino, sugeriram alternativas para a organização de propostas a serem desenvolvidas no estágio de regência. A experiência relatada foi construída a partir da unidade prática-teoria-prática e tem por objetivo dar uma contribuição a todos aqueles interessados na formação do professor primário.

MIRANDA, Marcelo Mota. *Perfil dos educadores em Química que atuam no ensino fundamental e médio em Sergipe*. Aracaju, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe.

Caracteriza o perfil dos professores de Química que atuam no ensino fundamental e médio no Estado de Sergipe, sua prática pedagógica e as abordagens que utilizam em sala de aula, além de resgatar o processo de formação dos licenciados pela Universidade Federal de Sergipe enquanto única agência promotora dos professores de Química, através da análise das proposições, da revisão da literatura, das resoluções relacionadas com o curso de Licenciatura desde a sua implantação. A investigação foi desenvolvida mediante questionários divididos em três módulos. O primeiro destinado a buscar informações socioeconômicas dos professores, bem como sua vida universitária. No segundo módulo, buscou-se a obtenção de informações relacionadas à vida profissional dos professores de Química que atuam nos níveis fundamental e médio no Estado de Sergipe, tipos de abordagem de ensino, relação professor-aluno, formação continuada, avaliação, adoção de livro-texto, atividades docentes dos últimos anos e comportamento do aluno em suas aulas. O último módulo destinou-se aos professores com licenciatura em Química, pois há o entendimento de que esta se constitui o *locus* privilegiado para a formação dos professores dessa disciplina, buscando-se, através deles, um resgate da agência promotora do referido curso. Nesse momento, os professores licenciados em Química passaram informações sobre o curso, quanto aos aspectos didáticos, de avaliação da aprendizagem, conteúdos específicos e sua adequação ao ensino nos níveis fundamental e médio, e fizeram uma auto-avaliação enquanto estudantes universitários. Nas discussões dos resultados, traçou-se o perfil dos professores de Química que atuam nos níveis fundamental e médio no Estado de Sergipe, identificando-os quanto às abordagens que utilizam em sala de aula e aos seus limites de conhecimento didático-pedagógico-científico. Caracterizou-se o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, colocando os seus limites dentro do processo histórico e suas contribuições para a melhoria do ensino no estado. Nas considerações finais, delineiam-se os parâmetros necessários para que o ensino de Química melhore e promova a evolução de seu currículo com vista a um novo paradigma sustentado na formação do cidadão, demonstrando a responsabilidade que a instituição superior, os educadores e as escolas de níveis fundamental e médio devem ter para a consolidação desse currículo.

MOLINA, Ana Helena. *A formação do professor de História*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

O enfoque deste estudo é a formação de professores de História, no tocante às perspectivas e propostas de trabalho elaboradas pelos licenciandos a partir da elaboração de referenciais teóricos e pedagógicos construídos junto aos cursos de Licenciatura realizados. O caminho escolhido foi a investigação bibliográfica e, principalmente, os depoimentos dos licenciados, como forma de assegurar a melhor compreensão das opiniões, valores, crenças e atitudes que sustentam a postura, visão de mundo e comportamento dos futuros professores de História. A riqueza das informações recolhidas possibilitou organizar e verificar, em um amplo painel de elementos, como são construídas as perspectivas de trabalho pedagógico e, paralelamente, analisar os espaços de formação do professor, ou seja, as orientações propiciadas e distintas pelas universidades públicas e faculdades particulares.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. *A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e a formação de professores: uma proposta de cooperação*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Relata e analisa o acordo assinado a 3 de janeiro de 1946 pelo então ministro da educação Raul Leitão da Cunha e o Sr. Kenneth Holland, Presidente da Inter-American Educational Foundation, Inc., representante do Governo Americano. Como fruto desse acordo, foi criada no Ministério da Educação do Brasil uma comissão especial denominada Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Essa comissão funcionou como órgão executivo na aplicação do referido programa cooperativo, na área de ensino industrial. Apresenta, ainda, as mediações políticas, econômicas e sociais, suas implicações e particularidades, e documenta suas mediações sociais mais específicas, a partir do relato e da análise do desenvolvimento do programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores do CBAI. Afirma que as políticas de “cooperação” dos países desenvolvidos em relação aos não-desenvolvidos acabam por concretizar os interesses do capital monopolista.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *As leituras da aluna de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Objetiva identificar a leitura que a aluna de magistério busca, envolvendo o que é lido fora da escola, com os motivos e interesses de ler para além da indicação do professor e, também, as ligações existentes entre a leitura escolhida e a leitura obrigatória com a vontade de ler dessa leitora e seus possíveis reflexos no processo de formação de novos leitores. A coleta de dados envolveu, inicialmente, um mapeamento dos sujeitos e do contexto investigado, realizado por meio de um questionário. As dimensões reveladas a partir da análise dos questionários foram aprofundadas por meio de entrevistas realizadas com 27 sujeitos. Na construção da análise das informações coletadas pelas entrevistas, procura cruzar os sentidos atribuídos às falas dos sujeitos com os significados aludidos por sete parceiras. Esta via, aqui chamada análise em parceria, compreende uma inovação metodológica que tem por pressuposto o caráter coletivo da produção de conhecimento. Ao atribuir significados aos dados, foi possível identificar os núcleos temáticos – conhecimento e informação, escolha e obrigação, vontade e possibilidade, leitor que se forma e que forma o outro leitor – que perpassaram as falas das alunas entrevistadas, delineando, então, um traçar dos conteúdos emergentes.

MORAES, Roque. *A educação de professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Trata da educação de professores. O trabalho foi conduzido a partir de entrevistas com professores bem-sucedidos. Os resultados abordam o fenômeno: 1) descrevendo cinco estágios de profissionalização (concebendo-se professor, formando-se professor, tornando-se professor, assumindo-se como professor e sendo professor); 2) examinando-o a partir de quatro forças que acompanham a educação do bom professor (o esforço de superação permanente, a procura de maiores fundamentos, a capacidade crítica e a interação indivíduo-grupo); 3) explorando a procura de uma compreensão teórica mais profunda e sugerindo um redirecionamento da educação de professores que atenda aos princípios e teses apresentados. Os resultados do estudo extrapolam a área específica de Ciências em que foram obtidos. Ao final, é proposto um questionamento dos cursos de graduação e enfatizada a educação continuada do professor.

MORAES NETO, Jerônimo Rodrigues de. *A formação de professores de Francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: um relato de uma experiência*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Relata a experiência pela qual passaram os futuros professores de Francês durante estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ), tendo em vista sua formação. Primeiramente, discute a formação do professor secundário, enfocando o papel da Universidade e da Faculdade de Filosofia e, em seguida, das escolas de aplicação na formação de professores no Brasil. Remontando às suas origens na pedagogia americana, procura justificar a existência das escolas de aplicação. Destaca o projeto político-pedagógico do espaço de formação dos futuros professores, culminando com a fundação do CAP-UFRJ. Em seguida, trata do projeto pedagógico do CAP, suas inovações no currículo e na organização e funcionamento, especialmente as relações professor de faculdade e licenciandos e professor do colégio, alunos e licenciandos. Na terceira parte, estuda o Francês no CAP-UFRJ, seu lugar no currículo, suas propostas, destacando planos, programas, livros, metodologias utilizadas e sua fundamentação. Sugere, afinal, que se investigue junto a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio de sua Faculdade de Educação, a necessidade de reformar os objetivos do Colégio de Aplicação da UFRJ, “destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática” (Decreto-Lei nº 9.053, de 12/3/46).

MOREIRA, Sheyla Maria Rodrigues. *A formação do educador na Anfope: perspectivas de um processo participativo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Analisa o processo participativo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), organizado por professores/educadores de algumas universidades públicas brasileiras, a partir de 1980. Sua proposta era construir uma nova condução na formação dos educadores dentro dos cursos de Pedagogia, com reflexos posteriores em todas as áreas da educação no País. Contrapõe-se à política autoritária do Ministério da Educação, que, baseada na teoria do capital humano, impôs a reforma do ensino universitário, em 1968, à importância e aos avanços desse movimento. Durante seus dez anos de existência (1983-1993), a Anfope trabalhou para uma construção coletiva do conhecimento, discutindo a teoria e prática dentro de uma base comum nacional. Experimenta, ainda, a viabilidade dessa nova formação, por meio do curso de Pedagogia implantado no município de Angra dos Reis (RJ), a partir de 1992, em convênio com a Universidade Federal Fluminense.

MOREIRA, Vilma Ferraz Cruz. *A hora e a vez do professor na construção do currículo do Curso de Formação de Professores: um estudo das tentativas dos anos 80*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

Afirma que as tentativas de reformulação do Curso de Formação de Professores (CFP) têm acontecido de forma fragmentada e independente da contribuição dos professores que nele atuam. Questiona por que, em dois momentos da década de 80, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) convocou, para mudar o CFP, os professores de então e não adotou, em consequência, nenhuma medida política que contemplasse as propostas sugeridas. Este é, portanto, o objetivo central do trabalho. Recorre à imagem, tomada emprestada do teatro, como forma de registrar fatos que se repetem como os atos de uma peça durante uma temporada. Inicia com uma análise do encontro entre a SEE e os professores convocados, destacando a atuação desses dois atores no processo de mudança do Curso. Aborda as três tentativas de mudança para o CFP, ocorridas no período de 1984 a 1990: a primeira, em 1984, com o Primeiro Encontro Estadual de Professores do 2º Grau: a Hora e a Vez do 2º Grau; a segunda, em 1987, quando um novo grupo passou a responder pela política de educação do Rio de Janeiro, representando o pensamento das forças partidárias capitaneadas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro; e a terceira, em 1990, quando chegou aos colégios de segundo grau da rede pública do estado uma proposta para este Curso, que acarretaria profundas

alterações curriculares. Aborda a atuação da SEE junto aos CFP, desenvolvendo-se através de três grupos distintos: o da ECE-2 (1984), o grupo de trabalho instituído pelo DGE (1987-1988) e o do próprio DGE (1989-90). Conclui com uma análise da atuação dos professores nesses períodos dedicados à reformulação do currículo dos CFP, levando em consideração seu papel na estrutura do sistema de ensino do estado.

MOURA, Maria I. Gerth Landell de. *Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Analisa a trajetória histórica da criação do projeto pedagógico, no sistema educacional paulista, do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, e busca identificar as maiores contribuições desta proposta para a melhoria da formação de professores em nível de segundo grau. Esse projeto, de caráter político-pedagógico, tem também como objetivo reverter o processo de desintegração das bases nos sistemas de ensino, dando prioridade ao preparo adequado do professor da pré-escola e das séries iniciais do primeiro grau. Os procedimentos de investigação incluíram análise documental, resgate de memória e observação participante. Os relatos constituíram a história dos últimos quinze anos. Alguns dos personagens participaram das equipes que antecederam a sua implantação. Além de uma breve reconstituição histórica do Curso de Formação de Professores no Brasil, foi a formação de um diagnóstico, em São Paulo, desses últimos anos.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A trajetória política do educador: quem educa o educador?* João Pessoa, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Analisa a questão da formação política dos educadores, procurando investigar onde e de que forma ela se verifica, baseada no estudo de caso de um grupo de professores de primeiro, segundo e terceiro graus de escolas públicas, no Estado de Alagoas, participantes da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Alagoas no final dos anos 80. Os resultados da pesquisa mostram os seguintes fatores como importantes na formação política do educador, arrolados do mais para o menos relevante: primeiro, o próprio sindicato da categoria; segundo, as práticas pedagógicas nas escolas públicas; terceiro, os partidos políticos; quarto, os movimentos religiosos; quinto, a Central Única dos Trabalhadores; sexto, o movimento estudantil; sétimo, as relações familiares; e, enfim, oitavo e último, os cursos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior.

MURRIE, Zuleika de Felice. *O longo caminho entre o pensar e o fazer*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

O tema dessa dissertação é voltado à reflexão sobre os agentes formadores das escolas de magistério que preparam professores para o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do primeiro grau. O campo de observação relata sobre os professores da disciplina Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa de escolas de magistério da Divisão Regional de Ensino da Capital (Drecap 3), no ano de 1992. Foram encontros quinzenais em que houve levantamento de dados, troca de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e vivência, na prática, da atividade de ensinar. Isto possibilitou traçar os caminhos entre os atos (a política educacional para escolas de magistério) e os fatos (a prática no cotidiano escolar dos professores da disciplina Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa). Os registros foram revistos sob o enfoque de

uma concepção sociológica da atividade educacional em que o ensino da leitura e escrita ocupa um espaço de destaque.

MUZZETI, Luci Regina. *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Analisa as trajetórias escolares de 27 professoras primárias formadas nos anos 40 no Colégio Estadual e na Escola Normal Dr. Álvaro Guiao, com o objetivo de desvelar o motivo que as levou, naquele momento, a optar pelo Curso Normal e, nessa perspectiva, constatar o que significou para essas mulheres a escolha desse curso. Para realizar tal pesquisa de uma perspectiva sociológica, tornou-se necessário, num primeiro momento, analisar os condicionantes que interferiram nas diferentes expectativas e comportamentos das famílias em relação à escola. Num segundo momento e à luz desse estudo, trata, especificamente, das trajetórias escolares dessas mulheres. Nessa direção, observa o motivo que as levou ao Curso Normal e o que este curso representou para cada categoria social e, conseqüentemente, para essas mulheres.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A política de formação do professor e a realidade do magistério de primeiro e segundo graus: para além da controvérsia entre escola pública e particular*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Teve como objetivo central refletir a formação do professor, observando as políticas educacionais que determinam as condições de trabalho, sua prática, as tendências formadoras, os níveis escolares, o aumento de professores leigos no País, a ampliação dos cursos de Magistério de segundo grau e, também, as crescentes fábricas de diplomas. A partir dessa realidade, optou-se, no início do estudo, por fazer uma retrospectiva histórica desde o período da expulsão dos jesuítas (1759) até a atual década. Em seguida, analisa a formação do professor e a busca da sua identidade, procurando também dar espaço para que o profissional da educação registre sua forma de pensar a profissão. Discute, então, a formação contínua em serviço e o modo como ela acontece dentro da política educacional presente. Nesse processo de investigação, criou-se espaço que, mais que verificar o que acontecia com a formação do docente, busca oferecer dados estatísticos da realidade atual do magistério. Por fim, o estudo trouxe outro desafio, que é buscar os rumos da educação do primeiro e segundo graus e o compromisso de continuidade do ensino superior, com a formação do professor; com isso, este estudo, ao desvendar o que se passa por trás de ser professor hoje, traz caminhos novos, reais, para a construção de novas políticas de formação do magistério, superando a avaliação pontual entre ensino público e ensino privado.

NELLI, Silvia Teresinha Maria. *A trajetória da inovação em uma escola: uma leitura através da interdisciplinaridade*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Pesquisa realizada no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (Cefam) da escola estadual de primeiro e segundo graus, na vila municipal de Carapicuíba. Inicialmente, apresenta os pressupostos epistemológicos da inovação, fundamentados no percurso histórico dos movimentos paulistas de renovação educacional. A seguir, faz um estudo da etnografia educacional que possibilitou elaborar uma metodologia chamada de processual. Narra o percurso histórico das reformas que incidiram sobre os cursos de formação de professores de primeiro e segundo graus. Descreve, analisa e interpreta os dados da pesquisa. Propõe o processo de interação social como foco

de formação do professor inovador e um novo papel para a escola: o de centro de construção e socialização do conhecimento, a partir do estabelecimento de um projeto interdisciplinar, em parceria, onde as relações sociais – interpessoal, grupal e institucional – são devidamente consideradas.

NERY, Alfredina. *Textos, contextos, intertextos: a trajetória de leitura de uma professora*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O estudo tem por objetivo contribuir para a reflexão a respeito da formação do professor leitor, entendendo o papel da leitura como uma ferramenta indispensável à própria vida em sociedade e como um dos objetivos de conhecimento da escola. Para tanto, esta pesquisa procura dar voz a uma professora de educação infantil e das séries iniciais, na tentativa de relacionar a formação acadêmica, a formação contínua e a autoformação do professor. A partir dos dados, houve a constatação de que o processo de formação do leitor é complexo e que muitas variáveis entram em jogo: as características pessoais e o contexto sociocultural enquanto constituinte do sujeito. Este trabalho espera poder contribuir para a reflexão a respeito da formação do leitor no quadro da formação dos profissionais da educação, em especial os professores alfabetizadores ou de língua materna.

NIECE, Alberto Machado. *Educação Física e formação de professores: um estudo sobre a implementação da proposta curricular de Educação Física do Estado de Santa Catarina no município de Itajaí, SC*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Analisa o processo de implementação da proposta curricular do Estado de Santa Catarina e investiga os resultados da sua apropriação até aqui alcançados junto aos professores de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Itajaí (SC). Uma proposta deve determinar uma incorporação à prática cotidiana e, ao mesmo tempo, produzir alterações em todo o ambiente onde foi implementada. A proposta curricular do Estado de Santa Catarina pretendeu promover de forma significativa estas mudanças no ensino estadual. Neste estudo, foi realizada uma análise da proposta curricular de Educação Física, procurando identificar seus pressupostos teóricos e metodológicos e, depois, confrontá-los com o trabalho docente de professores. Estudos recentes demonstram que, ao propor-se uma reorganização curricular, esta deve necessariamente vir acompanhada de uma concepção de formação de professores. Os resultados indicam que, qualquer que seja o projeto, é fundamental que o cotidiano da escola e os profissionais da educação sejam reconhecidos e considerados no momento da construção e do processo de implementação, pois, a partir do momento em que estiverem convencidos da significância das idéias, estarão persuadidos a promover mudanças significativas na sua atuação.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. *O movimento de (re)aprovação das vivências da infância na formação do educador*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tem por finalidade precípua a compreensão do movimento de (re)apropriação das vivências da infância na formação. Desta forma, resgatar o sentimento de infância significa, por um lado, desvelar a ideologia da especificidade e, por outro, revelar a consciência da particularidade na qual a condição da criança está inserida. Nessa perspectiva, a (re)construção da historicidade da infância serve como mola propulsora para a (re)conquista da própria história do educador. Para tanto, utiliza como referencial a vivência do autor nesse processo, a partir da atuação no Centro

Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, na Escola Estadual de Primeiro Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, no período de 1989 a 1992, através do relato sob a forma de cartas e estórias.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Isep: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Este trabalho constitui-se uma análise do projeto pedagógico do curso de Formação de Professores para a pré-escola e 1ª a 4ª série do ensino fundamental desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação do Pará (Isep), situado na cidade de Belém. Adota como referência um período singular da história do Isep (1989/1993), no qual busca refletir como ele foi concebido e materializado pela comunidade isepiana. Elegeu como sujeitos da pesquisa seus principais participantes: professores, alunos e idealizadores. Os dados foram construídos a partir de três fontes: documentos oficiais da instituição, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e produção teórica sobre a temática formação de professores. A análise dos dados partiu do cotejamento entre o projeto pensado e o vivido, possibilitando apreender as intenções e tensões materializadas naquele processo de ensino-aprendizagem.

OLIVEIRA, Célia Cristina. *Psicologia da Educação na formação pedagógica de professores*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os resultados desta investigação permitiram identificar uma relação entre formação do Estado brasileiro e a elaboração de uma política de formação de professores. A Psicologia fez parte da formação de professores em vários sistemas educacionais de outros países, desde o século passado. Em nossa realidade, apareceu pela primeira vez nos cursos de formação de professores primários da Escola Normal da Bahia, em 1890, na transição do Império para a era republicana. Já era portadora de uma concepção evolutiva do aprender e do aprendiz e imbuída do imperativo da racionalidade, pautado no método científico que impregnou a Educação neste período sob os lemas da modernidade e progresso. A política educacional dos anos 60 reviveu intensa e freneticamente este imperativo de racionalidade da Primeira República. Foi exigida do processo educativo a eficiência de um serviço material e não os seus [...] e formações simbólicas, e, dos seus resultados, a formação do homem útil. A proposta de ensino da Psicologia da Educação para a formação de professores foi delimitada oficialmente em, “pelo menos”, adolescência e aprendizagem, sendo extirpada desta proposta a concepção evolutiva do aprender e do aprendiz, ou seja, o crescimento psicológico que historicamente vinha caracterizando este uso da Psicologia na formação pedagógica de professores. A solução política sobrepuja-se à solução epistêmica.

OLIVEIRA, Dárcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de Psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Sistematiza alguns dados, informações e observações que possibilitem a identificação dos modelos de ensino de Psicologia e, assim, analisa diferenças entre concepções teóricas e os papéis atribuídos ao professor em seu trabalho cotidiano na escola e, principalmente, na sala de aula. Neste contexto, buscam-se implicações para a prática do futuro licenciado em Psicologia, fazendo o pesquisador algumas análises e sugestões para o ensino de Psicologia ao sistematizar uma

proposta de estrutura para o currículo desse curso, considerando a especificidade de conteúdos e as necessidades de atuação dinâmica em face dos grandes sistemas teóricos contemporâneos, aliados a suas técnicas correspondentes.

OLIVEIRA, Rosa Maria Morais A. de. *Nos dias atuais, quem quer ser professor? A opção profissional na visão das(os) alunas(os)*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Trabalho realizado em escolas da rede pública em São Carlos que oferecem o curso de Habilitação Específica para o Magistério no segundo grau, mediante observações, questionários e entrevistas. Procura captar as representações das(os) alunas(os) que se dirigem a esses cursos – fundamentalmente sobre as questões: salarial, valorização/desvalorização da profissão, feminização do Magistério – e, além disso, o que esperam da profissão escolhida. As suas opiniões, expectativas e representações sobre diferentes temas, como a profissão docente, a ocupação dos pais e das mães, os filmes, livros e periódicos preferidos, revelam, por vezes, posturas críticas na análise da realidade que experienciam e, por outras, repetem tabus, estereótipos e preconceitos, como em relação aos papéis de homens e mulheres na família e na educação de crianças, por exemplo. Ao lado do conteúdo que se propõe analisar, esse trabalho pretendeu oferecer contribuições à metodologia da pesquisa qualitativa, através da análise de um processo que comporta idas e voltas, retomadas, rediscussões e novo traçado nessa nova abordagem da pesquisa qualitativa, como vem sendo denominada, em que não se separa o processo do produto.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Costa. *O conceito de qualidade construído através da minha vivência como aluna e da minha prática como educadora*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Possui dois focos de análise. Primeiro, a trajetória pessoal e profissional da autora, indicando a construção da formação de educadora e pesquisadora, desde o Piauí até o curso de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Submete esse relato a uma análise de conteúdo criteriosa, para desvelar o processo de desenvolvimento de sua própria consciência crítica e possibilitar que outros encontrem uma cunha que os faça abrir brechas para o seu próprio desenvolvimento crítico. O segundo foco de análise é o curso de Pedagogia e a sua qualidade. Relata os depoimentos de alunos sobre o significado que atribuem ao curso de Pedagogia e a sua formação e desempenho no curso. Analisa esses relatos, submetendo-os a uma análise crítica de conteúdo. Pretende analisar a busca de aperfeiçoamento pessoal, a busca de uma formação com qualidade pessoal, em conjunto com as buscas e expectativas dos alunos.

PAES, Sandra Maria Vinagre. *A práxis transformadora do educador: história de vida de um intelectual orgânico*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir de um referencial gramsciano, este estudo busca analisar a “história de vida” de um docente intelectual orgânico, os condicionantes que tornaram sua prática transformadora, uma vez que esse educador foi formado em pleno regime autoritário, onde a escola procurava garantir que o educador buscasse a ideologia burguesa. Através do estudo das categorias levantadas, chega à conclusão de que o compromisso com a classe proletária não se forma apenas na escola, mas é fruto de múltiplos condicionantes: origem de classe, situação de opressão vivida, engajamento em movimentos sociais, entre outros.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. *A Unesp e a formação de professores*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

O trabalho constitui um estudo analítico-descritivo sobre a formação de professores em cursos de Licenciatura com bacharelado correspondente no mesmo instituto ou faculdade, aos cuidados de um mesmo Conselho de Curso, oferecidos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Foram consideradas as opiniões dos alunos licenciados de 1993 sobre o processo de formação pelo qual passaram. Também foram ouvidos os coordenadores dos conselhos de curso e professores apontados pelos alunos para serem entrevistados. Outras informações foram obtidas em documentos e catálogos produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação e conselhos de curso. Estudou-se também a história das licenciaturas no Brasil, a contribuição dos eventos científicos sobre a formação de professores e a criação da Unesp. As principais conclusões apontam que as licenciaturas estudadas organizam-se individualmente e que, em maioria, prendem-se ao bacharelado, subestimando a formação de professores.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. *O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O objetivo é explorar, descrever e interpretar como se constroem as relações interpessoais entre professor-aluno-objeto de conhecimento enquanto processo sociointerativo, no ensino e na aprendizagem da língua inglesa como segunda língua (L2), visando colher subsídios para uma proposta de teoria de ensino e educação de professores de L2. Quatro escolas (duas da rede estadual e duas da rede municipal de ensino) são o foco central da pesquisa de campo, de natureza etnográfica, exploratória, incorporando procedimentos de coleta de informações segundo a antropologia visual. As categorias emergentes – estilo, comunicação e controle, mitos, crenças e preconceitos, tempo de aprendizagem – serviram de subsídios para formulação do conceito de cidadania ampliada, a ser construído a partir de uma proposta de ensino voltada para a formação de educadores interculturalistas em L2.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Analisa o currículo em ação e a ação do currículo na formação do(a) professor(a). A pesquisa empírica esteve centrada num curso de segundo grau – Habilitação para o Magistério –, e a análise foi baseada na Sociologia do Currículo. Nela é discutido o currículo como espaço privilegiado das relações de poder e como território de contestação cultural. Examinam-se, assim, os elementos explícitos, ocultos e de silêncio que constituem esse currículo e que lhe dão forma. O currículo em ação é analisado como oferecendo oportunidades e excluindo oportunidades para os(as) estudantes. Nesse processo, discute-se a legitimação dos conhecimentos oficiais por parte de estudantes e professores(as) e os aspectos de regulação moral e de controle inscritas no currículo em ação investigado. Certa de que os silêncios dizem muito, é analisada, também, a ação de dois campos de silêncio do currículo formal no curso de Magistério: a luta entre culturas (campo x cidade) e as relações de gênero. Estes dois temas são discutidos com o argumento de que constituem campos de silêncio do currículo formal, mas que atuam no currículo em ação, provocando conflitos e disputas e redirecionando o currículo planejado.

PARREIRA, Clélia Maria S. Ferreira. *Educação e cidadania: espaço da academia e a formação do educador*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Discute a relação cidadania/educação à luz da formação do educador, a partir do estudo de programas e bibliografias propostos por disciplinas fundamentais de cursos de Pedagogia – História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação – de nove instituições de ensino superior brasileiras, no intuito de verificar se criticidade e reflexão são elementos/competências necessários à formação do educador, para a formação do exercício da cidadania em sala de aula. Este estudo buscou verificar também, se as disciplinas fundamentais constituem espaço privilegiado desta discussão e se possível discutir cidadania na academia, durante a preparação de um educador transformador, crítico e reflexivo que se pretende formar.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. *As representações matemáticas dos alunos do curso de Magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Investiga as possíveis transformações das representações matemáticas por que passaram os alunos da turma de 1989 do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério de Campinas (SP), tendo por base a identificação e análise dos mitos que sustentam essas representações. Para tanto, foi realizado um estudo teórico buscando resgatar as possíveis interferências das concepções, mitos, crenças e valores da matemática no processo ensino-aprendizagem. Foram desenvolvidos dois estudos de caráter prático: um que resgata as possíveis interferências das concepções, mitos, crenças e valores da Matemática no processo ensino-aprendizagem; outro que resgata as concepções matemáticas apresentadas pelos sujeitos no início e no final do curso de Magistério. Por fim, foram realizadas observações concernentes à ação pedagógica de três sujeitos pertencentes à pesquisa, efetuando-se uma descrição e análise de tal ação, onde se pode verificar o redimensionamento de suas concepções e atitudes a respeito da Matemática.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. *De donzela angelical a esposa dedicada: a profissional de educação*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Objetiva compreender os aspectos simbólicos que estão presentes nos rituais escolares. Considerando que esses rituais estão impregnados de um simbólico cunhado inicialmente no campo do religioso e que o mesmo é historicamente construído, tornou-se importante compreender a história da educação dos sujeitos sociais que executam essa ação. Tomando como objeto inicial os rituais escolares presentes na escola de ensino fundamental, lugar marcadamente feminino, procurou-se conhecer a história da formação profissional de mulheres professoras. Levando-se em conta que, no Brasil, a educação feminina esteve por um longo período orientada por colégios religiosos, a pesquisa desenvolveu-se também junto a esses colégios. Para tal, foram estudados o colégio Nossa Senhora de Oliveira, de orientação Católica, e o Colégio Carlota Kemper, de orientação presbiteriana, ambos em Minas Gerais. Nessa investigação deu-se mais atenção à concepção de mulher e educação contida no discurso religioso que ritualizava o cotidiano da educação das professoras.

PEREIRA, Maria Helena Quelhas Tavares. *Competência e compromisso com a transformação na formação de professores da escola básica*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Através da análise do cotidiano de uma sala de aula, em turma de 3ª série de uma escola de formação de professores do Rio de Janeiro, buscou-se verificar até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão preparando os futuros professores para atuarem na escola

pública numa perspectiva de ação transformadora. Foram feitas observações das práticas pedagógicas de sete professores da turma selecionada e entrevistas com estes profissionais e seus alunos. Constatou-se que a maioria dos professores não evidencia uma ação transformadora ao desenvolverem práticas pedagógicas, o que sugere a necessidade de se investir no aperfeiçoamento do professor já formado – e, também, na formação dos novos – e de uma ação governamental no sentido de propiciar melhores condições de trabalho e uma política salarial mais justa e digna que leve a uma revalorização do profissional de educação.

PEREIRA, Severina Gomes. *O estágio supervisionado na formação do educador: uma leitura da representação social dos docentes nos cursos de Licenciatura*. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Analisa como o Estágio Supervisionado vem sendo desenvolvido pelos docentes dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, procurando evidenciar as relações com a construção da formação do educador. Para esta análise, utilizou-se a representação social e adotou-se a abordagem qualitativa da pesquisa. A partir da investigação dos professores de Estágio Supervisionado, enfoca-se a concepção sobre o trabalho destes em relação à orientação do estágio. O estudo mostrou, outrossim, que a representação e a prática nem sempre se relacionam ou são expressas de forma harmônica. A elaboração crítica das representações poderá possibilitar maior coerência entre discurso e prática.

PEREIRA, Otaviano Afonso. *Cefam: da denúncia ao anúncio*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

O Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) e uma proposta político-pedagógica que procura oferecer encaminhamentos para a problemática da formação inicial e continuada dos professores após a descaracterização da Escola Normal, em decorrência da Lei nº 5.692/71. Em uma década de existência, este projeto, apesar dos entraves que limitam sua operacionalização e que se traduzem, sobretudo, pelos poucos recursos e pela descontinuidade administrativa, vem se constituindo no próprio curso de sua história. Isto porque, com a adoção de normas, novas práticas educacionais se inserem no sistema educacional, de forma gradual, progressiva, num processo contínuo, que requer tempo para sua manutenção e consolidação. Entende-se que, para viabilizar a implantação deste projeto no Estado do Espírito Santo, é imprescindível, em decorrência dos impasses extra-escolares historicamente acumulados, o apoio irrestrito por parte do governo, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, da Universidade Federal do Espírito Santo e do Ministério da Educação e Cultura. Assim, entende-se que a implantação do Cefam no Estado do Espírito Santo por certo enfrentará os problemas característicos de todo processo de mudança; espera-se, contudo, que o projeto trará para as escolas de formação para o Magistério uma melhoria na qualidade do ensino.

PETEROSSO, Helena Gemignani. *A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico, a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Investiga a formação de professores para o ensino técnico, dentro de uma premissa teórica particular – a função do ensino técnico numa sociedade industrial. Foi organizado em três momentos. O primeiro apresenta as informações relativas ao contexto histórico que marcou a trajetória do

ensino técnico e a formação de seus professores no Brasil. No segundo momento é feita uma leitura da qualificação dos professores a partir de uma realidade vivenciada e as análises daí decorrentes sobre os mitos e limites de sua formação. Questiona se o ato de ensinar se resume na simples transmissão de conhecimentos e se o ensino técnico não comporta valores que orientam o saber técnico e sua aplicação na sociedade, com implicações sociais e econômicas significativas. O terceiro momento é o de encaminhamento de propostas, ou talvez mesmo de utopias, a respeito do ensino técnico e da formação de seus professores.

PETRONZELLI, Carlos. *O imperialismo grego como aspiração democrática*. Maringá, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

O trabalho em pauta propõe uma crítica aos manuais de História da Educação, com o objetivo de mobilizar o leitor para a superação dessa literatura, indicada, de modo significativo, nos cursos de formação de professores. Através da retomada de autores clássicos, comparam-se reflexões dos gregos sobre seus próprios problemas com as sínteses feitas por nossos autores contemporâneos sobre o “período clássico” da Grécia Antiga. Acentuando a falta de contradição com que a história é geralmente apresentada aos nossos educadores, procura-se recuperar e compreender a crise de autoridade, a pauperização crescente, a destruição da pequena e média propriedade, a devastação dos campos, o crescimento do mercenarismo, o vazio do judiciário, a função sofista no interior do “imperialismo ateniense”, quase sempre, como um instrumento de louvação à democracia.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Trabalho realizado no Programa de Educação de Adultos (PEA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que atende, desde 1987, funcionários do campus com pouca escolarização. Descreve o movimento dos alunos, professores e estagiários do curso de Pedagogia na aproximação de uma realidade escolar mediante espaço dedicado aos estágios curriculares do curso. Esta aproximação transformou-se em espaço permanente de construção coletiva de conhecimentos sob perspectiva etnográfica, com o incentivo à habilidade de reflexão continuada sobre a prática pedagógica desenvolvida. A pesquisa discute e analisa o desempenho cognitivo dos alunos adultos, expresso pela oralidade ou pelo registro escrito, envolvendo a resolução de problemas. Constatou-se que o processo de escolarização é relevante para a posse, compreensão e domínio dos registros matemáticos formais prestigiados pela sociedade e desejados pelos adultos. Foi revendo, conceitual e operacionalmente, as questões do trabalho pedagógico com educação escolar de adultos que dimensões de competência técnica/pedagógica/política puderam ser concretamente discutidas. Este estudo aponta para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre formação de professores mais aproximada da realidade escolar, com fundamentação teórica articulada à prática pedagógica.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Fornecer subsídios para a formação inicial do professor de Geografia sem isolá-lo do processo de formação intelectual abrangente, que pressupõe o conhecimento das possibilidades das demais áreas científicas e das interfaces com a ciência geográfica, para analisar a construção do

espaço geográfico pelas sociedades humanas, tendo como meta o ensino-aprendizagem da Geografia. Visa contribuir especificamente para o aperfeiçoamento da disciplina Prática de Ensino da Geografia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e, de forma abrangente, para as licenciaturas, através da reflexão sobre os estágios que se propõem construir uma ponte entre a universidade, os cursos de primeiro e segundo graus e as práticas interdisciplinares desenvolvidas no interior da Feusp, juntamente com outras disciplinas.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. *Avanços e recuos no currículo: o cotidiano da Escola Normal*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Apresenta um estudo do currículo vivido no cotidiano da Escola Normal. Através desse estudo são explicitados os mecanismos de dominação e as formas diárias de resistência desenvolvidas por professores e alunos. A escola escolhida como campo de estudo foi a Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, localizada na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. A pesquisa foi realizada durante o ano de 1988, e alguns dos dados foram complementados nos anos seguintes – 1989, 1990 e 1991. Os fundamentos para a análise dos dados foram encontrados nas teorias da pedagogia crítica, que possibilitaram a explicitação do currículo para além da grade curricular, das listagens de conteúdos e das regras impostas para sua realização. A trilha metodológica seguida privilegiou o estudo do cotidiano, o que garantiu uma maior aproximação entre pesquisadora e informantes, pelo estímulo ao debate e à crítica sobre o “fazer-se” do currículo daquela escola. Como contribuição, comprova a importância do desvendamento das faces ocultas do currículo, para que sejam vislumbradas as possibilidades de sua construção coletiva, através dos espaços abertos por professores e alunos para uma educação que atenda aos interesses das camadas populares.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Da busca do ser professor: encontros e desencontros*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Através da narrativa, procura explicitar a trajetória de um professor em sua constituição. Buscou-se compreender o dilema do professor de língua que ensina língua que não é a sua de falante. Através de uma perspectiva interacionista, procurou elucidar este dilema. Pretende, ainda, dar subsídios para pensar a formação dos professores a partir da realidade que os cerca.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. *O uso do computador no curso de formação de professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Analisa o processo de um projeto de implementação do uso do computador no contexto do curso de Magistério de uma escola da rede pública de ensino. Na análise, fica evidente o aparecimento de várias situações de conflitos cognitivos que desencadeiam o processo reflexivo da prática pedagógica. Na dinâmica do projeto definiu-se a tríade de aprendizagem aprende-ensina-observa, pautada na atividade de programação. Nesta tríade, a aluna em formação vivencia uma nova experiência mesclada por concepções e práticas educacionais inovadoras e tradicionais, desempenhando três papéis distintos: aprendiz da linguagem de programação Logo; professora que ensina Logo para criança; e observadora da aluna-professora que ensina Logo para criança. O uso do computador, neste contexto, mostra, através de várias situações, que a atividade de programação ultrapassa os aspectos computacionais e destaca a recorrência do ciclo reflexivo

de aprendizagem. A partir da compreensão deste processo, são destacados elementos relevantes para o delineamento de uma abordagem construcionista de formação de professor.

PREVIDENTE, Vânia Maria Landim. *A fragmentação do papel do professor: os sobreviventes do Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um local centenário de formação de professores, sofreu, como tantos outros ambientes pedagógicos no Brasil, a falta de interesse pelo formalismo e pela contradição que impregnam a fala das autoridades governamentais, bem como pela desqualificação do ensino e a fragmentação dos papéis de professores e de alunos. Pedacos de sua obra soçobraram como restos do naufrágio da própria viagem tumultuada da história da sociedade brasileira, fruto do modo de produção da existência. Alguns contribuíram para a escola improdutiva; outros denunciaram a produção do fracasso escolar, formaram novos professores e, na aprendizagem do cotidiano, desejaram sua transformação em verdadeiros mestres. Esse estudo revela alguns momentos da história de seus sobreviventes.

PRIZENDT, Ana Maria Salomão. *Construindo o saber e formando o cidadão: um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Investiga, através das representações de professores de Língua Portuguesa e Literatura Infantil – conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa –, aqueles elementos referentes ao cotidiano escolar que possam anunciar práticas pedagógicas transformadoras, não só relacionadas à formação profissional da professora de 1ª a 4ª série do primeiro grau, mas, também, à formação da sua consciência da cidadania. Os dados e as representações foram obtidos na pesquisa de campo em dez escolas públicas do município de São Paulo, através de entrevistas estruturadas com os professores de magistério. Procedeu-se à análise descritiva e crítica dos dados, segundo os princípios e teorias de Henry Lefebvre, para captar tendências do cotidiano escolar e sugerir caminhos na superação da cotidianidade.

RAMIREZ, Nilce da Silva. *Estágio: da prática pedagógica cotidiana à prática pensada – um estudo exploratório*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

A pesquisa constituiu-se basicamente pelo acompanhamento sistemático da realização da prática do estágio de três estudantes de um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), na cidade de São Paulo, no decorrer do ano letivo de 1994. Inicialmente contextualiza os sujeitos e, para tanto, faz considerações gerais a respeito de quem é o professor nos dias de hoje e em que condições ele realiza seu trabalho. Além disso, resalta como o professor enquanto pessoa tem enfrentado a proletarização de sua profissão em decorrência do processo histórico atual em que nos encontramos. A seguir, discute a pesquisa acadêmica enquanto possível modalidade de intervenção da prática pedagógica. Neste sentido, apresenta a hipótese de trabalho que consistiu em verificar se um acompanhamento sistemático da prática do professor estudante, ao realizar seu estágio via intervenção etnográfica, provocaria alterações qualitativas no seu desempenho e se, conseqüentemente, a sua concepção a respeito do estágio em si também se modificaria. Discute, ainda, os dados coletados em campo, a partir dos seguintes conceitos teóricos: socialização, alternância, fachada e bastidores da profissão docente. Para finalizar, apresenta aspectos a serem considerados para uma proposta para a

formação de professores das séries iniciais da escolarização no âmbito da pesquisa. Destaca a necessidade do domínio dos conteúdos programáticos por parte destes futuros profissionais, evitando, conseqüentemente, a pasteurização do conhecimento, como, também, a necessidade do acompanhamento da prática do estágio para que esta deixe de ser prática pedagógica cotidiana e adquira *status* de prática pedagógica pensada.

REPEZZA, Márcia Veloso. *Contribuição da universidade na educação política do educador: uma leitura da formação através do projeto Redimensionamento da Habilitação Magistério de Primeiro Grau no Triângulo Mineiro*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Demonstra qual a contribuição que a universidade precisa e pode dar para a educação política dos educadores. Constituíram-se pontos de partida a análise do projeto Redimensionamento da Habilitação Magistério de Primeiro Grau e o levantamento das idéias interiorizadas pelos professores atuantes nos cursos de Magistério da região. Com isso, ficaram evidentes a insuficiência da formação política dos professores, dada pela universidade, e a exigência de uma educação política através da mediação da universidade em união com os movimentos políticos existentes na sociedade. A possibilidade concreta de tal atitude da universidade reside na sua reordenação, com suas funções específicas para o sentido social. Aí se encontram as bases para o encaminhamento concreto de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, no sentido de assumirem a participação efetiva nas práticas dos movimentos políticos. Dessa forma, a universidade cumpre seu papel de não apenas fornecer elementos teóricos da formação política, mas, também, de atuar concretamente para a educação política dos professores, de forma científica e crítica.

RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues. *Reformulação do curso de Pedagogia: uma experiência do Centro de Educação da UFPE na perspectiva dos professores*. Recife, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Avalia o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo em vista a reformulação, em 1988, que lhe redefiniu o perfil e estabeleceu novo currículo apresentado na proposta curricular; essa avaliação foi feita a partir da análise de entrevistas com professores no curso. É uma pesquisa sobre a visão dos professores acerca de sua vivência cotidiana no curso reformulado. A perspectiva teórica de abordagem do problema situa-se na teoria dialética e na análise do discurso. Partindo de um material de análise essencialmente discursivo, procurou-se captar, através dos discursos, os sentimentos e pensamentos dos professores dentro da situação histórica em que se encontram, como agentes do processo aí vivenciado. Para contextualizar o tema, procedeu-se a uma retrospectiva histórica e à análise de dois documentos importantes enquanto pronunciamentos oficiais acerca da reformulação: o documento de Belo Horizonte e a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFPE. A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas, os quais apontam para avanços conquistados no decorrer do processo, mas, também, para a não-concretização prática de importantes aspectos da intenção da proposta, como: 1) a superação da dicotomia teoria/prática; 2) a instituição de uma prática pedagógica nascida de uma discussão coletiva e sistemática; e 3) a adoção de um processo de avaliação contínuo.

ROCHA, Simone Albuquerque da. *Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do Cefam de Rondonópolis*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Pretende resgatar a história do Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) em Mato Grosso, implantado no curso de Magistério pelo Ministério da Educação a partir de 1983 e, no estado, em 1988. Para evitar uma visão fragmentada do processo, opta por um breve relato da história do curso Normal no Brasil e, posteriormente, no Estado de Mato Grosso, onde destaca os planos e projetos na área da formação do educador, cuja trajetória de estudos e discussões culminou em encontros estaduais e regionais e nas propostas curriculares das escolas. A contribuição de Rondonópolis nesse processo mereceu especial atenção. Foi utilizado um estudo detalhado para registrar a caminhada do Cefam da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, historiando o crescimento coletivo de um grupo de estudos de professores do segundo grau dessa escola. A metodologia de trabalho adotada por esse grupo de professores, articulada sob a forma de projetos e encontros, demonstrou que, ainda nos dias atuais, o Cefam da referida escola se evidencia como uma proposta que supera os modismos, caracterizando-se como um processo de construção permanente. Finaliza relatando a história da proposta atual do Cefam que criou o Centro de Formação Permanente de Professores de 1ª a 4ª Série, expressando o compromisso do grupo de estudos cuja luta continua com parceiros que se unem durante a caminhada rumo à formação do educador da escola pública.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. *Formação de professores para a educação infantil: análise de uma habilitação*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Trata do estudo de um caso concreto: a habilitação de Magistério para Pré-escola, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A habilitação tem como intenção primeira qualificar estudantes, futuros profissionais, na perspectiva do “educador libertador” comprometido com a reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desvelar aspectos básicos da habilitação, pretendeu-se verificar a relação entre teoria e prática e a influência do curso sobre a trajetória dos alunos, no sentido de desenvolver um posicionamento libertador.

ROMÃO, Eliana Sampaio. *Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

O estudo insere-se numa temática que tem motivado sucessivas controvérsias nas mais diferentes academias de ensino superior e nos mais diferentes contextos – a formação do professor – e tem como alvo, especificamente, o encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula, com base na rotina marcada por singularidades que trazem à tona experiências, a mais das vezes questionários, mas, por vezes, altamente abalizadas. O que marca essa rotina é o fato de a igualdade descrever-se melhor por meio de suas diferenças. O objetivo foi, valendo-se da história dos cursos de Licenciatura, identificar, analisar e documentar o jeito de ser e agir dos professores na tarefa de preparar profissionais para o ensino, ou seja, investigar a notação criada no mundo real da sala de aula, no qual professores e alunos constroem uma realidade *sui generis*. Descrever a totalidade dessa realidade, com base nos fatos mais marcantes, quer conflituosos ou altamente notáveis para o referido tipo de formação, foi a tarefa central. Constatou-se que o problema não está na natureza das licenciaturas, mas na forma “menor” com que é vista, em especial no cotidiano da sala de aula, a formação do profissional da educação. Esse projeto desenvolveu-se por meio de uma linha de pesquisa pouco desbravada: a etnografia, o que possibilitou uma convivência, o mais próximo possível, dos sujeitos desse estudo (professores e alunos), vendo-os e ouvindo-os, quer dialogando, quer monologando, numa situação de aproximação ou distanciamento, idas e vindas, sucesso ou fracasso, encanto ou desencanto.

SÁ, Florence de Faria Brasil Vianna de. *Formação do professor de Educação Física, licenciado generalista-humanista: um estudo de caso*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Estuda o caso de uma instituição pública de ensino superior do Rio de Janeiro, que implantou a proposta curricular de formação de professores generalistas para a Educação Física, sob uma ótica humanista, anteriormente à resolução legal do Conselho Federal de Educação. Desafia o encontro da nova postura do professor de Educação Física, envolvido na ação crítico-social, denunciando aspectos político-ideológicos que permeiam seu corpo de conhecimentos. Busca a construção da Educação Física politizada e conscientizada de sua responsabilidade diante dos valores socioculturais da população brasileira. Partindo da revisão teórica da área e apoiando-se no confronto das idéias da sociologia desportiva, conclui sobre a natureza e o significado da Educação Física, equacionando alguns aspectos cruciais da formação desse profissional do ensino.

SALVIANO, Ana Regina Melo. *Trajétoria histórica da Escola Normal no Brasil e no Distrito Federal*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

O objetivo deste trabalho, de natureza quantitativa, foi analisar a formação dada ao professor, a partir de uma análise sumária da trajetória histórica da Escola Normal de Brasília e da rede pública do Distrito Federal, bem como de uma investigação sobre a percepção dos professores da 3ª série do Curso Normal da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) quanto à proposta curricular, às características de um bom professor e à concepção de educação. O instrumento principal utilizado na investigação foi um questionário semi-estruturado, respondido por 74,8% dos profissionais em exercício nas turmas de 3ª série do Curso Normal. Através desse questionário, procurou-se obter dados que permitissem caracterizar os sujeitos da pesquisa, em termos de idade, sexo, experiência profissional e formação acadêmica, bem como dados que possibilitassem uma visão geral das Escolas Normais da FEDF com relação aos problemas e/ou dificuldades enfrentados pelos professores e principais mudanças sugeridas para melhoria dessas escolas, além da percepção dos professores quanto aos aspectos educacionais mencionados anteriormente. A análise dos dados possibilitou descrever o que os professores que atuam na 3ª série das Escolas Normais da FEDF pensam em relação aos futuros profissionais que pretendem formar para as séries iniciais.

SAMBATTI, Lia Therezinha. *Uma profissão em aberto: a construção do educador em seu tempo e seu espaço – como a prática de ensino pode ser situada nesse processo*. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

Este estudo trata da formação do educador, tendo por destaque a disciplina Prática de Ensino. Revê a história das licenciaturas e constrói uma justificativa para a proposta de um Fórum de Professores de Prática de Ensino junto à Fundação Universidade Estadual de Maringá (PR).

SANTOS, Emina Márcia Nery dos. *A formação de professores nas escolas de Aplicação: uma análise do Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Objetiva analisar a proposta filosófica da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Magistério de Pré-escolar à 4ª Série, do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Para tal, procede à contextualização da trajetória da

escola desde o seu surgimento (primeira metade da década de 60) até os dias atuais, ressaltando o paradigma da teoria do capital humano enquanto base teórica da concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado vigente neste período histórico no sistema educacional. Num outro momento, procura abordar a questão da relação teórica e prática nos cursos de formação docente, sugerindo a reformulação do Estágio Supervisionado concebido como mero recurso de treinamento profissional, passando a adquirir papel fundamental na formação permanente do educador. Neste contexto de formação continuada, analisa a proposta pedagógica do curso de Magistério do NPI, apontando alguns obstáculos para sua efetiva concretização enquanto processo de práxis pedagógica, enfatizando a necessidade de se formar um professor crítico, reflexivo e participante, atuando, portanto, de forma consciente nas séries iniciais dos cursos de primeiro grau no cenário educacional paraense.

SANTOS, Maria Helena Lopes dos. *A vivência lúdico-criativa na formação de professores*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Investiga as vivências lúdico-criativas na atuação docente, segundo a percepção de 19 professoras participantes e da própria pesquisadora. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, realizando-se a análise através da abordagem qualitativa, orientada pela metodologia fenomenológica. A redução de vivências apontou para quatro dimensões: intrapessoal, interpessoal, profissional e pedagógica. Os resultados demonstraram evidências quanto a alterações de cunho emocional inter e intrapessoal no que diz respeito aos sentimentos e uma nova percepção quanto a conviver no âmbito familiar e social. Nas dimensões profissional e pedagógica, pela descoberta da sensibilidade afetiva e corpórea, houve um despertar intelectual. Constatou-se, portanto, que as mudanças operadas ocorreram nestas quatro dimensões, traduzindo-se em uma práxis pedagógica mais consistente e inovadora.

SANTOS, Regina Célia Pereira Baptista dos. *Os cursos de graduação de professores para a parte especial do currículo do segundo grau técnico – Esquemas I e II: continuidade de um ritual? Extinção ou espaço para reformulações na formação de professores?* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Discute o curso de graduação de professores para as disciplinas profissionalizantes do currículo de segundo grau técnico – Cursos Esquemas I e II. Para tanto, apresenta a história do ensino técnico dentro do quadro da educação brasileira e suas conexões com o processo de industrialização que vem sendo realizado neste país. Neste contexto, analisa os Cursos de Esquemas I e II, a partir do estudo de suas principais peças legais e de depoimentos de educadores que, em situações específicas, estiveram relacionados a esses cursos. No final do trabalho, tenta responder se este curso vem cumprindo apenas um ritual desde sua criação, se deveria ser extinto ou se deveria significar um espaço para se pensar reformulações para a formação de professores para o segundo grau técnico.

SCHMIDT, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e prática de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Discute como o Instituto de Educação, nos anos de 1932 a 1937, durante a direção Lourenço Filho, sob a administração Anísio Teixeira na Instrução Pública/Departamento de Educação

do Distrito Federal, constituiu uma nova prática de formação docente baseada no exercício disciplinado do olhar. Saber observar e analisar em profundidade situações vividas, experiências e textos foi um dos maiores objetivos do ensino implantado na escola: suporte de uma prática laboratorial que transformava o aluno em pesquisador e objeto de pesquisa, e o ensino, em técnica e permanente crítica. O texto foi dividido em cinco capítulos: no primeiro, faz uma breve descrição do cotidiano escolar; no segundo, destaca a singularidade da administração Anísio e demarca fronteiras entre o pensar e o fazer de Teixeira e Lourenço; no terceiro, narra as práticas de formação docente, atentando para inquéritos e investigações levados à formação na escola, na expectativa de apontar momentos em que funcionou como campo de experimentação de novos métodos e de construção de uma ciência pedagógica; no quarto, analisa o acervo da biblioteca escolar, identificando ênfases de leitura; no quinto e último, debruça-se sobre as formas de ler instituídas na escola – leitura silenciosa e extensiva e estudos seminarizados, dedicando-se, ainda, a discorrer sobre a importância do livro para educadores escolanovistas.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. *Análise de um programa de formação de recursos humanos em Educação Ambiental*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Aborda questões relativas à necessidade de formação de educadores numa perspectiva mais abrangente, considerando a problemática socioambiental do mundo moderno. Como necessidade teórico-metodológica, resgata o surgimento das discussões sobre a questão ambiental, explicitando as diferentes concepções relativas à interpretação dessa problemática e às diferentes visões sobre as possibilidades de a educação contribuir no processo de superação das relações sociais vigentes. Para tal, focaliza uma experiência de formação, em nível de especialização em Educação Ambiental, implementada na Universidade Federal de Mato Grosso, nos anos de 1990 a 1992. A análise dessa experiência teve como idéia orientadora apreender, do ponto de vista de professores e alunos, as possibilidades de superação das propostas unilaterais de solução da problemática ambiental nas quais o meio ambiente é concebido somente enquanto espaço físico, resultando em posturas e ações relativas a Educação Ambiental de cunho meramente biológico, numa perspectiva ecológica mecanicista.

SILVA, Carmen Rangel da. *A formação do professor de História em tempos neoliberais e pós-modernos*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É um estudo de natureza teórica que busca analisar as necessidades atuais na formação do professor de História. Traz um recorte da história recente do País (1979-1995), das lutas da sociedade civil organizada, particularmente dos professores, como um contraponto para a reflexão sobre o momento atual em que o neoliberalismo e a pós-modernidade se mesclam permeados pela crise dos paradigmas. Busca refletir sobre a Educação e a História enquanto objeto específico de conhecimento e como ambas se constituem neste entrecruzar de crises. Apresenta, de forma sintética, a evolução teórica que discute a Educação e a História em função de seus paradigmas, transferidos aos estudantes na academia. Analisa o embate entre os pressupostos acadêmicos sobre a relação entre teoria e prática na Licenciatura de História e a realidade da escola brasileira hoje, determinada a partir dos reajustes neoliberais e seus planos em relação ao ensino. O eixo básico do estudo consiste na tentativa de levantar-se alguns elementos que evidenciem dissonâncias do real que aumentam a distância entre o que se pensa e o que se faz nos espaços acadêmicos e o que é vivido pelo professor de História no espaço concreto da sala de aula, neste momento em que as reformas de cunho neoliberal se mesclam com o pós-modernismo enquanto condição e teoria.

SILVA, Débora Catarina. *As tendências na formação do professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Tem como propósito verificar, na análise da operacionalização da proposta de curso do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que tendências foram se configurando na formação do professor em Corumbá (MS), no período de 1989 a 1993. Para destacar essas tendências, adota os seguintes procedimentos: primeiro, mapeamento do tema em estudo nos principais periódicos nacionais de educação – *Revista da Ande, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e Em Aberto*; segundo, realização de estudo histórico sobre a educação, em especial das políticas públicas de formação do professor; terceiro, análise das propostas de formação do professor contidas nos projetos, programas e planos de governo, nos níveis federal e estadual; quarto, análise do desenvolvimento da proposta do Projeto Cefam de Corumbá, através de documentos, entrevistas com quatro coordenadores pedagógicos, doze professores do curso e dez egressos do curso. Identifica as seguintes tendências: a primeira diz respeito à formação de uma necessária consciência crítica que leve em conta uma prática social mais articulada às necessidades da sociedade; a segunda refere-se ao conteúdo da aprendizagem que deve ter relação com o mundo atual; a terceira destaca a metodologia e a avaliação como fundamentais para desenvolver a teoria em que se baseia a área de conhecimento. Essas tendências identificadas emergem da tentativa de acompanhar as posições teóricas e políticas daqueles que pesquisam o tema formação do professor. Isto se justifica pelo fato de autores como Candau, Libâneo e Saviani se constituírem o “eixo teórico” dessa formação. Do estudo, conclui-se que este processo de desvendamento da proposta do Cefam, em Corumbá, possibilitou um avanço, ou melhor, uma mudança, na busca de uma escola Normal voltada para a sua realidade concreta – o ensino fundamental.

SILVA, Eugenia da Luz. *A formação de professores em Cabo Verde: subsídios para sua compreensão*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

O estudo da formação do professor na República de Cabo Verde teve como objetivo o aprofundamento, à luz dos conhecimentos adquiridos no Brasil, de alguns aspectos da problemática educacional cabo-verdiana, inseridos no contexto histórico de dominação colonial e de independência política. Procurou-se também destacar algumas questões da relação teoria/prática no processo educativo, bem como algumas questões relativas à Didática no Brasil e em Cabo Verde, no intuito de vislumbrar caminhos para a superação das deficiências. Finalmente, não perdendo de vista as peculiaridades dos dois países, recomendou-se uma maior aproximação com o Brasil, como uma tentativa de, através de uma troca mútua, contribuir para o crescimento e melhoria da educação em Cabo Verde, principalmente no domínio da formação dos professores.

SILVA, Hilda Maria Fajardo da. *O ensino de Física no Curso de Formação de Professores para o primeiro segmento do primeiro grau: avaliação e alternativas*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O principal propósito do estudo foi avaliar a práxis do ensino de Física nos Cursos de Formação de Professores (CFP) na rede pública estadual da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, além de se proporcionar uma visão geral do ensino de Física, procurou-se identificar docentes do CFP que trabalhassem a relação do ensino da disciplina com sua aplicação em Ciências, nas primeiras séries do primeiro grau. O estudo se desenvolveu em duas etapas: entrega e análise de questionários respondidos pelos professores que lecionavam Física; e seleção de duas professoras que

encaravam o CFP como um curso profissionalizante para o magistério no primeiro segmento do primeiro grau, cujas aulas foram observadas. Os resultados revelaram que o ensino de Física é dissociado dos conteúdos que deveriam ser lecionados em Ciências no primeiro grau; no entanto, as aulas observadas trouxeram contribuições de alternativas para a efetivação de um ensino significativo da disciplina Física no CFP.

SILVA, Margarete Leal da. *A influência do método da descoberta na aprendizagem escolar*. Santa Maria, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

Analisa se o método da descoberta no ensino de Genética na habilitação Magistério no segundo grau resulta em maior rendimento na aprendizagem escolar. Participaram da pesquisa alunos de Cachoeira do Sul. Um pré e um pós-teste envolvendo as operações de Raths avaliaram a influência do método da descoberta no rendimento escolar dos educandos. Os resultados revelaram um crescimento significativo para o grupo experimental, que trabalhou na metodologia por descoberta, em relação ao grupo controle, que trabalhou na metodologia tradicional. Concluiu que o método da descoberta propicia resultados significativos, devidos a um planejamento consistente e eficaz e a uma utilização funcional efetiva dos procedimentos materiais instrucionais.

SILVA, Maria Vieira. *Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador*. Uberlândia, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

Objetiva refletir sobre a formação do educador e sua atuação, assim como sobre as possibilidades de se constituir uma gestão que negue as relações despóticas, hierarquizadoras da organização do trabalho escolar. Para tanto, recorre aos estudos marxianos para apreender a historicidade e contradição das relações de trabalho, evidenciando que, mesmo sob as relações alienadoras de trabalho, é possível produzir mecanismos que contribuam para sua superação. Nesse quadro, discute o processo de proletarianização dos profissionais da educação, como também suas manifestações de resistência à lógica do capital. Ao buscar a compreensão desse caráter contraditório intrínseco às relações de trabalho, analisa a historicidade da relação homem-natureza-trabalho – relação esta que determina a identidade do homem enquanto sujeito histórico – e os mecanismos criados pela sociedade capitalista para mediar a relação capital-trabalho. Para tanto, estuda algumas teorias do gerenciamento que se consolidam na fase pós-Revolução Industrial, as novas perspectivas que se efetivam no contexto neoliberal e suas influências no campo educacional. No segundo momento evidencia as formas de mediação para a transformação das relações de trabalho encontradas pelos trabalhadores, enfocando prioritariamente o movimento dos educadores da década de 80. Tal movimento provocou mudanças inequívocas revolucionárias no âmbito educacional, congregou educadores, promoveu reestruturações sobre a formação do educador e apontou novas perspectivas de gestão escolar. Nesta direção, busca analisar as repercussões desse movimento de educadores no processo de gestão escolar e das novas alternativas para a formação do profissional da educação, ainda que sob as determinações do capital.

SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira da. *O espaço da cidadania na aula de Geografia: uma questão de mudança do discurso?* Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Pesquisa, no discurso da prática, o ponto de partida para avaliar as possibilidades de mudança efetiva dos professores na sala de aula, proposta a partir da década de 80. Busca, em

quatro capítulos, cobrir algumas lacunas da formação de professores de Geografia no Brasil, pesquisando a história da produção do conhecimento geográfico e do ensino dessa disciplina. Conclui que o espaço da cidadania na aula de Geografia precisa ser construído numa interlocução que depende da diminuição da distância entre os centros de produção e os de distribuição e consumo do conhecimento geográfico. É, portanto, um trabalho voltado para a formação de professores.

SILVA, Rosane Gumiero Dias da. *A disciplina de Psicologia no magistério: contribuições para o ensino*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

O objetivo do trabalho é o de situar a disciplina de Psicologia no curso de Habilitação ao Magistério, relacionando-a à atuação do professor de primeiro e segundo graus em sala de aula. Procedeu-se à coleta de dados mediante entrevistas com tal população, análise documental e relatórios apresentados por alunos que cursaram a disciplina de Prática de Ensino de Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, entre os anos de 1985 a 1992. Pela análise de conteúdo dos relatos dos professores de primeiro e segundo graus, revela-se uma conceituação de Psicologia do cotidiano aplicada à sala de aula, a problemas pessoais ou de ordem disciplinar. O professor que ministra a disciplina de Psicologia é visto mais como um terapeuta do que como um profissional que transmite teorias psicológicas. Tais dados são, na maioria, concordantes com relatos de alunos que cursaram a disciplina de Psicologia entre os anos de 1985 a 1992. Tal situação é refletida na postura de alguns professores de primeiro grau, contudo nem todos os profissionais a assumem, seja diante de sua atuação, seja diante da importância da Psicologia para a educação.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *A utilização da biblioteca como recurso de ensino-aprendizagem em livros de Didática*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

A subutilização da biblioteca é fato comprovável na maioria das escolas brasileiras. A situação preocupa estudiosos do assunto, que enfatizam a responsabilidade do mestre na promoção da leitura entre os alunos. Para superar o problema, é necessário verificar se o processo de formação de professores oferece condições para que se tornem incentivadores do uso das bibliotecas. Foram analisados, à luz de cinco categorias temáticas, os dez livros de Didática mais indicados nas universidades do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos livros não enfoca diretamente o uso da biblioteca escolar, embora muitas das idéias neles transmitidas sejam associáveis à questão.

SILVA, Yolanda Gabriel da. *As questões da saúde veiculadas nas escolas de formação de professores*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Focaliza o tratamento que professores e alunos do Curso de Formação de Professores conferem às questões de saúde na sua prática diária. Os pressupostos da pesquisa foram colhidos da literatura sobre as concepções de saúde, as representações sociais e os programas de saúde de três escolas oficiais da cidade do Rio de Janeiro. Utilizando o referencial de Bardin, foram avaliadas as falas e as manifestações de professores e alunos na sala de aula e no cotidiano escolar. Os resultados indicam que tanto professores como alunos veiculam representações de saúde bastante limitadas, focalizando os aspectos individuais e patológicos da questão, desvinculando-as, assim, do seu caráter coletivo ou social. Foi verificado ainda que os professores

conferem pouca importância à cultura popular de saúde que o aluno traz para a sala de aula, permanecendo a contradição levantada por estudiosos que enfatizam a valorização do saber e das práticas de saúde, principalmente as relacionadas à luta por melhoria da qualidade de vida.

SILVA NETO, João Cancio da. *Capacitação de recursos humanos em informática educativa: uma proposta*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Objetiva a elaboração de uma proposta alternativa de Formação de Recursos Humanos em Informática Educativa. A fim de obter subsídios, investigou-se, através de consulta direta junto aos coordenadores, o atual estágio de Formação de Recursos Humanos em Informática Educativa em 17 Centros de Informática na Educação (CIEs) disseminados pelo Brasil e no Centro de Informática na Educação do Colégio Pedro II (Ceie/CPII); quanto aos Educom, com a mesma finalidade, consultou-se a bibliografia disponível. Na elaboração da proposta, foram considerados todos os dados obtidos quanto a frentes de atuação, clientela atendida, tipos de preparação de professores, conteúdos dos cursos e supervisão do professor. Na última fase do estudo, a proposta foi validada por um painel de especialistas em Informática Educativa com formação pós-graduada, e suas opiniões foram incorporadas à versão final.

SILVEIRA, Eunice Maria Pinto da. *O ensino da literatura infantil no curso de formação para o Magistério: um estudo de caso*. Fortaleza, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

No Instituto de Educação do Ceará, a disciplina Literatura Infantil consta do currículo da 3ª série do curso de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do primeiro grau; essa disciplina necessita, de fato, fazer parte do currículo desse curso, assim como dos cursos de Pedagogia e Letras. No referido Instituto, essa disciplina deve ser introduzida no currículo da habilitação Magistério a partir da 2ª série. As disciplinas Literatura Infantil e Didática da Língua Portuguesa têm conteúdos afins, por isso poderiam desenvolver um trabalho integrado, podendo ocorrer o mesmo com o Estágio Supervisionado, uma vez que ele permite desenvolver o teórico e o prático de forma conjunta. Faz-se necessário que as bibliotecas escolares tenham como meta central a formação de alunos leitores, e os professores e bibliotecárias precisam, juntos, planejar atividades de pesquisa e de estímulo à leitura. A preocupação com a leitura é de responsabilidade de toda a sociedade; faz-se urgente, porém, uma política de governo capaz de fomentar programas de incentivo ao ato de ler.

SILY, Paulo Rogério Marques. *Formação do professor de História: o caso da UFF. Niterói*, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Analisa em que medida as determinações da legislação no ensino superior, no pós-64, influíram na formação do professor de História no curso de Licenciatura. A busca da compreensão deste curso, sobretudo o da Universidade Federal Fluminense, se dá a partir da concepção histórico-crítica, entendendo que a realidade educacional é resultado de um conjunto de elementos construídos por nós, homens, agentes do processo histórico. Pesquisa os documentos deixados, elaborados e utilizados por indivíduos atuantes interna e externamente ao curso, bem como as concepções teóricas daqueles que vêm estudando temas direta e indiretamente relacionados com a formação de profissionais de nível universitário. A análise empírico-teórica aborda: a) o processo evolutivo histórico-legal da universidade brasileira e desse curso de História; b) a estrutura organizacional da universidade e

do curso; c) suas implicações na formação dos profissionais de História; d) as concepções dos professores.

SIMÕES, Eliane. *Uma Educação Ambiental possível: o programa da Ilha do Cardoso*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Mergulhada no universo da Educação Ambiental, a autora procura (re)visitar uma prática que considera a mais significativa de sua trajetória de educadora e uma das mais relevantes entre as iniciativas governamentais nesta área: a formação de educadores da rede pública estadual de ensino através de um curso vivencial no parque estadual da Ilha do Cardoso (SP), no período de 1987 a 1990. Procura recolher dessa experiência elementos que contribuam para definir uma concepção e uma metodologia possíveis para a formação de educadores em Educação Ambiental. Depoimentos de avaliação dos participantes daquele curso (educadores e equipe coordenadora), permitiram-lhe identificar as referências principais para uma educação ambiental crítica: vivência, interdisciplinaridade e ressignificação de valores. Conclui apontando que a vivência, sobretudo como experiência radical em natureza, é um dos princípios didático-metodológicos mais importantes para a construção de conhecimentos a partir da e acerca da realidade ambiental. Ao mesmo tempo, favorece a mobilização dos participantes na direção da construção de uma outra sociedade e de uma outra natureza que melhor permitam a realização de um humanismo naturalizado e de uma natureza humanizada.

SLONGO, Ione Ines Pinsson. *História da Ciência e ensino: contribuições para a formação do professor de Biologia*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a pertinência e a importância de utilizar uma abordagem histórico-epistemológica no processo de formação do professor de Biologia. Pautando-se numa concepção educacional progressista que contempla a dialogicidade e a problematização do conhecimento, não dicotomizando processo e produto durante o ensino-aprendizagem dos temas científicos, o presente estudo, ao utilizar a dimensão histórico-epistemológica no ensino do tema reprodução, sistematiza uma maneira possível de promover esta articulação. Dados bibliográficos forneceram subsídios para refletir a importância desta iniciativa no contexto da formação inicial do professor de Biologia, como, também, para desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento histórico do tema “reprodução” explicitando as rupturas ocorridas no processo de obtenção deste contínuo, caracterizando, assim, a produção científica como um processo não-contínuo, não-linear e não-cumulativo. Tanto os aspectos educacionais quanto histórico-epistemológicos analisados fundamentaram uma prática desenvolvida pela autora com licenciandos do curso de Biologia da Universidade do Contestado, Campus de Concórdia (SC), no primeiro semestre de 1995, procurando evidenciar, inclusive em termos da prática docente em sala de aula, a possibilidade de, ao utilizar a abordagem histórica, promover um ensino dialógico e transformador.

SMARJASSI, Célia Marilda. *Uma análise ausubeliana de aprendizagem significativa: a transmissão de conteúdos em cursos de formação de professor*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Este trabalho tem como objetivo, a partir de uma análise ausubeliana de aprendizagem significativa, identificar o modo pelo qual os conceitos são organizados e apresentados aos alunos em

cursos de formação de professores, no sentido de se aprimorar a qualidade desses futuros profissionais. Diante de um tema gerador de tantas preocupações, busca-se nos princípios fornecidos pela Psicologia da Educação o respaldo científico para se pensar e rever a questão da organização e transmissão dos conteúdos trabalhados em cursos de formação de professores. O contato com a literatura específica permitiu encontrar a abordagem que destaca a questão em pauta: os princípios teóricos do cognitivista David Ausubel, que servirão de subsídio para desenvolver o presente estudo, visto que este autor apresenta pontos relevantes e de grande poder de abrangência na área de formação de professores. Algumas considerações relevantes para os profissionais que estão envolvidos com cursos de formação de professores podem ser encontradas a partir deste estudo: a apresentação das controvérsias e contradições que se evidenciaram entre a fala e a prática dos sujeitos pesquisados, em alguns momentos, certamente, conduz a uma reflexão crítica do ensino em cursos de formação de professores das regiões escolhidas para a realização deste trabalho. Faz sentido rever as concepções que vêm respaldando os profissionais da área de formação de professores para um maior comprometimento com a melhor formação dos futuros docentes; repensar os fundamentos que norteiam algumas das práticas observadas implica desvendar as ideologias em que se apóiam com vista à sua superação. Os dados obtidos revelam que os sujeitos pesquisados não trabalham tendo como suporte os postulados teóricos acerca da aprendizagem significativa. Conhecer a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel poderia auxiliar o trabalho desses profissionais, já que esse teórico cognitivista apresenta um estudo de grande valia na área de formação de professores.

SOARES, Lúcia Maria José Alves. *A Língua Portuguesa no Curso de Formação de Professores de Primeira a Quarta Série: o que lêem e escrevem professores e alunos*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Este estudo procurou determinar o que lêem e o que escrevem os professores e alunos dos cursos de formação de professores, já que estas atividades são extremamente significativas para o exercício posterior do magistério. Procurou-se, ainda, demonstrar a necessidade do ensino destas habilidades, voltadas, em especial, para os alunos de alfabetização a 4ª série. O estudo dividiu-se em duas partes: uma teórica, fundamentando-se o trabalho nas Escolas Normais e com a Língua Portuguesa; outra relacionada à pesquisa qualitativa, realizada com sujeitos do Colégio Estadual Heitor Lira. Os resultados demonstraram a deficiência dos sujeitos investigados em leitura e produção de textos, falta de embasamento lingüístico e distanciamento da realidade das escolas de primeiro segmento.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. *Vocações para as mulheres: o cotidiano de uma escola religiosa de formação de professoras(es)*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Trabalho sobre a educação de mulheres no interior de uma escola religiosa de formação de professoras(es): a Escola Normal Espírito Santo (Enes), localizada na Região da Campanha – cidade de Bagé. Num recorte que vai da década de 40 à década de 70 (período da Escola Normal nesta instituição), investiga, através do cotidiano escolar, a promoção de um conhecimento baseado na ética cristã católica que se sobrepõe ao conhecimento intelectual, ou seja, a Enes apresenta um caráter formativo na educação das jovens mulheres, norteada por uma filosofia religiosa que resiste apesar das inovações ocorridas ao longo da história dessa instituição.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *O trabalho como princípio educativo na formação do professor*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Critica a falta de mediações entre campos teóricos: trabalho, educação e formação de professores. O referencial de estudo foi o pensamento vinculado à escola de Frankfurt, em especial Adorno, Horkheimer, Habermas e Marcuse. É o estudo da história do trabalho no Brasil a partir de sua relação com a população negra no final da escravidão e começo do século 20. A parte empírica consistiu em observações e entrevistas com professoras em formação no curso de professores oferecido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e em cursos de capacitação do magistério nos Centros Integrados de Educação Pública.

SOUSA, Esther Alves de. *Didática: uma reflexão em parceria*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Discute a importância da Didática para a formação do futuro educador. Opta por entrevistar professores e, também, autores da área de Didática de diversos locais do País, para ouvi-los no que diz respeito às suas concepções de Didática, à importância da Didática para a formação do educador e aos conteúdos de Didática a serem trabalhados. As entrevistas são apresentadas na íntegra, para que o leitor possa conhecer a Didática pronunciada pelos interlocutores; em seguida, analisa as questões levantadas em seus discursos. Finalmente, apresenta considerações sobre a importância de se ter uma “concepção de Didática” clara e definida, que determinará o seu grau de importância para a formação do educador e os conteúdos mais significativos a serem trabalhados com vista à preparação para a atividade docente.

SOUZA, Ana Flávia Marques. *Formação de professores e a universidade: produção de conhecimento*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Tem como enfoque principal pesquisar a formação de professores na universidade e a produção do conhecimento. Para a exploração do tema, realiza a investigação, que obedeceu às seguintes etapas: inicialmente, é feita a descrição metodológica, incluindo aspectos do contexto do trabalho; a seguir, objetiva recuperar os elementos históricos, no sentido de compreender a identidade da universidade brasileira e, dentro dela, a formação de professores; e, a partir da análise das contradições e dilemas decorrentes da profissão professor, enfoca os seguintes aspectos: formação política do professor; imagem social do professor; proletarização da profissão docente; produção e reprodução do conhecimento. A conclusão, constituída a partir da análise do currículo, aborda a produção de conhecimento em íntima relação com a formação de professores.

SOUZA, Carlos Alberto. *Formação educacional permanente em Ciências Naturais e pesquisa-ação na escola fundamental*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

A organização dos programas curriculares e as práticas educacionais de Ciências Naturais no ensino fundamental ainda estão longe de aproximar os assuntos abordados de situações/fenômenos do cotidiano, uma atitude que desconsidera os ganhos de conhecimentos científicos e, não raro, contribui para uma visão de mundo opacizada, fundamentada em descrições com características fragmentadas e ascéticas. Apesar disso, a grande maioria dos programas de formação para os professores não explicita os critérios para a construção e execução de propostas curriculares. O autor pesquisa e trabalha com quatro professoras das séries iniciais de uma escola pública, considerando-as sujeitos conscientes e agentes de mudanças, buscando o conhecimento

de suas dificuldades e problemas como base para potencializar as transformações efetivas na prática educacional. A organização curricular priorizando, concomitantemente, as totalidades trabalhadas pelo conhecimento em Ciências Naturais (abordagem “conceitual unificadora”) e as contradições nas leituras de mundo dos educandos (“educação temática”, que pode proporcionar uma aproximação com o meio) foram fundamentais para alimentar o trabalho de um grupo de ação sintonizado com os problemas gerados na prática educativa. Paralelamente a isso, realiza um programa de “pesquisa-ação educacional” como requisito para se atingir o desenvolvimento profissional desejado. Estes aspectos teórico-práticos sustentaram as ações e sinalizaram para uma alternativa possível aos cursos de formação educacional permanente.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no Cefam de Três Lagoas-MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

Mediante pesquisa de caráter etnográfico com abordagem qualitativa, aborda-se um estudo de caso: a formação do professor alfabetizador no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) de Três Lagoas (MS), tendo como objetivos compreender, explicar e interpretar a complexidade de relações constitutivas desse processo e contribuir para a produção de uma história da educação brasileira e de uma perspectiva regional e/ou local. Analisando-se a história de implantação desse Cefam, sua estrutura administrativa e curricular, o trabalho docente e a avaliação que desse Centro fazem a equipe administrativa, os professores e os alunos em relação aos objetivos propostos inicialmente, concluiu-se que, embora não se trate de homogeneizar as diferenças, há uma intenção de mudança partilhada pelos sujeitos envolvidos, muitas vezes contraditória, em relação às representações praticadas sobre o novo. Desse modo, os professores, sobretudo os desse Cefam, vêm-se restringindo à tarefa de ensinar a aplicar as inovações construtivistas/interacionistas referentes ao processo de alfabetização, cujos pressupostos teórico-conceituais desconhecem ou conhecem insuficientemente, continuando, muitas vezes, a praticar inconscientemente, mediante a reprodução de “receitas”, aspectos do “velho” e do “ultrapassado” que se quer substituir, em busca da melhoria qualitativa dessa formação e, conseqüentemente, do processo de alfabetização.

SOUZA, Kleynayber Jesus de. *Formação do professor: relação entre o discurso da comunidade acadêmico-científica e o discurso dos professores do curso de Pedagogia da Ufes*. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Investiga, a partir de uma abordagem metodológica bibliográfico-documental respaldada no materialismo histórico-dialético, qual o paradigma de ciência e educação predominante no discurso da comunidade acadêmico-científica, na década de 80, sobre o processo de formação do professor e qual a correspondência entre esse discurso e o manifesto pelos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Concluiu que o paradigma científico-educacional predominante no discurso da comunidade acadêmico-científica, na década de 80, sobre o processo de formação do professor, foi o materialismo histórico-dialético e, ainda, que este permeou, de modo fragmentado, o discurso dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, Maria Tavares Guerra de. *A questão da articulação teoria-prática na formação do educador*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Trabalho de investigação que trata de analisar como ocorre a articulação teoria-prática no curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de

Didática, no período 1992 a 1993, na Universidade Federal da Paraíba. O trabalho empírico foi fundamentado na concepção de professores e alunos, que, através da sua prática cotidiana, evidenciaram como interpretam e constroem a relação teoria/prática no processo de formação da educação.

SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e. *Busca do significado da interdisciplinaridade para educação de professores na área da Toxicologia*. Porto Alegre, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O estudo objetivou clarificar a concepção de interdisciplinaridade de professores que atuam em curso na área da Toxicologia, que, também, privilegia a educação de professores, e foi desenvolvido em uma abordagem fenomenológica. Quanto às convergências, emergiu uma concepção de interdisciplinaridade incluindo, como elementos constitutivos, indissociabilidade do ser humano do “saber”, prática individual e coletiva, incorporação do “saber” ao mundo vivido e desinstauração do conformismo, do comodismo e da rigidez das estruturas mentais e organizacionais. Das divergências emergiram avanços significativos: necessidade de a interdisciplinaridade ser administrada. A divergência convergente se referiu a atitudes diferentes em contextos diversos do trabalho e permitiu discutir aspectos como papéis organizacionais, questões paradigmáticas, conflito, lideranças e relações de poder, confirmando a tese: pela busca do significado da interdisciplinaridade, há possibilidade de proposição e iniciativas desta natureza num contexto proclamado como multidisciplinar e multiprofissional no que se refere à educação de professores para além da visão fragmentada do ser humano e do conhecimento.

SPERONI, Susana Margarita. *A construção da identidade profissional em cursos de Magistério*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Estuda a formação de professores de séries iniciais nas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre. A abordagem utilizada foi de cunho interpretativo, a partir de depoimentos realizados com os alunos e posteriormente submetidos à análise de conteúdo. Do conteúdo emergiram as seguintes categorias: 1) por que ser professor? 2) contribuições do curso à elaboração do pensamento pedagógico; 3) contribuições da teoria/prática na construção da identidade do professor. Após a descrição e interpretação da categoria e a construção da compreensão do fenômeno, surgiram pontos de destaque que indicam a necessidade de mudanças das práticas realizadas nos cursos, com o objetivo de auxiliar e clarificar a construção da identidade profissional, trabalhando rumo à tão almejada qualidade do sistema de ensino.

TABOAS, Carmen Maria Guacelli. *O número e sua história cultural: fundamento necessário na formação do professor*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Preocupações com a formação do professor, na área da Matemática, aliadas às observações estudantis, às experiências profissionais e à análise do livro didático, instigam para a pesquisa. Assim, estabeleceu-se a ênfase histórico-cultural para o estudo da evolução do número, sua representação e a ampliação dos campos numéricos como centro da pesquisa. Do percurso histórico-cultural realizado, emergem as mudanças dos significados de número, dos procedimentos usados na representação de quantidades – relativas às grandezas discretas e contínuas – e dos métodos de cálculo aritmético. No desenvolvimento da Aritmética, são identificadas fortes

tendências culturais. Enfatiza-se no texto a questão da formação do professor e sugere-se um currículo centrado no desenvolvimento histórico do número e sua representação. A partir deste, a estrutura curricular deve se irradiar para outros temas.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Inserir-se na temática “formação profissional” e aborda, especificamente, a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Objetiva analisar a dinâmica interna e os traços essenciais desse processo. Como indicadores de contradições, aponta as dicotomias entre “teoria e prática” e a desqualificação acadêmica. Como procedimentos gerais de pesquisa, articula os níveis macro e microestruturais a partir de dados empíricos, procurando explicar as inter-relações internas e externas ao curso de graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Como possibilidades essenciais, aponta a construção de uma base comum, com novos eixos curriculares inseridos num projeto político-pedagógico que aponte para a unidade metodológica, a auto-organização dos alunos e o trabalho cooperativo na produção do conhecimento, viabilizando a indissociabilidade entre teoria e prática.

TANUS, Sarah. *Reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática: teoria e prática*. Rio Claro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

O trabalho é o resultado de um estudo de caso em três cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas paulistas que apresentavam algum aspecto de renovação pedagógica. Nesse estudo, procedeu-se à análise da reestruturação desses cursos sob a perspectiva da relação entre teoria e prática. Para essa análise, utiliza a perspectiva teórica que considera a articulação entre a teoria e a prática necessária ao planejamento do processo de inovação dos cursos de Licenciatura. O trabalho, através da descrição do modo pelo qual a reformulação dos cursos de formação do professor de Matemática vem sendo discutida em pesquisas ligadas aos cursos de pós-graduação em Educação Matemática e Educação, contribui para o conhecimento dos fundamentos, das práticas, das posições políticas e epistemológicas sobre a formação do professor de Matemática. E, a partir disso, procurou analisar criticamente a trajetória do processo de reestruturação dos cursos enfocados neste trabalho, contextualizando-o no quadro de referência das discussões das pesquisas. Na prática, tal como percebida e explicitada pelo estudo, não se observou a manifestação de concepções e posturas que fazem parte da essência daquilo que é difundido pelas pesquisas. Atentar-se para isso é relevante, quando se conhece a ruptura com o significado de que vem revestido o processo de reestruturação do curso de Licenciatura de Matemática, o que implica uma reconceitualização teórica e prática da questão, que certamente remete a uma reflexão sobre pensar e fazer, no contexto da educação. Neste sentido, o estudo tece algumas considerações voltadas para a reflexão das relações entre teoria e prática. A partir da análise crítica, tentou-se delinear alguns subsídios para reflexão sobre o processo de inovação nos cursos de Licenciatura em Matemática e contribuir para a reflexão daqueles educadores que estão envolvidos ou venham a se envolver com propostas de implantação de programas inovadores, no sentido de que possam incorporar aspectos teóricos e práticos desta investigação em seu trabalho efetivo.

TAVARES, Dirce Encarnación. *Da não identidade da Didática à identidade pessoal*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Este trabalho está sendo desenvolvido nas aulas de Didática do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma faculdade particular. Tem como objetivo principal o resgate de memória do aluno, a fim de que ele atinja a identidade de educador, na tentativa de aproveitar as “brechas” da identidade da Didática, e procura conhecer os personagens que compõem a sala de aula, através de suas histórias de vida, utilizando-as como instrumento pedagógico que aproveita os fatos e experiências dos alunos. Este caminho seguido parte do autoconhecimento do professor, tendo em vista um projeto coletivo e interdisciplinar; tanto professor como alunos procuram apropriar-se de suas identidades, com o objetivo de construir uma educação coerente, criativa e transformadora, em busca da total identidade.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. *Ciência/tecnologia/sociedade: mudanças curriculares e formação de professores*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Avalia o impacto de sugestões curriculares que propõem a discussão das relações ciência/tecnologia/sociedade e reflete sobre as condições que podem gerar mudanças na atividade docente. Nesse sentido, organizou-se um grupo de pesquisa, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que elaborou material didático de apoio ao professor, planejou e realizou curso de atualização e efetuou pesquisa de campo em escolas das redes oficial e particular de ensino. Os dados obtidos através de entrevistas e observações das aulas dos professores envolvidos no projeto foram, numa primeira etapa, analisados pelos auxiliares de pesquisa e, posteriormente, reinterpretados, como aqui se apresentam. A articulação dos diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento deste projeto ocasionou o questionamento sobre as possibilidades de uma efetiva inovação curricular. Considera, ao final, que tal fato só ocorrerá se houver, por parte dos educadores, uma genuína disposição para mudanças. Desse modo, é relevante que os cursos de formação de professores se voltem para temáticas que valorizem a melhoria do ensino de primeiro e segundo graus e a consciência da cidadania.

VALLE, Berthá de Borja Reis do. *Formação de professores no Brasil: em busca de cenários*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

O estudo investigou as tendências na formação de professores, a partir dos cenários existentes no contexto político-educacional brasileiro, aplicando-se a metodologia de construção de cenários. Em estudo retrospectivo, foram relatados os fatos políticos mais significativos no Brasil e no mundo na década de 90 e suas influências na educação. Além da análise da produção acadêmica e das notícias publicadas na mídia impressa, refletiu-se também sobre a base conceitual que circunda o tema em estudo: as questões de democracia, governabilidade, globalização e construção da múltipla consciência crítica e da cidadania. Na análise estrutural, foram estabelecidas as relações entre as variáveis e os atores do processo político-educacional, permitindo a identificação e a interpretação de três cenários no contexto educacional: um de estagnação, um de transição e um de ruptura. No âmbito das circunstâncias atuais, a continuidade ou a predominância de um desses cenários dependerá do grau de conscientização dos professores, da organização da sociedade e do crescimento político dos municípios em projetos de educação básica.

VANZELA, Lila Cristina Guimarães. *Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Reflete historicamente sobre o Projeto de Incentivo à Leitura – subsídios metodológicos para professores da primeira série do primeiro grau –, desenvolvido em algumas escolas públicas do

município de Campinas (SP) de 1983 a 1985, por professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e outros profissionais. Para tanto, retomou-se o processo de organização do ensino fundamental e pré-escolar, procurando-se apontar os debates e as lutas em torno da democratização da educação e, também, da organização do trabalho pedagógico relativo ao processo de aquisição da linguagem escrita no interior da escola.

VIEIRA, Carlos Roberto. *O papel do professor nos anos 80: uma análise a partir da reflexão de Florestan Fernandes*. Uberlândia, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

Busca compreender a formação e o papel do professor, em sua teoria e prática, enquanto intelectual dentro de seu campo de trabalho e verificar como a interferência dessa prática pode contribuir para a transformação da sociedade. Para isso, recorreu-se ao discurso abordado nas obras específicas sobre educação, do intelectual e político Florestan Fernandes, como também aos estudos gramscianos sobre a hegemonia, o intelectual orgânico e a filosofia da práxis. Considerou-se, principalmente, a década de 80, devido à efervescência das mudanças ocorridas no contexto histórico, em termos econômicos, sociais e políticos, daquele momento, tanto em nível internacional como nacional. Nessa perspectiva, portanto, buscou-se discutir e repensar os cursos formadores de professores enquanto intelectuais e pesquisadores.

VIVIANI, Izabel. *Formação de professores em nível de segundo grau: vivências e reflexões*. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Analisa a formação do professor, efetuada em curso de segundo grau com habilitação para o magistério. Foram feitas 12 entrevistas, submetidas à análise de conteúdo. Resultaram cinco categorias: conteúdos curriculares; o docente do Curso de Magistério e a metodologia; teoria e prática (estágio); grade curricular; iniciação profissional. A análise feita destacou pontos de significativa importância a serem considerados num programa de formação de professores, apontando, em especial, a necessidade de definir uma política de educação para formação do professor de 1ª a 4ª série do primeiro grau, com vista a formar um profissional que corresponda às necessidades de uma educação básica de qualidade.

ZAIDAN, Samira. *A formação do professor de Matemática: uma discussão do Curso de Licenciatura da UFMG*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Como o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta um desempenho muito baixo (medido pela relação entre o número de alunos ingressantes e o número dos que se graduam anualmente), o presente trabalho constitui-se dos seguintes assuntos: o perfil do licenciando (constatando sua origem entre as classes menos favorecidas e a ausência de projeto de ensino-aprendizagem que o acolha); currículo do curso analisado (mostrando tentativas do Departamento de Matemática na busca de uma formação mais integral, rompendo, de fato, com a velha fórmula das licenciaturas – mais conhecida como “3 + 1”); o corpo docente, opiniões, desafios e desencontros existentes diante da tarefa de ensinar. Ao final, são feitas algumas reflexões sobre concepções presentes no curso, onde se adota, considerando a realidade do ensino brasileiro e a sua propalada “crise”, uma ótica mais particular de análise, buscando explicações para o baixo desempenho constatado.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. *Da prática docente à formação do professor: o ensino de Ciências nas séries iniciais do primeiro grau*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Analisa questões referentes à formação de professores das séries iniciais do primeiro grau, especialmente em relação aos conteúdos de Ciências, a partir do estudo de uma prática realizada em sala de aula em uma escola da rede pública de Araraquara (SP), em 1992, focalizando o trabalho de uma professora de ciclo básico, com conteúdos de Ciências. Os procedimentos metodológicos utilizados configuram um estudo de caso de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de observação participante, entrevistas com roteiro semi-estruturado, conversas informais com a professora e com os alunos e análise documental. A análise dos resultados revela a importância da formação inicial e da formação continuada na efetivação de práticas eficientes em sala de aula.

ZANETIC, João. *Física também é cultura*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Este estudo parte de uma avaliação crítica do ensino de Física no segundo grau, por decorrência da formação de professores através dos cursos de Licenciatura. Esse ensino é danoso, pois apresenta uma visão deturpada da Física, limitando-se à apresentação de um algoritmo pobre para a solução de problemas típicos de provas e exames. Revelando as lacunas e distorções da cultura científica e humanista na formação dos professores de Física, a tese analisa as conseqüências dessa situação e busca prescrever um arco de atividades, leituras e inserções, em cursos formativos, que promova a superação dessas deficiências e de seus conseqüentes reflexos no ensino de Física em geral. Isto é formação com base na utilização da história e da filosofia da Física, bem como sua ligação com a sociedade e a cultura. Busca-se, assim, a reformulação do ensino de Física, no segundo grau e na licenciatura, que contemple a riqueza existente na construção das diferentes teorias que compõem essa área do conhecimento. A meta é a democratização do saber, partindo da afirmação de que a “Física também é cultura”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS

ANDRADE, Jerusa Pereira de. *Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

Investiga o fenômeno das ingerências políticas no projeto Logos II, que promove a habilitação de professores leigos para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Antes que as ingerências políticas atuem no projeto Logos II atingem o contexto rural e os núcleos urbanos menores, onde predomina o magistério de sexo feminino e com alto índice de professores leigos, manipulados nas épocas escritoriais e desvalorizados nas suas condições de trabalho. Essas ingerências destroem os objetivos e preceitos do curso, condicionando o ingresso e a permanência de sujeitos, conseqüências de aumento da clientela, da inoperância dos objetivos propostos e do casuísmo dos poderes públicos estadual e municipal, que, embora mantenham o projeto, não destinam recursos suficientes para sua razoável operacionalização.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. *Professor leigo e políticas educacionais*. Recife, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Discute as políticas educacionais de formação dos professores leigos das séries iniciais do ensino de primeiro grau, tendo como referência empírica o desenvolvimento do Projeto Logos II no interior de Pernambuco, que pretendia a habilitação em massa desses docentes mediante ensino a distância. Um estudo retrospectivo constata a implantação sistemática de propostas governamentais destinadas ao ensino rural municipal e aos seus professores leigos e evidencia as determinações advindas das correlações de forças políticas e sociais no campo, as quais explicitaram a mediação do estado objetivando preservar as estruturas hegemônicas do poder. Confrontando o discurso institucional com as práticas de atendimento aos professores leigos, a pesquisa confirma que estas têm legitimado mecanismos gerenciais de porte clientelista que resultam na não-absorção, pelo ensino municipal, dos “estoques” de professores habilitados disponíveis. Com isso, contribuem para a ampliação de um “exército de reserva dos sistemas de ensino”, propiciando a redução do salário do professorado e, conseqüentemente, barateando os custos da educação mediante o aviltamento das relações de trabalho. O estudo indica, ainda, a necessidade de repensar as atuais formas de gestão educacional, envolvendo uma efetiva política nacional de valorização do magistério e a revisão das práticas governamentais que submetem o serviço público aos interesses particulares.

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. *Mundos entrecruzados: Projeto Inajá – uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia (1987-1990)*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Narra uma experiência com professores leigos do Médio Araguaia, nordeste de Mato Grosso, que, após cursarem o Projeto Inajá (1987 a 1990), possuem habilitação em nível de segundo grau. A atuação com esses professores, vindos da roça, da cidade, do patrimônio e da aldeia Tapirapé, foi um grande desafio, tanto para os docentes como para os cursistas. Coloca impressões acerca da região e da historicidade do Projeto, desde o momento em que foi gestado. Posteriormente, reconstituiu a construção da metodologia de trabalho, bem como o conteúdo trabalhado e elaborado no decorrer do processo. Ao final, foram estabelecidos os cruzamentos entre o saber local e o conhecimento estruturado, apontando para a necessidade de uma retomada constante das reflexões e de uma avaliação contínua desta experiência tão singular.

LEAL, Willany Palhares. *As políticas de habilitação de professores leigos no Estado de Tocantins*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Identifica e analisa as políticas de habilitação de professores no Estado do Tocantins, tendo como objetivo principal verificar a existência de ações oficiais voltadas para a qualificação destes trabalhadores da educação, cuja atuação se dá, com maior incidência, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, principalmente nas escolas da zona rural e da periferia urbana. Buscou-se traçar um quadro do sistema educacional do Estado do Tocantins à luz dos diversos problemas que o caracterizam, enfatizando a questão da presença do professor leigo e sua relevância no contexto da educação no estado. O principal enfoque deste estudo concentra-se nos determinantes político-econômicos definidores das condições de vida e de atuação dos professores leigos no sistema educacional do Estado do Tocantins. A metodologia para o levantamento dos dados sobre o município de Miracema do Tocantins e do Estado do Tocantins se processou através de análise documental referente ao projeto de habilitação de professores leigos. Conclui-se que a permanência destes profissionais da educação nas redes estadual e municipal de ensino está vinculada aos interesses locais e à existência de uma não-política para habilitá-los, viabilizando o que Gracindo nomeou de não-educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

ALVES, Alaide Rita Donatoni. *A formação geral e os estágios nas habilitações específicas de segundo grau para o magistério – Araçatuba*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Verifica como ocorre, hoje, a formação oferecida pelos cursos que preparam o futuro professor de 1ª a 4ª série do primeiro grau, considerando a importância que ela representa para a sua prática docente. O trabalho divide-se em duas partes: A e B. A primeira trata dos procedimentos teóricos e consta de três capítulos: no primeiro apresenta considerações sobre o professor, assim como a teoria e prática; no segundo faz um aprofundamento da formação recebida nas Habilitações Específicas ao Magistério (HEM); e no terceiro enfatiza a realização do planejamento educacional, mostrando a contradição entre esse conteúdo planejado e a realidade sociocultural dos alunos das HEM. A parte B trata dos procedimentos metodológicos e técnicos e é composta de quatro capítulos: no primeiro apresenta o histórico do local de trabalho (Araçatuba-SP); no segundo são apontadas as primeiras escolas que surgiram na cidade; no terceiro apresenta os passos utilizados para a realização da pesquisa, realizada em duas escolas de Araçatuba; no quarto e último capítulo faz uma análise da pesquisa, mostrando a contradição entre a formação do professor nestes cursos e as complicações reais e socioculturais da clientela. Trata, também, de algumas considerações sobre a reformulação do curso de HEM.

AVERBUG, Regina. *Estágio supervisionado: teoria e prática na formação de professores para a escola básica*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Focaliza o estágio supervisionado desenvolvido numa Escola Normal da rede pública do Rio de Janeiro, enfatizando as relações Escola Normal-Escola básica, Didática-Estágio e Disciplinas de Conteúdo-Metodologia. O estudo realizado procurou captar as articulações que se estabelecem entre teoria e prática nesse contexto escolar.

CALITO, Carmen Helena Barradas. *Disciplinas básicas para a formação do alfabetizador: avaliação da proposta curricular de curso Normal em Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Objetiva avaliar o programa de ensino no curso Normal de uma escola oficial estadual de Minas Gerais, no que se refere aos programas de Psicologia da Educação, Didática Geral e Metodologia da Língua Portuguesa. Foram construídas duas escalas do tipo Likert, para alunos e professores das disciplinas focalizadas, e uma ficha de avaliação de programas, que foi preenchida por especialistas em alfabetização. Os resultados do estudo indicaram que os alunos e professores julgaram satisfatória a contribuição das disciplinas básicas na formação do alfabetizador. O conceito do termo alfabetizador não parece estar claro para os alunos, que revelaram conhecimentos satisfatórios no que se refere aos aspectos da Psicologia, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da prática de alfabetização. Os programas de cada disciplina não fornecem os subsídios necessários ao norteamo da ação docente no que se refere à alfabetização.

CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da Organização do Trabalho Escolar na formação do professor das séries iniciais*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Examina o potencial educativo da organização do trabalho no fazer do professor das séries iniciais. A metodologia de pesquisa teve caráter etnográfico. O trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo que o primeiro é de caráter teórico; nos dois seguintes, analisa-se a escola, os sujeitos e as relações efetivadas no seu interior, dando ênfase à ação da Organização do Trabalho Escolar (OTE) sobre o trabalho do professor; o quarto se preocupa com as questões de gênero, a relação com a OTE e a consequência na formação/atuação da professora.

CONCENZA, Iaracilda de Andrade. *Sobre o perfil pedagógico e a formação do professor no Estado de São Paulo*. Rio Claro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

O Estado de São Paulo dispõe, em cada Delegacia de Ensino, de uma equipe de assistentes pedagógicos que, através da oficina pedagógica, elabora e executa (ou coordena a execução de) projetos de capacitação em serviço para professores e especialistas da rede de escolas estaduais. Considerando que o êxito dos projetos depende, em boa parte, das informações disponíveis sobre o público-alvo, procurou-se levantar e sistematizar dados sobre a formação pedagógica do professor I (de 1ª a 4ª série do primeiro grau), sua prática diária na sala de aula e sua visão dos problemas da escola pública. Para tal, foram compiladas evidências da influência de quatro escolas pedagógicas (Disciplina Mental, Apercepção, Tecnismo e Escola Nova) sobre a formação do professor I, o principal alvo da ação da equipe, através da análise de quatro programas oficiais de Matemática da 3ª série do primeiro grau do Estado de São Paulo (1949, 1969, 1975 e 1988); oito livros escolares usados pelos professores de 3ª série do primeiro grau; oito planejamentos de ensino de Matemática e Metodologia de Matemática do Curso de Habilitação Específica ao Magistério (HEM) de escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Piracicaba. A análise da Prática do Professor I foi feita através do conteúdo de Matemática, do planejamento de ensino em classes de 3ª série, de entrevistas, de visitas às salas de aula e reuniões de orientação técnica. A visão do professor sobre o problema da ineficiência da escola pública foi levantada através de análises e avaliações de um dos projetos da Oficina Pedagógica.

FEITOSA JÚNIOR, Manoel. *A Psicologia Educacional na opinião do aluno do curso Habilitação para o Magistério*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Investiga a Psicologia Educacional que está sendo ensinada no curso de Habilitação para o Magistério das escolas da rede pública de ensino em Campo Grande (MS). Com esse propósito, foram levantadas as opiniões dos professores de Psicologia e dos alunos que estavam cursando o último ano de magistério em 1989. A análise dos dados permitiu concluir que os fundamentos de Psicologia que estão sendo ensinados ao longo da formação dos professores que irão lecionar nas primeiras séries do ensino básico não correspondem à realidade psicopedagógica da criança. Há, por parte dos professorandos, uma descrença quanto à contribuição da Psicologia ensinada no curso ao seu fazer pedagógico futuro, identificando como causas o despreparo dos professores de Psicologia, os conteúdos, a inadequação dos métodos utilizados, a desvalorização do curso e a falta de planejamento. Como uma contribuição dos educadores que estão tentando mudar este quadro, são apresentadas algumas idéias das escolas russa e francesa e de alguns autores brasileiros, que, espera-se, poderão contribuir para a estruturação de propostas baseadas numa psicologia educacional que aborde uma criança real, vivendo no seu ambiente concreto de existência.

FERREIRA, Irene Borges. *Estágio como momento de síntese na formação teórico-prática de professores para a educação básica*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O estudo se propôs avaliar o papel do estágio como momento de síntese na vinculação teoria e prática no currículo da Escola Normal do Instituto de Educação de Minas Gerais, pela inserção do aluno estagiário do curso de Magistério na realidade de um profissional. As informações foram obtidas a partir de questionário aplicado aos estagiários e de entrevistas com os estagiários e professores regentes de primeira a quarta série que supervisionaram o estágio em escolas de primeiro grau das redes municipal, estadual e particular de Belo Horizonte. Os resultados indicaram predominância de teoria no currículo, carência de prática na preparação profissional e uso de “prática” simulada. O estágio não se constituiu uma síntese da teoria com a prática, mas um ritual de tarefas a serem cumpridas.

FIGUEIREDO, Haydée da Graça. *O Curso Normal Rural de Cantagalo: uma experiência fluminense na história da formação de professoras primárias*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O projeto de ensino rural em Cantagalo (RJ) é analisado sob a perspectiva de totalidade, nas suas articulações com o estágio de desenvolvimento econômico-social e político, com o processo político fluminense do “amaralismo” quanto ao desenvolvimento rural e escolar, bem como com os fatores locais e institucionais condicionais da Escola Normal Rural. Recupera-se, assim, uma análise de totalidade de uma questão ainda carente de alternativas: a formação dos docentes rurais.

FONSECA, Marília Saldanha da. *Efeitos da aplicação do modelo de Rudy Bretz para a seleção de meios de motivação dos alunos na disciplina de Didática Geral do Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Estudo que se propôs viabilizar alternativas de facilitação do processo ensino-aprendizagem através de tomada de decisão na escolha dos meios instrucionais. Adotou-se o Modelo de Rudy Bretz para a seleção de meios e auxílios instrucionais na disciplina de Didática Geral do curso de Formação de Professores de primeiro grau da 1ª à 4ª série, visando verificar a formação da aplicação desse modelo no grau de motivação dos alunos. A metodologia escolhida foi o estudo quase-experimental de Campell, que corresponde ao que se chama de “delineamento de materiais equivalentes”. Os resultados da experiência permitiram comparar o grau de motivação do aluno quando se aplica ou não o Modelo de Rudy Bretz para a seleção de meios e auxílios instrucionais. A análise dos resultados obtidos através do teste “t” de Student – com nível de significância 0,05 – evidenciou que o grau de motivação do aluno é significativamente maior quando os meios instrucionais são selecionados segundo o modelo citado. Por outro lado, a atuação da professora também foi considerada fundamental. Conclui-se, ainda, que a adoção de uma atitude crítica e científica no momento da escolha de recursos de ensino permitiria desenvolver outros estudos e pesquisas para uma seleção de meios mais adequada.

FREITAS, Rute Cândida de. *A alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Investiga a alfabetização através dos relatos de experiências das professoras do município do Rio de Janeiro. Em entrevistas semi-estruturadas, as professoras descreveram seus alunos, sua formação profissional, métodos e técnicas utilizadas na alfabetização, mostrando sua percepção relativa à questão. Fica evidenciado, pelas informações obtidas, que os alunos pertencentes às clas-

ses populares sofrem toda a problemática decorrente desta condição econômica. Verificou-se que a formação profissional não possuía subsídios que respaldassem a prática (alfabetização), mesmo quando os cursos de reciclagem eram ministrados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na discussão sobre os métodos e técnicas empregados, certos profissionais demonstraram uma miscelânea metodológica que dificulta a análise objetiva da validade dos mesmos, pois ora utilizam pressupostos metodológicos de vários métodos, ora anunciavam uma abordagem descrita com elementos de outra. Por fim, as entrevistas mostraram que os professores possuem uma percepção bastante nítida sobre o que é alfabetizar e quais os atributos necessários para fazê-lo, embora não saibam otimizá-los.

GOIS, Maria do Socorro. *A Habilitação Específica para o Magistério em nível de segundo grau: contribuição e redefinição da formação do educador para a escola pública em Cuiabá, Mato Grosso*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Apresenta uma análise sistematizada sobre o curso de Magistério, nos aspectos de sua organização e funcionamento imprimidos a partir de 1946, com especial atenção para o período que corresponde à promulgação da Lei nº 5.692/71. O pressuposto é de que o significado e a função assumidos pelo curso ligam-se aos documentos legais que modificaram sua estruturação e funcionamento, na articulação com o contexto mais amplo que os forjou. Para um maior entendimento do processo de formação do professor mediante este curso, buscou-se a prática concreta nas escolas de Cuiabá como possibilidade de apreensão das raízes históricas e culturais, momentos históricos específicos e que se expressaram, de alguma forma, na legislação escolar, inclusive viabilizando sua efetivação através da mediação do Estado. A questão fundamental que se coloca é a apreensão da relação entre educação e estrutura econômico-social numa sociedade de classes, ao mesmo tempo que se revela como horizonte para nós, educadores e a sociedade civil em geral, a possibilidade de articulação de um projeto pedagógico no seio de um projeto político de transformação social.

MUNIZ, Reassilva Trilha. *A exploração de textos, nas séries iniciais, numa perspectiva crítica*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Preocupações em torno da exploração crítica de textos nas séries iniciais do ensino de primeiro grau culminaram com a realização desta pesquisa junto aos estagiários da Habilitação de Magistério, para verificar a eficácia dos cursos de Formação de Professores em relação a esse aspecto do ensino. Caracterizando os professores das primeiras séries, foram feitas algumas considerações sobre as condições de sua formação, incluindo os limites e as possibilidades do curso que habilita esse profissional da educação a exercer a docência. As investidas sobre o foco da pesquisa permitiram que fossem apontados rumos para onde deverão se direcionar as aulas de exploração de textos, a fim de que a motivação do aluno se manifeste e que se efetive seu desenvolvimento como leitor, abrindo-se espaço para a reflexão e a vivência do espírito crítico.

OLIVEIRA, Leda Maria Nunes de. *Uma escola pioneira na formação do professor primário no Rio Grande do Norte: reconstruindo sua memória*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esta investigação historiográfica recupera a memória de uma escola pioneira na formação do professor primário no Rio Grande do Norte. Recorre a fontes primárias na Escola Estadual

Presidente Kennedy, a autores norte-riograndenses, como Luiz da Câmara Cascudo, e a outras fontes de apoio teórico-prático. Ao levar em conta a história da educação brasileira, analisa a inserção do Rio Grande do Norte nos diversos momentos da política educacional do País, destaca a figura de Nísia Floresta, vê a origem e evolução do ensino Normal no Brasil e no Rio Grande do Norte até a sua consolidação a partir de 1907, ano da fundação da primeira Escola Normal do estado. Nessa escola sobressaem Clementino Câmara e Francisco Nolasco Fernandes de Oliveira. O estudo empreende uma análise sintética da memória da Escola Normal de Natal.

PASSOS, Laurizete Ferragut. *A representação e a prática pedagógica do professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Tem como preocupação básica verificar como o professor de Didática de Habilitação Específica para o Magistério representa seu objetivo de conhecimento, que é a própria prática pedagógica na sala de aula, em suas diferentes dimensões e relações. Tentou-se, também, perceber como suas representações são explicitadas e reproduzidas durante a formação do professor da escola básica. Partiu-se do pressuposto de que a representação pode ser contraditória em relação à prática e, embora tais representações sejam constituídas no cotidiano escolar, não se apresentam somente como fruto de vivência do professor dentro da escola, mas como manifestação de uma realidade histórico-social. Dada a natureza qualitativa da investigação, foram utilizados questionário, observação, entrevista e análise dos planos dos professores, como instrumentos significativos na apreensão da representação de sua prática pedagógica. Participaram como interlocutores da pesquisa 20 professores de Didática de Habilitação Específica para o Magistério da região de Jundiá (SP).

PERALTA, Laura Cruz Paulino. *Formação de professores primários: a luta pela democratização das relações pedagógicas escolares – os casos do Brasil e da República Dominicana*. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

O estudo aborda a formação de professores primários no Brasil e na República Dominicana e teve como objetivo focalizar as trajetórias dessa formação inseridas no processo histórico das últimas décadas. Para o encaminhamento da pesquisa, em lugar do estudo comparado do tipo positivofuncionalista, isolando elementos e fatos, buscou-se a gênese do processo. Assim, viu-se que a realidade da preparação do professor, hoje, traz em si mesma as marcas dos conflitos de classe. Confrontam-se as questões pedagógico-escolares, sem perder de vista os condicionantes econômicos estritamente vinculados à opção política dos dois países. Procurou-se também inventariar as questões relativas a teoria-prática nesse processo, analisando-se as forças conservadoras no comportamento institucional e curricular, e as novas tendências que apontam para a preparação de profissionais da escola, em correspondência com um projeto político-social de emancipação das sociedades. Por fim, demarcando as identificações e peculiaridades de cada país estudado, recomendam-se pesquisas comparativas, sobretudo no âmbito da América Latina, como tentativa de compreensão e intervenção nas questões escolares e, especificamente, naquelas que objetivam a formação dos professores.

PETRY, Maria Loreni de Brito. *A formação do professor: da Escola Normal à habilitação Magistério*. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

Analisa a formação de professores no âmbito das articulações entre educação e sociedade, enfatizando especialmente a Escola Normal e a habilitação Magistério. Tomam-se como referências

as características da proposta pedagógica da Escola Estadual de Segundo Grau Professor Annes Dias, através da análise do Estágio Supervisionado, buscando oferecer subsídios para reflexões acerca da formação do professor transformador. Pode-se verificar que os cursos de Magistério continuam sendo prioritariamente femininos e enaltecem os aspectos maternos e vocacionais da profissão. Mantém-se com isso um descompasso entre a proposta do curso de Formação de Professores e a postura docente exigida para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social. Pretende-se, portanto, contribuir para o encaminhamento de novas análises e reflexões que permitam um redimensionamento dos cursos de Magistério.

REIS, José Claudio de Oliveira. *Educação científica e trabalho: em busca de alternativas para o ensino de Ciências no segundo grau*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Trata das relações entre ciência, tecnologia, progresso e trabalho. Investiga as representações de alunos de duas escolas de segundo grau (uma técnica e outra de formação de professores de 1ª a 4ª série) sobre a relação entre estes conceitos. A partir destas representações e de uma discussão sobre a construção histórica do conhecimento científico, busca-se pensar alternativas para o ensino de Ciências no segundo grau, articulando-se a educação científica com a formação do trabalhador.

ROCHA, Vera Lúcia. *Conjunto-imagem de um grupo: forma e conteúdo a nível de linguagem – análise do relato de uma experiência de grupo com estudantes do curso de Magistério*. Salvador, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

Analisa uma experiência de grupo com estudantes do curso de Magistério da cidade de Salvador (BA). Tal relato, realizado por uma estagiária do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob a supervisão da autora, foi submetido à análise de conteúdo. Para evidenciar as principais características do processo, foram criadas quatro categorias, também divididas em subcategorias. Cada sessão foi analisada de maneira quantitativa e qualitativa, apresentando um trabalho, um gráfico e uma síntese do processo de grupo de sessão. Ao final, os dados obtidos foram totalizados, resultando, conseqüentemente, uma tabela e um gráfico do processo total do grupo. Ao longo do trabalho, observa-se o desenvolvimento da ação da coordenadora do grupo, considerado como parte importante da formação do psicólogo, bem como o desenvolvimento do processo de grupo de estudantes do curso de Magistério. A pesquisa atinge, assim, a questão da formação profissional, tanto de Psicologia quanto do professor de primeiro grau.

SANTOS, Sandra Regina P. dos. *Projeto Ave: um espaço interdisciplinar de Educação Ambiental do curso Normal*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Enfoca a Educação Ambiental no curso Normal e encaminha uma proposta para sua efetivação através da interdisciplinaridade curricular. A interdisciplinaridade perpassa o desenvolvimento de projetos que, como o Projeto Ave, integram o ambiente, a vida e a escola.

SILVEIRA, Maria Yolanda Perdigão. *Formação da professora primária em escola pública: reprodução ou transformação social?* Fortaleza, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

Este trabalho é um estudo sobre a formação da professora de séries iniciais. Para tanto, foi realizado um estudo da disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e da visão da professoranda, no que concerne às relações entre educação e sociedade, e a sua consciência quanto ao papel político-pedagógico da escola. A forma de investigação adotada foi o estudo de caso. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados dois questionários e entrevista. Como referencial de análise dos dados empíricos, foram utilizadas categorias que fundamentaram uma concepção dialética da educação. Os resultados obtidos revelam que a disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação trabalha conceitos de homem e de educação, numa visão idealista, anistórica e dissociada de situações concretas. O grupo pesquisado não é homogêneo quanto à visão do papel político-pedagógico da educação escolar na sociedade de classes.

VILELLA, Heloísa Oliveira Santos. *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história de formação de professores*. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Este trabalho teve como objetivo a recuperação da gênese da primeira Escola Normal brasileira, criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, quando o País se inseria no mercado capitalista internacional e a província se destacava pela produção de café em ascensão. Para compreender o sentido da existência de uma escola formadora de professores primários naquele momento, foi necessário reportar-se às forças sociais e políticas que assumiram tal projeto. Verificou-se, então, que a criação da escola de Niterói fez parte de um projeto de direção do grupo político conservador fluminense, que conquistara o poder e lutava para consolidá-lo e ampliá-lo. Assim, a preocupação com a formação de professores, naquele momento, esteve menos ligada a uma proposta de difusão do saber que à necessidade política de disciplinar a população e moralizar o indivíduo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Repensando a pré-escola através da formação/ação das professoras*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Pesquisa desenvolvida no curso de Estudos Adicionais em pré-escola do Colégio Estadual Nilo Peçanha e no Jardim de Infância Professor Murilo Braga, no Estado do Rio de Janeiro. A reflexão coletiva desenvolvida nos dois grupos provocou o repensar das práticas pedagógicas, ficando claro o mecanismo de “mexer sem mudar”. Embora o desejo expresso fosse por transformações, foi a tomada de consciência das professoras quanto às suas dificuldades para tal que provocou as mudanças pretendidas pelo grupo. Durante todo o processo, trabalhou-se a partir dos núcleos de bom senso das falas e das práticas das professoras.

BARRETO, Eli Maria de Melo. *O processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Questiona as idéias pré-concebidas sobre o processo de delineamento do currículo e sua influência na formação dos professores. A idéia que limita o currículo apenas a conteúdos e atividades se contrapõe à idéia de currículo enquanto possibilidade concreta de mudança na escola, no seu modo de ser gerida, nas relações que se estabelecem no seu interior e, principalmente, a sua influência na formação continuada do professor no exercício da profissão. O campo de observação

que subsidiou parte deste estudo foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina, onde sua proposta curricular se encontra no início do processo de construção. Trata-se de uma pesquisa em que a autora exerce duplo papel: o de professora do NDI e o de pesquisadora. Em vista disso, utiliza como recurso metodológico principal a observação participante. O resultado do estudo do processo de construção curricular no NDI remete a uma constatação: a construção de um currículo cientificamente fundamentado e coletivamente construído é via possível de formação continuada do professor no exercício da profissão.

BASBAUM, Nahir Roclaw. *O Projeto Capacitar na voz de educadores que dele participaram*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O Projeto Capacitar é um projeto de formação em serviço de profissionais da área da educação infantil, trabalhadores em creches mantidas por entidades assistenciais que atendem a crianças de 0 a 6 anos de idade, pertencentes a famílias de baixa renda. Fundado num marco teórico construtivista sociointeracionista e nas diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, o Projeto Capacitar propõe objetivos e parâmetros curriculares para uma proposta de educação infantil de qualidade, os quais se constituem, por sua vez, os pressupostos da proposta de capacitação dos profissionais das creches. Esta dissertação se propõe dar conta de dois objetivos: documentar o Projeto Capacitar e registrar e analisar a visão, a seu respeito, de educadoras que dele participaram. Para dar conta do segundo objetivo, foram realizadas entrevistas semidirigidas com educadoras que, nas creches, trabalham diretamente com as crianças. Donald Schön, Kenneth Zeichner, Madalena Freire, Weffort e António Nóvoa são os teóricos cujas idéias a respeito da formação de professores foram aqui estudadas. Os quatro têm como ponto de convergência o conceito de reflexão como paradigma orientador de suas concepções e propostas para a formação de professores. Os dados resultantes das entrevistas foram analisados segundo o paradigma da formação do professor reflexivo, na visão dos teóricos acima referidos. A análise das falas das educadoras dá idéia do que elas pensam a respeito do Projeto Capacitar, do que aprenderam, do processo de formação e de sua influência sobre seu desenvolvimento profissional e pessoal.

BONANDO, Paulo Antônio. *Ensino de Ciências nas séries iniciais do primeiro grau: descrição e análise de um programa de ensino e assessoria ao professor*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

Voltado para o ensino de Ciências nas séries iniciais do primeiro grau, descreve e analisa a aplicação de um curso de reciclagem, bem como o desenvolvimento de um programa de acompanhamento e assessoria ao professor desse nível de ensino, oferecido após o referido curso. Divide-se em duas partes: na primeira, descreve o curso de reciclagem, seus fundamentos teóricos e os aspectos metodológicos relativos à coleta de dados durante a implementação do programa de ensino e relata as atividades desenvolvidas e a correspondente participação dos professores; na segunda, descreve o procedimento e os resultados da implementação de um programa de assessoria para o ensino de Ciências de 1ª a 4ª série do primeiro grau, oferecido a alguns professores voluntários. A discussão aborda aspectos referentes à estratégia da aplicação de cursos seguidos de programas de assessoria, analisa os tipos de auxílios/contribuições que tais programas podem oferecer e discute as concepções de assessoria detectadas pelos professores que participaram do programa.

BRAGA, Ana Lúcia de Abreu. *Professores em serviço: análise de um processo de (trans)formação*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Estuda os processos de elaboração coletiva do conhecimento na formação de professores em serviço. A partir do registro de reuniões de estudo envolvendo as professoras e a coordenadora-pesquisadora, numa escola de educação especial, foram recortados para análise momentos de interlocução na dinâmica dialógica. Destacam-se na análise as concepções das professoras sobre o aluno em geral, sobre o papel do professor, sobre educação especial, alfabetização e escrita, além das relações de poder que permeiam os processos de construção do conhecimento. As análises vão explicitando os conflitos e as possibilidades entre o trabalho pedagógico e o trabalho de pesquisa, evidenciados pelas dificuldades envolvidas numa pesquisa onde o pesquisador também faz parte do objeto de estudo.

CARLOS, Lígia Cardoso. *Professores em exercício e a democratização das relações de poder: pesquisa-ação na escola*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pesquisa-ação centrada na formação, em exercício, de um grupo de professores de quarta e quinta séries do primeiro grau, que teve como objetivo buscar alternativas para a evasão e a repetência. As alternativas encontradas, de forma coletiva e considerando o contexto sociopolítico em que a escola estava inserida, indicaram tanto a necessidade de uma prática docente informada pela teoria quanto a experiência de democratização das relações de poder na escola. O referencial teórico utilizado constou de aspectos da teoria de Jurgen Habermas para subsidiar a construção e o desenvolvimento da pesquisa-ação e de aspectos da teoria de Basil Bernstein para discutir os seus resultados.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Fazer e aprender no trabalho: o trabalho de todo dia*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Apresenta uma reflexão acerca do processo de capacitação de professores, realizado em serviço em três programas de educação de adultos: um da Prefeitura Municipal de São Paulo, no período de 1985 a 1987; outro da Prefeitura Municipal de Diadema, de 1987 a 1988; e um último da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, de 1985 a 1989. A partir dessa reflexão, distingue três problemas centrais nos processos de capacitação docente, tendo em vista os objetivos postulados pelas coordenações de realizarem uma capacitação que favorecesse a participação dos professores enquanto autores dos projetos de ensino. Esses problemas dizem respeito à relação entre teoria e prática (tal como se apresentou nestes programas de educação de adultos), à metodologia para a participação dos professores nos processos de ensino-aprendizagem próprios da capacitação e à compreensão das equipes sobre a relação entre o político e o pedagógico. Como conclusão central, destaca a idéia de que os encaminhamentos propostos pelas coordenações, a partir de suas compreensões sobre os três problemas analisados, impediram a construção da autonomia intelectual dos professores, de modo que a participação destes não permitiu o deslocamento da elaboração dos projetos do âmbito da coordenação para o âmbito dos professores.

FARIA, Jussara Trindade Coutinho. *Treinamento em serviço de professores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos portadores de deficiências múltiplas numa abordagem funcional*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Refere-se à formação do profissional de educação especial, por meio do treinamento em serviço de professores. Objetiva modificar a ação docente junto a alunos portadores de múltiplas

deficiências empregando-se a metodologia funcional, a fim de oportunizar a esses alunos a aquisição da língua escrita como processo alternativo à integração social. A metodologia visa conduzir investigações experimentais do modelo de caso único. Os resultados demonstram uma linha com clara tendência ascendente na maioria das categorias trabalhadas. Sugere-se a importância da intervenção contínua e direta para a mudança da atuação do docente.

GUIMARÃES, Valter Soares. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

Investigações das ações de capacitação docente em serviço para professores do ensino de primeiro grau da rede pública de escolas do Estado de Goiás e do município de Goiânia. Foram analisadas a qualidade dessas ações, a coerência delas com as políticas de formação profissional, as vinculações com a organização do trabalho-escola e com a prática cotidiana dos professores. Os dados foram colhidos mediante consulta a documentos, observação de curso ministrado e do trabalho desenvolvido nas escolas e entrevistas. As conclusões mostram a inexistência de políticas explícitas de capacitação docente no âmbito do sistema escolar, desarticulação entre os objetivos, conteúdos e métodos dos cursos e a realidade das escolas, ausência de compreensão da formação continuada como modalidade específica de formação profissional. Por outro lado, o desempenho das escolas e professores com vista à melhoria do ensino requer esforços ingentes de capacitação profissional em serviço, com a colaboração indispensável da universidade e de outras instituições formadoras.

GUIMARÃES FILHO, Charles. *Informática da educação matemática brasileira: ensino de radiciação em curso de reciclagem de professores do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desenvolve um programa de ensino por computador sobre algoritmo de radiciação em bases variadas, orientado pela inter-relação entre este ente matemático e os docentes e discentes de cursos de reciclagem de professores do Estado do Rio de Janeiro, no processo de atividade cognoscitiva. O objetivo é elaborar um *software* educativo matemático destinado aos cursos mencionados, com a finalidade de colaborar na formação progressista da informática na educação matemática brasileira. A metodologia empregada é fundamentada na dialética materialista – métodos de ascensão do abstrato ao concreto e da unidade entre o histórico e o lógico – e nos métodos de procedimento: entrevista genética, matemática e informática. Um resultado apresentado é o conhecimento histórico-lógico dos algoritmos de radiciação; outro, a ascensão do abstrato ao concreto do algoritmo de radiciação em integrantes de cursos de reciclagem acima citados, ou seja: conhecimento epistemológico do algoritmo b-decimal de radiciação e o seu aprofundamento científico, isto é, o conhecimento matemático e informático desse algoritmo. O último resultado é um *courseware* sobre algoritmo b-decimal de radiciação.

JULIANELLI, Salma de Mattos. *A formação em serviço do professor de Campos dos Goytacazes*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Apresenta como ponto de partida a realidade da professora de 1ª a 4ª série do primeiro grau da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes (RJ) e, como objetivo, a sua formação em serviço. Apresenta ainda, como subsídios, elementos que possam vir a facilitar novas práticas

baseadas nos interesses dos professores das escolas públicas e no sentido de revisão das atuais práticas de treinamento que não têm atendido aos anseios dos seus usuários.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com base em Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, discute os “textos pedagógicos” e as estratégias de formação de professores em serviço. Segue dois movimentos: o primeiro aborda a educação no interior das ciências humanas/sociais e as relações entre educação e linguagem, deixando que os acontecimentos do cotidiano escolar brotem da reflexão teórica; o segundo trata “da língua”, “da língua escrita” e “de ser professor” – aqui a análise teórica emerge das situações comuns e triviais que têm lugar no dia-a-dia da escola. Busca uma linguagem viva para falar na, da e sobre a prática pedagógica, prática que exige que se leve em conta – além dos fatores econômicos, políticos, sociais e psicológicos – as dimensões ética e estética da vida humana, na história e na cultura.

LOPES, Lúcia Teixeira. *A formação em serviço de professores de primeira a quarta série do primeiro grau*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Discute e coloca a questão da formação em serviço de professores de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Põe em evidência as várias instâncias que influem neste processo de formação. Constata que é preciso repensar a formação desenvolvida dentro das escolas públicas, para que se tenha um acompanhante pedagógico de qualidade. Neste sentido, aponta a sua supervisão como a principal instância de formação em serviço de docentes.

LUGON, Ivete Franca. *Professor sonambúlico: é possível o seu despertar?* Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Pesquisa realizada na Escola Vista Alegre, no município de Nova Friburgo, durante o ano letivo de 1991, com o objetivo de despertar o professor, que atua com crianças das camadas populares, do seu sonambulismo pedagógico. Para sensibilizar o professor, foram utilizados textos sobre avaliação escolar, previamente selecionados, discutindo-os com a equipe docente. Através da pesquisa participante, pôde-se verificar como o professor orientava e avaliava a aprendizagem de seus alunos e como foi acontecendo o seu despertar. Alguns mais lentos, outros mais rápidos, eles foram se tornando mais competentes profissionalmente, procurando alternativas que levassem os alunos oriundos das camadas populares à aprendizagem pedagógica, aumentando, assim, o índice de aprovação. Com a socialização dos alunos, muitos se revelaram críticos quanto aos problemas sociais brasileiros. Em conclusão, aponta para a possibilidade de diminuir o índice de repetência e evasão escolar por meio do investimento no professor.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A formação de quadros para o ensino fundamental e normal: a ação do Estado brasileiro no período de 1930 a 1960*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Objetiva recuperar historicamente o que foi proposto e implementado quanto ao aperfeiçoamento do magistério do ensino fundamental e do ensino normal no Brasil, no período compreendido entre 1930 e 1960. A hipótese que se apresenta é a de que o Estado brasileiro formulou e implementou

os cursos de aperfeiçoamento docente de maneira a formar quadros, isto é, pessoal especializado em condições de buscar, no âmbito educacional, os padrões de racionalidade técnica necessários ao processo de redefinição do papel do próprio Estado e de modernização da sociedade brasileira. Desde essa perspectiva, demonstra as diferentes fases por que passou o aperfeiçoamento do magistério do ensino fundamental e normal e sua funcionalidade quanto ao estabelecimento de quadros técnicos capazes de garantir, no âmbito educacional, os padrões de racionalidade necessários ao Estado.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A baixa qualidade do serviço oferecido pelas escolas públicas e a necessidade de melhoria da qualificação dos professores têm sido, ultimamente, assuntos bastante discutidos pelos meios de comunicação de massa e pela sociedade em geral. Algumas linhas de reflexão centralizam nos professores a responsabilidade pelo fracasso das escolas; outras chamam a atenção para a multiplicidade dos fatores que determinam a prática docente. Busca-se, neste trabalho, reconstruir o processo de construção e/ou apropriação dos saberes docentes por estes professores, dentro do contexto material, histórico e político em que estão inseridos. Ao tentar compreender este processo, centrou-se o olhar, principalmente, nos momentos de reflexão coletiva sobre a prática educativa, por se entender que estes momentos podem constituir uma estratégia significativa para a formação dos professores que estão atuando nas escolas. Esta questão é investigada a partir da sistematização da prática de formação continuada, vivenciada pelos professores de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Procura-se analisar as estratégias coletivas que favoreceram a construção dos conhecimentos, considerando as dificuldades encontradas e os limites destas estratégias. Este trabalho aponta para a necessidade de uma real valorização dos professores e do magistério e visa contribuir com algumas reflexões que possam levar à busca de alternativas para que a formação continuada se constitua, de fato, um importante instrumento de desenvolvimento profissional dos professores.

NOGUEIRA, Neide Mariza Rodrigues. *Questões de pedagogia cotidiana*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

A análise incide sobre relações de crianças e educadores no processo ensino-aprendizagem, no cotidiano de creches comunitárias. Busca sistematizar reflexões acerca de questões levantadas nas práticas da capacitação de educadores em serviço e do trabalho pedagógico pré-escolar, visando esclarecer relações de poder na sua dimensão micropolítica e processual, as quais constituem o cotidiano de vida de educadores e educandos. A pedagogia é tomada na sua dimensão prática e pensada como espaço de práticas de poder, ou seja, espaço político. Assim, procura compreender: as práticas efetivas dos diferentes atores como interações políticas; a metodologia nas suas articulações com as questões das rotinas, planejamento, gestão e administração; e a capacitação em serviço como formação permanente. Foram trabalhadas três creches comunitárias da periferia do Rio de Janeiro, cujas equipes de educadoras estão envolvidas no trabalho de capacitação em serviço desenvolvido pelos assessores que compõem a equipe técnica da Fundação Fé e Alegria do Brasil, Regional Rio de Janeiro.

PEREIRA, Maria Valdelis Nunes. *Reconsiderando o desempenho docente por meio de depoimentos de professoras da rede pública paulista*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esta pesquisa tem duplo objetivo: traçar o perfil do desempenho docente contido no pensamento de 748 professores do primeiro grau da rede estadual paulista, participantes de um curso de aperfeiçoamento propiciado por um convênio Fundação de Desenvolvimento da Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 1993, e desenvolver metodologia pertinente para leitura de dados macros. Os depoimentos são analisados considerando o contexto histórico-sociocultural influenciador do grupo. Para a leitura de 2.992 depoimentos – respostas a quatro questões abertas sobre o desempenho docente –, criou-se uma metodologia própria para a leitura de grandes números. Inicia-se com um grupo menor que propicia um roteiro para a leitura do grupo total, por meio de palavras-chave e adjetivações. Assim, esta pesquisa, visando a uma contribuição ao estudo de formação de professores em serviço, delineando necessidades, dificuldades e/ou facilidades sugeridas pelas professoras, objetiva, por um lado, captar como é percebido o desempenho docente e, por outro, a criação de meios para descrição-compreensão de um grande número de sujeitos.

PINTO, Maria Leda. *Mudar a prática do ensino: história de buscas para o ensino da Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1986-1993)*. Campo Grande, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Retoma o processo de construção de um projeto de formação em serviço, realizado pela Secretaria de Estado de Educação, com base numa proposta metodológica específica para o ensino de Língua Portuguesa. Aproxima os princípios desta proposta às diretrizes curriculares elaboradas por aquela Secretaria, que, na área do ensino de Língua Portuguesa, incorporaram muitos elementos práticos e inspirações da proposta teórica e do projeto, cujos trabalhos são suspensos privilegiando-se uma política de elaboração de diretrizes. Por fim, procura realizar um diagnóstico e uma análise prática efetiva de sala de aula em escolas da rede pública estadual, tentando detectar, nas práticas atuais (1992 e 1993), a presença/ausência das práticas de ensino privilegiadas pelo(a) projeto/proposta ou sugeridas pelas diretrizes curriculares. Resgata esse conjunto de ações, gestos e momentos de buscas de uma mudança na prática do ensino da Língua Portuguesa, com duplo objetivo: de um lado, para acrescentar outro documento ao “arquivo” possível que registra nossa história mais recente, num período em que se pretendeu ultrapassar a crítica construindo propostas; de outro lado, para buscar na experiência vivida e compartilhada algumas aprendizagens que possam contribuir para a definição de novas histórias, neste processo contínuo de buscas de pertinências das práticas pedagógicas em nossa cidade.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. *A formação em serviço de docentes de adultos: pós-alfabetização*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Esta tese mostra em seu próprio desenvolvimento um processo metodológico de construir conhecimento ou fazer pesquisa, cujo pressuposto principal é a expressão do “conhecimento cotidiano profissional” anterior à exposição do conhecimento universal sistematizado, no qual a sistematização ou o relato de experiências se constitui uma fonte importante desses conhecimentos, tentando, desta forma, mudanças nos padrões tradicionais de pesquisa e valorizando mais o conhecimento como fonte do conhecimento sistematizado do que o contrário. O texto da tese apresenta na introdução alguns fundamentos para realizar pesquisa, contrários ao que está acadêmica ou socialmente estabelecido, e enuncia-se no projeto de pesquisa uma pergunta geradora: Como formar docentes em serviço para a educação “secundária” de pessoas adultas de escolas da rede pública? A primeira parte contém a síntese da sistematização de duas experiências: a “Transformação da Escola Secundária Noturna”, uma experiência de “capacitação” de professores em serviço em Bogotá, Colômbia, e o Projeto Supletivo preparatório aos exames de 1º e 2º graus – suas oficinas; nos dois

casos, consideram-se as fases antecedentes, planejamento, desenvolvimento e projeções. A segunda parte contém o “conhecimento cotidiano profissional” sobre os temas pesquisa participativa, as pessoas adultas estudantes e formação de docentes em serviço. A terceira é um posicionamento teórico-metodológico, fruto do confronto entre “o conhecimento cotidiano profissional” e o universalmente sistematizado, baseado em três temas: cotidiano, relações e experiência. A quarta consiste nas projeções da pesquisa em termos de subsídios para algumas hipóteses e, também, algumas utopias.

RAMOS, Marietta de Franciscis. *Auto-aperfeiçoamento do professor em serviço: uma estratégia de treinamento participativo nas escolas de Rio Claro*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A análise crítica no acompanhamento da experiência de Tese, como instrumento de intervenção desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro nas escolas do município de Rio Claro (RJ), acoplada à proposta de adoção da técnica de treinamento participativo para promover o auto-aperfeiçoamento do professor, revelou que esta técnica, pelas suas características democrática, libertadora e criativa, não se coaduna com os estágios de desenvolvimento das duas escolas estudadas, o que implica mais treinamento com assessoria técnico-pedagógica e administrativa de agentes de mudança externos, até que os professores se sintam seguros para realizar um estudo continuado e autônomo. As respostas dos participantes, descritas no contexto da pesquisa etnográfica, foram obtidas pela análise dos conceitos de qualidade de Grosby adaptados à escola de qualidade, ao desempenho dos professores, levando-se em conta os estágios de desenvolvimento na taxionomia de Beeby, e à importância de uma gestão contingencial da escola, respaldada por políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos que respeitem sua autonomia.

REIS, Regina Mary César. *Ensinando e aprendendo a língua escrita em escolas do meio rural*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Desenvolve uma proposta de formação de professores alfabetizadores em serviço, a partir de uma pesquisa sobre os conhecimentos da língua escrita que crianças do meio rural já construíram ao chegar a escola pela primeira vez. No que se refere à aquisição da linguagem escrita, adota algumas contribuições teóricas do construtivismo psicogenético e da psicologia sociohistórica, como embasamento para a reflexão pedagógica de professoras alfabetizadoras. Metodologicamente, o estudo se caracteriza por uma investigação em que o pesquisador, ao mesmo tempo que se insere no contexto de sala de aula, observa e avalia as situações interativas que ali ocorrem e discute com as professoras nas reuniões de formação, estimulando um processo reflexivo sobre a própria prática. Constam do trabalho o relato e a análise de alguns aspectos de experiência pedagógica das quatro professoras que participaram da proposta e da evolução dos alunos na construção da linguagem escrita. As conclusões do estudo indicam possibilidades e alternativas para a formação de alfabetizadores em serviço, resgatam a confiança na capacidade da criança de aprender e recolocam a questão da responsabilidade da escola em criar as condições favoráveis ao acesso e aquisição das primeiras letras no contexto de sala de aula.

SICCA, Natalina Aparecida Laguna. *A memória da formação de professores de Química: buscando meu enredo*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

A pesquisa é uma construção da memória dos programas oficiais de capacitação de professores de Química da rede oficial de ensino de primeiro e segundo graus do Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1972 e 1978. É elaborada a partir do registro da memória da

formação continuada da autora, nas fases em que participou dos referidos programas, com diferentes papéis, nos diferentes contextos de trabalho. Mostra o lado não contado da história oficial, a história traçada pelos professores e monitores de Química nos programas oficiais, provocando a criação de espaços formativos. A partir do percurso, são evidenciados espaços formativos concomitantes a espaços de trabalho. Compara os diferentes programas percebendo as continuidades e descontinuidades do movimento estabelecido.

SILVA, Darcy Fernandes da. *O trabalho na política educacional: (re)qualificando o trabalhador docente*. Recife, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

Objetiva explicitar e qualificar as relações políticas e pedagógicas que deram materialidade ao programa de capacitação em serviço para os professores da rede pública de ensino, criado pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SECE), na gestão do Governador Arraes em Pernambuco – 1987 a 1990. Esse programa teve como pano de fundo a política educacional gestada no interior do aparelho de Estado. A análise fundamenta-se na teoria do trabalho como o princípio educativo, levando-se em consideração que o objeto de estudo foi um programa de requalificação profissional dos professores da rede pública. Assim, a teoria do trabalho numa perspectiva dialética permitiu trazer à luz as relações políticas e pedagógicas que presidiram o processo de capacitação. Utilizaram-se quatro categorias básicas de análise – trabalho, Estado, política educacional e capacitação em serviço –, possibilitando o adentramento teórico na problemática referida, já que foi propiciado um maior distanciamento do empírico imediato sem romper o elo orgânico que constitui a realidade. Nessa perspectiva, fez-se necessário verificar a natureza do trabalho docente por meio dos conceitos de proletarianização *versus* profissionalização e ambivalência, uma vez que o trabalho do magistério não se identifica imediatamente com o trabalho proletário. Isto possibilita maior clareza sobre o objeto de estudo, permitindo concluir que os professores não se constituem sujeitos construtores do programa de requalificação profissional, sendo percebidos pela SECE como funcionários do Estado.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. *A investigação na formação do professor alfabetizador*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tem como propósito agir comprometidamente na construção de uma sociedade mais justa, pela transformação da ação na escola tendo em vista a qualificação da alfabetização destinada às classes populares e mediante a formação de professores em serviço. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia na busca de um pensar e agir inter e transdisciplinar. O trabalho de campo contou com os achados da investigação-ação e se desenvolveu em encontros semanais durante o ano letivo de 1992. Os resultados da pesquisa, pela sua característica de intervenção na realidade investigada, são parte do próprio desenvolvimento da pesquisa, definem as questões a serem privilegiadas e remetem a preocupações que serão alvo de reflexão na continuidade de pensar-se a prática educacional como transformadora. Estas buscas não são somente das alfabetizadoras, mas interessam a todos os educadores envolvidos com a alfabetização e com a formação de professores.

TRINDADE, Maria de Lourdes de A. *Um Salto para o Futuro: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Analisa a experiência de formação em serviço a distância de professores e estudantes do último ano do curso de Magistério, desenvolvida pelo programa Um Salto para o Futuro, da Televisão Educativa (TVE) do Rio de Janeiro. Para tal, examina, a partir da exposição detalhada dessa experiência, o pessoal envolvido e as respectivas competências, a formatação dos programas de TV, as propostas pedagógicas e as avaliações feitas durante as oito séries ocorridas no período de 1992 a 1995. Outrossim, desenvolve um estudo de caso ao centrar a observação em telepostos (local de recepção organizada do projeto) de quatro estados brasileiros: Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Paraná. Procura analisar todos os dados coletados a partir de pressupostos teóricos sobre formação de professores, formação em serviço e educação a distância. E, finalmente, encaminha sugestões para melhor efetivação desse projeto de grande importância para professores e estudantes de magistério brasileiros.

VOLQUIND, Lea. *Aulas-oficina de Matemática nas séries iniciais: uma alternativa pedagógica para melhorar a qualificação docente*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Busca melhorar a qualificação docente nas séries iniciais. A pesquisa-ação caracteriza-se por comunicações e reflexões sobre as ações pedagógicas nas aulas-oficina. Por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin, são organizados três indicadores: aulas-oficina de Matemática (uma modalidade de ações proposta para séries iniciais); resolução de problemas de Matemática (procedimento desafiador que estimula o ensinar a pensar e a realização de projetos); aulas-oficina de Matemática (uma alternativa pedagógica para melhorar a qualificação docente). A vivência nesta pesquisa encoraja a apresentação de uma proposição envolvendo aulas-oficina nas séries iniciais, organizadas em três níveis: contextualização, planificação e reflexão. Deduz que a investigação oportuniza a todos uma caminhada para o aperfeiçoamento profissional, permitindo, conseqüentemente, intensificar a qualificação docente.

Parte 2

O que dizem os Periódicos
Brasileiros sobre Formação
e Práxis dos Professores
(1990-1997)

Introdução geral

Este estudo vincula-se a um projeto de pesquisa mais amplo, de caráter interinstitucional (Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Universidade de Brasília – UnB e Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes), com o objetivo de inventariar o Estado do Conhecimento referente à formação e à práxis do professor, tomando como base dissertações e teses, trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e artigos publicados em periódicos brasileiros, de 1990 a 1997.

O Estado do Conhecimento, enquanto desenvolvimento da pesquisa documental bibliográfica, compreendeu: a) inventário de fontes, catalogação e classificação do material bibliográfico existente; b) categorização do material selecionado; c) análise do conteúdo.

Neste recorte específico, foram analisados 115 artigos publicados em dez periódicos levantados: *Cadernos Cedes* (9); *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (24); *Educação & Realidade* (8); *Educação & Sociedade* (7); *Em Aberto* (7); *Revista Brasileira de Educação* (3); *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (19); *Revista da Faculdade de Educação*, da USP (12); *Teoria & Educação* (10); *Tecnologia Educacional* (16).

Tais periódicos foram selecionados tendo como base os critérios de expressividade e acessibilidade, considerando-se, portanto, a importância das instituições divulgadoras dos discursos e sua circulação/divulgação nacional.

Os artigos analisados foram distribuídos de acordo com as seguintes categorias temáticas: *Formação Continuada* (30); *Formação Inicial* (27); *Identidade e Profissionalização Docente* (33) e *Prática Pedagógica* (25).

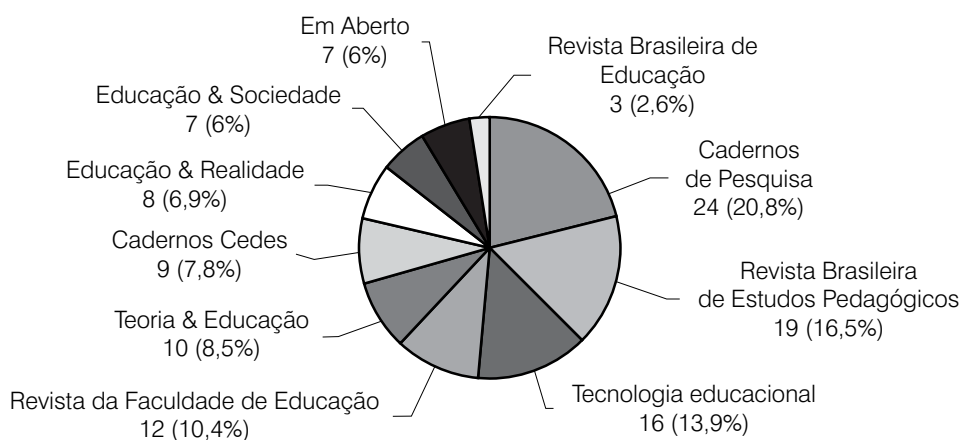


Gráfico 1 – Artigos por periódico (1990-1997)

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por tema

TEMAS	Nº	%
Formação Inicial	27	23,5
Escola Normal	7	6,0
Cursos de Pedagogia	6	5,5
Licenciaturas	14	12,0
Formação Continuada	30	26,0
Identidade e Profissionalização Docente	33	28,7
Condições de Trabalho e Remuneração/Socialização	14	12,2
Questão de Gênero	11	9,6
Organização Política/Sindical	5	4,3
Políticas Públicas Educacionais	3	2,6
Prática Pedagógica	25	22,0
Sala de Aula	9	8,0
Prática Escolar	11	9,5
Relações Escola-Sociedade	5	4,5
TOTAL	115	100,0

Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais

Regina Helena Silva Simões
Janete Magalhães Carvalho*

Nos periódicos analisados como parte do estudo destinado ao levantamento do Estado do Conhecimento relativo à formação e práxis do professor no Brasil, de 1990 a 1997, foram inventariados 115 artigos. Destes, 27 abordam especificamente a *Formação Inicial*, quer seja no âmbito da Escola Normal (7), quer seja do curso de Pedagogia (6) ou do conjunto das Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia (14).

A seguir, busca-se sintetizar o que dizem os artigos sobre cada um desses segmentos da *Formação Inicial*, bem como sobre a articulação entre os diferentes espaços da formação inicial docente.

ESCOLA NORMAL

A questão central relativa à formação inicial de professores no ensino médio gravita em torno da necessária e complexa relação a ser estabelecida entre a teoria e a prática. Mediano (1991) analisa a relação entre a Didática e a Prática de Ensino como reflexo das relações estabelecidas entre a teoria e a prática no processo de formação docente, em que parece predominar o dualismo excludente entre esses dois pólos. Outras formas de articulação identificadas são: a) a justaposição, também marcada pelo dualismo orientado pelo entendimento da teoria como sustentáculo da prática; e b) a integração/inclusão, caracterizada pela valorização tanto da teoria quanto da prática. Em termos de organização curricular, trata-se de definir os conteúdos da Didática com base na realidade da escola, articulando, ainda, o estágio (reflexão sobre a prática) e as metodologias específicas.

Nessa articulação, construída em torno de núcleos temáticos ou temas geradores, a abordagem interdisciplinar orientaria a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo. A construção de uma relação de integração/inclusão, por sua vez, implicaria a adoção do movimento dialético ação-reflexão-ação.

Esse processo de integração/inclusão demandaria, ainda, a superação do corporativismo e a construção de práticas coletivas envolvendo professores de Didática, Prática de Ensino e das Metodologias de Ensino. Revitalizar a Escola Normal, segundo Mediano, torna-se uma exigência inadiável para responder aos desafios postos à educação no Brasil e na América Latina.

A construção da unidade teoria-prática também fundamenta as análises propostas por Pimenta (1993 e 1995), tendo como referência os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefams). Ainda que a proposta de Estágio, considerado em suas relações com as Metodologias de Ensino e as disciplinas de Fundamentos, aponte para a busca da unidade teoria-prática nos Cefams, a autora considera possível fazer avançar essa busca, tomando a realidade do exercício profissional como prática social.

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

Dessa forma, deve-se assumir a dimensão do estágio como práxis na formação de professores, superando o isolamento e o caráter burocrático desse componente curricular da formação docente. Básica para a formação de professores é a valorização do conhecimento e da reflexão sobre a realidade escolar.

Almeida (1995b) identifica contornos conflitantes na legislação, na teoria e na realidade instituída no Estágio Supervisionado e na Prática de Ensino. Segundo a autora, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado precisam ser repensados, analisando-se a sua efetiva relevância nos cursos, e um ponto de discussão por ela levantado diz respeito à oferta de cursos noturnos, nos mesmos moldes do diurno, gerando novos impasses com relação ao Estágio Supervisionado. Ela considera fundamental, ainda, que, dentro da concepção de formação prática do professor, não se perca de vista a diretriz básica do seu comprometimento com a problemática da aprendizagem das crianças das classes populares e a qualidade do ensino na escola pública.

Outros estudos abordam a história do Curso Normal, enfocando o seu papel na preparação de profissionais para o magistério e na ampliação do atendimento à demanda por escolarização (Campos, 1990), o papel do Instituto de Educação ligado à USP (Nadai, 1994) e a feminização do magistério (Almeida, 1995a).

CURSOS DE PEDAGOGIA

Assim como ocorre nas análises dirigidas ao Curso Normal, a relação entre a teoria e a prática ocupa uma posição central nas reflexões sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Analisando propostas sobre a formação de professores formuladas por entidades científicas e educacionais, Alves (1994) destaca como eixo convergente a concepção da formação de professores como tarefa coletiva que não se encerra na formação inicial, articula teoria e prática, toma núcleos temáticos como ponto de partida e busca estabelecer uma base comum às licenciaturas.

Outros espaços além da Formação Inicial abrigam o processo de formação docente, como, por exemplo: a) o desenvolvimento do pensamento sobre as esferas de formação; b) as propostas de formação de professores reflexivos; c) as investigações e ações envolvendo professores-investigadores; d) o desenvolvimento de trabalhos cuja proposta é “dar voz” aos professores; e e) as propostas e as ações de formação continuada (Alves, 1994).

Silva e Davis (1993) revisaram as literaturas brasileira e latino-americana em torno de três eixos – o perfil do professor, as agências formadoras e o processo de formação de professores –, concluindo que, sob a influência da Sociologia, os anos 80 foram marcados pelas análises enfocando a relação existente entre as representações do professor sobre a sua própria prática e a de seus alunos e o desempenho discente. Outra linha procurou caracterizar o professor focalizando questões de gênero. Atualmente, busca-se conhecer como o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos.

Quanto às agências formadoras, destacam-se a habilitação acadêmica e a capacitação em serviço. Com relação à habilitação, Silva e Davis (1993) evidenciam que, enquanto no Brasil se questiona que instituições deveriam formar o professor do ensino fundamental, no exterior a opção tem sido pela habilitação no ensino superior. Quanto à capacitação em serviço, no Brasil, a ênfase tem recaído na própria escola como local para o desenvolvimento de atividades e programas, enquanto na América Latina em geral tem-se enfatizado a capacitação distante da escola (educação a distância).

No que se refere ao terceiro eixo (como se forma o professor), apontam para a indefinição da finalidade formativa e para a conseqüente falta de clareza quanto aos métodos a serem adotados.

Mazzotti (1993) chama a atenção para a necessidade de clarificar o estatuto da Pedagogia, observando que, do ponto de vista das determinações, há duas posições antagônicas relativamente à formação de professores: uma defende o aprofundamento do campo do saber e a outra privilegia a formação pedagógica.

Bueno et al. (1993) destacam o papel da Didática nos cursos de formação de professores com base em uma proposta, desenvolvida na USP, direcionada à compreensão da natureza das proposições didáticas ou das proposições sobre o ensino, bem como dos processos de produção dos saberes sobre o ensino e dos saberes ensinados, atendendo à perspectiva da formação de futuros professores destinados a trabalhar esses mesmos conhecimentos em cursos de Habilitação para o Magistério. Segundo os autores, a Didática só pode ser plenamente entendida na perspectiva de um desdobramento voltado para o exame da construção dos saberes sobre o ensino, buscando-se compreender, ao mesmo tempo, o discurso em que se expressa e as práticas que engendram e são orientadas por esse mesmo discurso.

Lopes (1994) discute questões relativas à linguagem no contexto da sala de aula. A partir da sua experiência, aponta as semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino de várias matérias do currículo. Essas semelhanças são determinadas pela relação discursiva entre aluno e professor. Assim, afirma o papel crucial da linguagem na educação, embora os programas de formação de professores desconsiderem esse fato. Enumera três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor: a centralidade da leitura na escola, o papel da interação na aprendizagem e a construção social do significado. Em conclusão, enfatiza a importância da consciência desses três pontos na formação de professores, por meio de um processo de autoformação contínua, propondo dois componentes mínimos para a formação docente: um componente central que focalize as questões acima explicitadas e um outro dirigido à reflexão/investigação da sua prática pelo próprio professor.

A formação de professores das séries iniciais na terminalidade básica do curso de Pedagogia aparece como desejável, seguida da formação complementar do especialista (Bueno et al., 1993; Ribeiro, 1992). Ribeiro (1992) argumenta, também, pela formação unificada do professor de 1ª a 4ª série, sem, no entanto, descartar as especificidades de cada região. Essa autora questiona o futuro das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, em virtude da desvalorização da profissão docente, das precárias condições de trabalho do professor e da ausência de uma política educacional comprometida com as camadas populares, e, em contrapartida, defende a necessidade da valorização social e profissional do magistério e da formação moral e intelectual dos professores.

LICENCIATURAS

No debate sobre a formação do profissional da educação, Freitas (1992) evidencia os seguintes eixos ou diretrizes curriculares: o trabalho como articulador pedagógico, a qualidade da formação teórica, uma direção política privilegiando o compromisso social e a democratização da escola e a ação curricular exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

A relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Demarcando as circunstâncias, os homens e as lutas ideológicas no processo de formação de professores, Freitas (1992) denuncia a dificuldade de transposição das idéias e teorias produzidas para a esfera da prática, argumentando pela necessidade de promover a articulação entre as ações do Estado (políticas), das agências formadoras (universidade e Escola Normal) e das agências contratantes (Ministério, Secretarias).

As diretrizes lançadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) são claras: formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação. Tem-se claro, também, o desafio dirigido ao professor, entendido como agente da transformação social. Em suma: sobram idéias, faltam fôlego à universidade e vontade política às instâncias governamentais.

Marques destaca a importância da participação dos professores na construção de um projeto nacional de educação ancorado na formação para o magistério. Para tanto, há que se

reconstruir os cursos de formação de profissionais da educação de forma a estabelecer uma base comum nacional, buscando superar a fragmentação e a desarticulação no interior da profissão docente. Essa reconstrução, por sua vez, deveria ancorar-se na concepção do educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais; da formação profissional como um processo intelectual e histórico de acesso à generalidade da cultura humana; do conhecimento como produção social/histórica, sempre provisória, falível e interativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas concretas, entre elas a educação, “atividade prática em que se vinculam as gerações para dar sentido à práxis coletiva em que se aliam seus interesses cognitivos, expressivos, emancipatórios e de transformação social” (Marques, 1992).

Carvalho (1992b) propõe a mudança de paradigma e a revisão das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura, abordando problemas de origem social com sérias implicações pedagógicas e problemas de origem pedagógica com sérias implicações sociais. No primeiro grupo, destaca a diferença entre o contingente de alunos freqüentando as universidades públicas e particulares; a desvalorização social da profissão docente; a falta de cursos noturnos nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura na maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verba para reciclar os professores do ensino fundamental e médio. Entre os problemas de origem pedagógica, observa que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão formando bons professores para o ensino fundamental e médio. Sugere que qualquer mudança curricular venha acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma. A partir desse novo paradigma, a falta de qualidade dos professores formados deveria merecer três enfoques: a qualidade do conteúdo específico; a Didática Especial e a Prática de Ensino; e as diversas conotações tomadas pela relação teoria-prática-teoria nos cursos de Licenciatura. Carvalho (1992a) defende, ainda, o papel central da Prática de Ensino na integração entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico.

A Didática também tem sido chamada a responder aos desafios da prática. Garcia (1995) analisa a trajetória dessa disciplina, identificando os anos 80 como o marco da “virada” rumo à superação da ambigüidade, da falta de caracterização científica e da falta de legitimidade do enfoque de estudo nesse campo disciplinar. Segundo a autora, a Didática foi marcada, desde a sua origem, pelo desprestígio e pela ambigüidade na delimitação do seu campo de estudo e práticas. A partir de meados da década de 70 e nos anos 80, a crise gerada pelo processo de fragmentação originado nas antigas Faculdades de Filosofia intensificou-se. A ruptura do objeto de estudo do campo da Didática culminou em disputas entre as disciplinas da área pedagógica. Nesse contexto, a Didática Geral, por não ter um objeto de estudo próprio e específico, perdeu a sua identidade e mesmo a razão de existir. Nas duas últimas décadas analisadas, o discurso sociológico começa a dominar a Didática Geral, substituindo os fundamentos psicológicos. Também as dimensões técnica e instrumental tornam-se secundárias, passando-se a valorizar os conteúdos mais genéricos, oriundos das ciências auxiliares, como a História e a Filosofia.

Bueno (1993) analisa esforços dirigidos ao estabelecimento da Didática como disciplina científica, à busca da sua identidade e à compreensão do seu papel nos cursos de formação de professores.

As primeiras tentativas de redefinição do campo da Didática datam dos anos 70, embora a questão tenha assumido maior impacto e relevância apenas na década seguinte. Nesse contexto, os desafios dirigidos à Didática expressavam, também, a crescente preocupação com o fracasso escolar e suas implicações.

O processo de revisão inicia-se, então, como forma de “passar tudo a limpo”. As análises iniciais evidenciam o caráter excessivamente técnico da Didática, denunciando a falsa neutralidade dos seus conteúdos, o “silenciar da dimensão política” e a sua desvinculação ou descompromisso com os problemas da prática pedagógica cotidiana. Do ponto de vista da operacionalização de uma didática comprometida com a transformação social, propunha-se a contextualização da prática pedagógica, partindo-se da análise das práticas concretas desenvolvidas em sala de aula, bem como de seus determinantes.

A dualidade teoria/prática deveria ser superada por meio de um processo dialético que concebesse e trabalhasse esses dois elementos de forma integrada e unitária.

Ainda nos anos 80, Soares defende a tese de que não se deveria falar em Didática Geral, mas sim em didáticas específicas, argumentando pela inviabilidade de a Didática ter como objeto o processo ensino-aprendizagem.

Davini (1996) analisa a evolução da Didática enfocando conflitos impulsionados pelas mudanças paradigmáticas e pela disputa de domínio acadêmico no campo das ciências da educação. O texto focaliza o impacto causado pela influência da escola crítica sobre a Didática, pondo em questão a sua base normativa. Com base na revisão da produção bibliográfica na área, a autora aponta, de um lado, “megateorias” (na Didática Geral), nas quais identifica a perda de produção de “regras de ação”, e, de outro, “teorias diafragmáticas” (nas didáticas especiais), que se constituem como teorias autonomizadas e fragmentárias. A seguir, busca estabelecer marcos conceituais compartilhados, argumentando que as idéias centrais (idéias força) identificadas nas diversas propostas didáticas podem ser intercambiadas em diferentes áreas, resultando em produções generalizadas de grande alcance.

Propõe, então, como alternativa ao desaparecimento ou fragmentação da Didática Geral, a idéia de especializações como desenvolvimentos didáticos nos diferentes campos disciplinares, mais do que em disciplinas autonomizadas. Argumenta que as respostas aos desafios postos pelo ensino devem ser buscadas no bojo de uma Didática Geral, e não a partir de qualquer especialização ou mesmo da Psicologia.

Enumera, ainda, questões que desafiam o campo da Didática Geral: a) formação de projetos de organização escolar; b) formas de comunicação produtiva entre gerações; c) estudo e desenvolvimento de aspectos metodológicos; d) sistemas de avaliação; e) formação de professores; e f) esboço de currículos como trajetórias formativas.

Finalizando, afirma a necessidade de recuperação do discurso da Pedagogia, cujo estatuto teórico implica a construção de um projeto de política social e cultural no campo da educação, que dê sentido à projeção do ensino como base para a desobstrução de caminhos necessários no campo da Didática.

O compromisso social aparece como componente fundamental no processo de formação e práxis do professor (Bueno, 1993; Freitas, 1992; Marques, 1992; Moreira, 1992; Oliveira, 1991; Santos, 1991).

Demarcando o caráter político da prática pedagógica, Santos (1991) enfatiza o papel do professor, entendido como intelectual crítico. Com base nessa concepção do professor, a autora propõe a superação do modelo da racionalidade técnica rumo à construção de um projeto de mudança educacional alicerçado na participação popular organizada. Trata-se de construir uma prática educacional voltada para os interesses das classes populares, em articulação com movimentos da sociedade civil que pugnam pela justiça social. Da mesma forma, essa prática deverá estar sustentada pela organização acadêmica e política de profissionais de uma mesma área.

Em estudo sobre os egressos das licenciaturas da USP, Penteado (1992) observa que, em vez desses licenciados, a rede pública de ensino fundamental e médio tem absorvido, principalmente, professores formados por instituições particulares, em que o ensino se caracteriza pela transmissão do conteúdo e pelo descompromisso com a pesquisa.

Com relação à socialização para a profissão, Feldens (1990) identifica um processo descontínuo, fragmentado, repleto de dilemas e desvinculado de qualquer propósito no sentido de que futuros professores se apropriem de competências e comprometimentos. Segundo a autora, as tensões entre a “cultura da universidade”, a “cultura de ser estudante” e a “cultura da escola” podem contribuir para a falta de continuidade entre “treinamento” e “prática”, uma vez que a universidade prioriza o estudante universitário e não os alunos em campo, a vida e a cultura da universidade e não a cultura das escolas.

Mendonça (1994) analisa o percurso histórico da criação das licenciaturas no Brasil, refletindo sobre idéias e ideologias que sustentaram esse processo. Destaca, especificamente, a Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil e a Universidade de São Paulo.

Finalmente destaca-se a importância de integrar a discussão sobre o curso de Pedagogia ao debate sobre os demais cursos de Licenciatura. Cruz (1991) evidencia as seguintes questões relativas às licenciaturas: a dicotomia entre conteúdos específicos e pedagógicos e/ou isolamento de cursos e de conteúdos; a ênfase ao bacharelato, em detrimento da licenciatura; o distanciamento entre os cursos de Licenciatura e as escolas do ensino fundamental e médio; a perda do significado da relação profissional *versus* sociedade; a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de Formação de Professores; o distanciamento entre Institutos e Faculdades de Educação; a Prática de Ensino caracterizada como reino da técnica, em detrimento da relação entre teoria e prática.

Cruz (1991) identifica as raízes da problemática da formação de professores no projeto político neoliberal, argumentando que a sociedade capitalista constrói o isolamento e privilegia as ciências voltadas para a tecnologia de produção, a serviço do capital, negligenciando as demandas de ciências sociais. Como decorrência, a formação de professores vem sofrendo alterações marcadas pela queda de qualidade e pelo distanciamento das reais necessidades do povo brasileiro.

Algumas alternativas apontadas: a interdisciplinaridade, materializada em projetos de “ação integrada”; a articulação entre teoria e prática desde o início dos cursos, assumindo uma visão de unidade e totalidade do conhecimento e da convergência das ciências; a recondução do Estágio Supervisionado como fechamento dos curso; e o redimensionamento das relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade. Em suma, Cruz (1991) propõe a autoconstrução dos cursos de Licenciatura a partir das relações entre teoria e prática e da visão interdisciplinar, superando divisões e promovendo, por sua finalidade e princípios, um trabalho verdadeiramente coletivo entre profissionais e estudantes de várias licenciaturas.

CONCLUSÕES

As análises sobre a formação de professores no Brasil, acima sintetizadas, gravitam em torno de cinco eixos principais: a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade/totalidade no processo de formação docente, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da educação, tendo em vista a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização social do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas; e e) o caráter contínuo e a exigência interdisciplinar da formação de professores.

Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se, ainda, que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores, em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995a.

_____. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995b.

- ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.
- BUENO, Belmira A. de B. Oliveira. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a Didática no curso de Pedagogia. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 126-128, jan./jun. 1993.
- BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.
- CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jan./dez. 1992a.
- _____. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigmas mais do que de uma mudança curricular. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992b.
- CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.
- DAVINI, M. Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.
- FELDENS, M. das Graças F. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.
- GARCIA, M. Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
- LOPES, Luiz P. da M. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.
- MARQUES, Mario O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p.43-50, abr./jun. 1992.
- MAZZOTTI, Tarso B. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.
- MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago.1994.
- MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.

- NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 102/103, p. 49-51, set./dez. 1991.
- PENTEADO, Heloisa D. (Coord.). Formação de professores de 5^a a 8^a série do 1^o grau e de 1^a a 3^a série do 2^o grau: o estágio no contexto da Prática de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ago. 1992.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). O estágio como práxis na formação de professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2^o Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 187-195, jan./abr. 1993.
- RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.
- SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

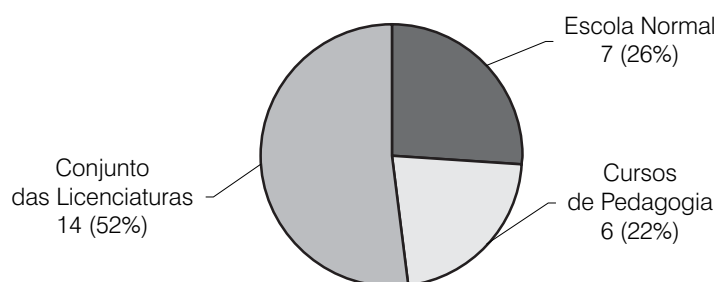


Gráfico 1 – Formação Inicial – distribuição por nível de ensino (1990-1997)

Tabela 1 – Formação Inicial – distribuição de artigos por ano/nível de ensino

ANOS	CURSO NORMAL	CURSO DE PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	ARTIGOS/ANO
1990	1	-	1	2
1991	1	-	3	4
1992	-	1	6	7
1993	1	3	1	5
1994	1	2	1	4
1995	3	-	1	4
1996	-	-	1	1
TOTAL	7	6	14	27
%	26,0	22,2	51,8	100

Quadro 1 – Formação Inicial – principais enfoques

A busca da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo.
A necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da educação, tendo em vista a implementação de políticas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização social do magistério.
A construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente de transformação social.
A ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas.
O caráter contínuo e a exigência interdisciplinar da formação de professores.

O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos

Janete Magalhães Carvalho
Regina Helena Silva Simões*

O inventário das fontes indicou que, do total de artigos sobre formação e práxis do professor (115), publicados de 1990 a 1997 nos dez títulos de periódicos levantados,¹ 30 artigos (aproximadamente 26%) abordavam a *Formação Continuada*.

Esses artigos podem ser agrupados a partir dos seguintes focos de análise:

- a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (Chakur, 1995a, 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995);
- b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993 e 1994; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991);
- c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996);
- d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, Teitelbaun, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995);
- e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri et al., 1995; Gatti, 1992);
- f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili, Gonçalves, 1995);
- g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995);
- h) as políticas públicas (Alves, 1995).

Com relação aos dez textos dirigidos às atividades de formação continuada desenvolvidas junto a escolas de ensino fundamental e médio, a ênfase recaiu sobre o ensino fundamental, contabilizando-se seis artigos, assim distribuídos: da primeira à quarta série (Kramer, 1989; Mediano, 1992; Pereira, 1995); da quinta à oitava série (Chakur, 1995a e 1995b); e da primeira à oitava série (Collares, 1995). Quatro artigos (Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Penin, 1995) tomaram por base, simultaneamente, o ensino fundamental e o ensino médio.

Comparando-se os estudos direcionados ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação superior, não se pode identificar distinções marcantes no que se refere aos pressupostos assumidos com relação ao processo de formação continuada e às ações propostas. Percebe-se, ainda, a ênfase na necessidade de valorizar e implementar a cooperação e a integração entre o mundo acadêmico e as escolas no desenvolvimento de parcerias.

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ Os seguintes periódicos foram incluídos no plano de amostragem: *Cadernos Cedes*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Tecnologia Educacional*; *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Revista da Faculdade de Educação*, da USP; *Educação & Sociedade*; *Em Aberto*; *Educação & Realidade*; *Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação*.

A categorização do material selecionado, por sua vez, indicou que o discurso predominante sobre essa temática focalizava, principalmente, a conceituação de formação continuada, propostas dirigidas aos processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Sendo assim, este trabalho foi estruturado de acordo com as categorias detectadas.

CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*. Alguns a definem como *prática reflexiva no âmbito da escola*, e outros, como uma *prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente*; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais.

Situam-se no grupo que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências aqueles autores que, advogando o uso da telemática, – teleducação, educação a distância, etc. –, vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades.

Assim, Freitas (1995) discute a importância da teleducação na capacitação de professores, já que ela possibilita essa capacitação e atualização a um maior número de indivíduos em todo o território nacional. Partindo da premissa de que o conhecimento é a chave que abre as portas do mundo atual e do futuro, afirma a necessidade de difusão de informações visando à capacitação quantitativa e qualitativa de professores, com o controle público de qualidade que a teleducação oferece. Lobo Neto (1996) argumenta que o uso da tecnologia educacional vai muito além da eficiência do processo ensino-aprendizagem, podendo atuar na renovação educacional no âmbito do sistema ou da sociedade, como possibilidade de alteração substancial nos métodos, mantidas as instituições e finalidades, ou como alteração das próprias finalidades, buscando-se meios considerados mais adequados para atingi-las. Ribeiro (1996), por sua vez, aponta a educação a distância como necessária para reverter o quadro educacional do País com a capacitação de docentes, por meio de um projeto teleducativo de qualidade desenvolvido na esfera governamental.

Nos outros dois grupos, o da conceituação da *formação continuada como prática reflexiva* e o da *formação continuada para além da prática reflexiva*, são predominantes os discursos que desqualificam estratégias de formação continuada propostas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências, etc.

Seguindo essa tendência, Kramer (1989) argumenta contra os “pacotes de treinamento” – baseados na concepção do “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse” através de instâncias intermediárias (especialistas que repassam aos professores) –, que têm acarretado baixa ou nula compreensão das propostas, aversão à inovação, etc., assim como contra os chamados “encontros de vivência”, que, centrando-se em aspectos socioafetivos, se revelam superficiais e aligeirados no tempo-espaço para produzir novas atitudes docentes. Fusari e Rios (1995) focalizam a necessidade de se problematizar a expressão “capacitação de recursos humanos”, pois o ser humano não é um recurso; ele possui recursos e cria recursos. Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente de termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc.; ela argumenta que: 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas

como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais. Ressalta, ainda, os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como a base do processo, levando em conta as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora. Pereira (1993) diz que os costumeiros cursos esporádicos e/ou sessões de estudo ocasionais refletem uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo de formação contínua, que compreenderia duas fases: 1) educação durante o curso de formação; e 2) educação em serviço. Define a educação em serviço como aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação visto como agente ativo de sua formação e da melhoria educacional. Reale et al. (1995), por sua vez, observam que estudos realizados apontam como características dos programas de formação continuada realizados na América Latina o fato de se constituírem cursos de caráter voluntário, com diferentes durações, estruturados em torno de temáticas específicas e destinados a professores de diversas instituições. Citam duas questões que emergem desse tipo de ação: o professor definindo o currículo da sua própria capacitação, individualmente, muitas vezes interessado em recompensas funcionais, e o professor permanecendo individualmente responsável pela transposição didática do que foi supostamente aprendido.

Em resposta a argumentações como as acima enunciadas, parte-se para a conceituação de formação continuada como prática reflexiva e de formação continuada para além da prática reflexiva. André (1994), baseando-se em Nóvoa (1992), identifica três eixos centrais ao processo de formação continuada: 1) a pessoa e a experiência do professor; 2) a profissão e seus saberes; 3) a escola e seus projetos. Entendendo que a escola e seus projetos incluem a dimensão social mais ampla, depreende-se que o conceito de formação continuada como prática reflexiva, apoiado em referencial da fenomenologia, do pragmatismo e do construtivismo piagetiano, situa-se, apenas, nos dois primeiros eixos centrais.

Assim, Chakur (1995b) aponta para a importância das dimensões individual e coletiva na construção da prática pedagógica, sendo o exercício profissional coletivo, fruto da intersubjetividade compartilhada, considerado o principal fator de desenvolvimento profissional entendido como auto-construção e construção permanente da realidade, tendo a prática refletida no ponto de chegada. Darsie e Carvalho (1996) também defendem o ponto de vista de que a formação do professor deva passar pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer. Apoiando-se em estudos de Schön (1992a e 1992b), Perrenoud (1993), Zeichner (1992 e 1993), Nóvoa (1992), Garcia (1988, 1992 e 1995), Perez Gómez (1992), entre outros, destacam a importância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores.

De modo geral, na literatura visitada, esses são os autores que fornecem a base para o conceito de formação continuada como prática reflexiva, destacando-se a obra de Schön, que distingue três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: 1) o conhecimento-na ação (tácito); 2) a reflexão-na-ação (pensar sobre a ação); 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que pressupõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa os anteriores em situações problemáticas do contexto.

Dessa forma, Reale et al. (1995), "com base na literatura sobre o tema", definem formação continuada como um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação-reflexão-ação, devendo esse processo contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Já o conceito de formação continuada para além da prática reflexiva inclui os pressupostos acima destacados, mas procura visualizá-los em integração com o contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Essa perspectiva, apoiada em referencial de análise emancipatório-político e/ou em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1986), Giroux e Maclaren (1994), Apple (1991), entre outros, predomina nos artigos analisados.

A esse respeito, Alarcão (1996) se posiciona apontando a tendência pragmatista e não-diretivistica da proposta de Schön, que, segundo a autora, não contempla a análise dos pressupostos ético-políticos que envolvem o próprio conceito de educação. Alves (1995) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada: 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) as diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: 7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; 9) o compromisso com a mudança; 10) o trabalho coletivo; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. Barbieri et al. (1995) argumentam que o fazer pedagógico, por estar no domínio da práxis, é por natureza histórico e inacabado, dependendo, portanto, de investigação crítica permanente. Demo (1992) indica a necessidade não apenas de aperfeiçoamento da prática docente, mas de recriação da própria profissão docente e da educação como processo emancipatório, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na confluência estabelecida entre a capacidade de participar (cidadania) e de produzir (trabalho). Fusari e Rios (1995), afirmando que o *ethos* se realiza na *pólis* e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum, apontam como fundamental: 1) assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática delimitando seu espaço real de possibilidades; 2) articular o intra-escolar à realidade social mais ampla; 3) considerar a participação efetiva dos professores e seus problemas como ponto de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão alicerçada em sólida fundamentação teórica. Gatti (1992) argumenta que a imprecisão quanto ao perfil do professor a ser formado alia-se ao caráter genérico e abstrato emprestado a esse profissional, sem que sejam consideradas as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores e suas reais circunstâncias existencial, profissional e/ou social. Mediano (1992) observa a necessidade de ultrapassagem dos aspectos burocráticos da ação de professores, supervisores e orientadores, assim como de um trabalho conjunto que discuta a prática pedagógica e busque soluções para os problemas a partir da adoção de três princípios básicos: converter as próprias experiências em situações de aprendizagem; fazer uma reflexão crítica da própria prática; e orientar a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo.

Penin (1995), assumindo que o processo de construção do conhecimento pelo professor acontece no interior do espaço de representação em que vive e que tal espaço é constituído pelas concepções que vai acumulando sobre o ensino (o concebido) e pela vivência da situação de ensino, afirma que os movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento se dão no movimento lógico-dialético entre representação/conhecimento, assim se constituindo o campo de possibilidades de processos de formação continuada. André (1994) destaca que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por sua vez, consideram que o saber docente é, essencialmente, heterogêneo, mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes; ela decorre, também, da situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saberes e das instituições de formação. Diante dessa situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar uma relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Concluem questionando se o professor não ganharia em liberar seus saberes da experiência vivida de modo a submetê-los ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, como produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar controle legítimo. Pimenta (1996), afirmando que o repensar da formação contínua tem se revelado como uma das demandas mais importantes dos anos 90, inclui, nesse âmbito, a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção como sujeito

historicamente situado e, nessa construção, a mobilização dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos).

Dessa forma, o conceito de formação continuada predominante nos artigos de periódicos analisados é o de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações.

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os autores inseridos no primeiro grupo, o da conceituação da Formação Continuada enquanto aquisição de informações/competências, como já foi dito, advogam o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamento seminários, palestras, etc.

Foresti (1995) afirma a necessidade do desenvolvimento da educação multimídia como forma de desenvolver todas as facetas da mente e garantir que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo educacional, devendo o professor trabalhar com leitura crítica, educando a si mesmo e aos seus alunos para a comunicação. Freitas (1995) propõe o ensino a distância como peça-chave para dinamizar, por seu efeito multiplicador, o processo de capacitação e atualização de docentes através da teleducação. Assim, afirma a teleducação e o programa Vídeo Escola como necessários para a ampliação de oportunidades para formação, atualização e oferta de possibilidades ao professor, para, concomitantemente ao seu trabalho, discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas. Ribeiro (1996) aponta a capacitação docente através da educação a distância pela utilização de metodologia de estudo individualizado em módulos de ensino juntamente com o auxílio do tutor e encontros pedagógicos.

Os autores identificados com o segundo grupo (conceito de Formação Continuada como prática reflexiva) e com o terceiro grupo (para além da prática reflexiva) apresentam pontos básicos de convergência, distinguindo-se pela perspectiva e/ou visão da necessidade de um “olhar ampliado” para além do docente, da sala de aula e da escola. Assim, temos que ambos partem da necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva, baseando-se em conceitos-chave, como: a) saberes docentes; b) conhecimento-na-ação; c) reflexão-na-ação; d) reflexão sobre a reflexão-na-ação; e) reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; f) construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática.

Para Alarcão (1996), a noção do conhecimento-na-ação refere-se ao conhecimento tácito, enquanto na reflexão-na-ação ocorre uma conversa com a situação e, na reflexão sobre a reflexão-na-ação, a reconstrução mental da ação para analisá-la retrospectivamente. Aponta a organização ou reorganização dos saberes docentes como uma tarefa complexa que exige uma base relevante sobre a qual se possa refletir e, muitas vezes, ausente da competência dos profissionais da educação. Sem desconsiderar o saber processual, afirma a diferença entre o profissional experiente e o novício não tanto como uma questão de quantidade de saber, mas de qualidade, ou seja, de capacidade de relacionar, ajustar, selecionar, prever, por em ação sua flexibilidade cognitiva de forma crítica, reflexiva e criativa.

Com relação aos saberes da docência, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), argumentando que qualquer estratégia de formação continuada deve levar em conta que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, apontam para o fato de que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no quadro da cultura moderna e contemporânea. Por outro lado, a produção de saberes e a formação nos saberes são condicionados, segundo a lógica da produção de novos conhecimentos, aos saberes científicos e tecnológicos, que atribuem aos primeiros um *status* superior. Apesar disso, ou seja, mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se admitir, em princípio, que o corpo docente tem uma função social importante, em face da relação entre formação nos saberes e produção dos saberes. Distinguem enquanto saberes docentes: 1) os saberes da formação profissional, que incluem tanto as

ciências da educação quanto a ideologia pedagógica; 2) os saberes das disciplinas específicas, transmitidos em programas universitários de modo independente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes; 3) os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; 4) os saberes da experiência, que são por ela mesma validados e que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Abordando as relações dos professores com seus saberes, argumentam que, se por um lado a função docente define-se em relação aos saberes, por outro, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Isso se deve ao fato de os professores não produzirem e não controlarem os saberes científicos e pedagógicos, resultando uma relação de alienação dos docentes com o saber e a autodesvalorização profissional. Assim, o docente, diante dos saberes, prefere as certezas da prática e a importância crítica da experiência. Denominando-se de saberes da experiência o conjunto de saberes atualizados, adquiridos no quadro da prática da profissão docente, eles formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão-cultura docente.

Assumindo os mesmos conceitos-chave, os autores do primeiro grupo são, entretanto, mais subjetivistas e restritos, em sua análise, à dimensão do docente e da escola, apoiando-se no construtivismo piagetiano, na fenomenologia, no pragmatismo e, em alguns casos, combinando-os. Exemplos dessa perspectiva seriam as propostas de Chakur (1995a), Darsie e Carvalho (1996), Reale et al. (1995), Stroili e Gonçalves (1995).

Chakur (1995a e 1995b), "tomando por base os pressupostos do construtivismo piagetiano, particularmente nos aspectos relativos ao processo de tomada de consciência", aborda questões sobre a construção da profissionalidade docente por meio da formação continuada. Para tanto, propõe três níveis, assim descritos: nível I – prática autonormatizada (o "professor-executor"); nível II – mobilidade espontânea pontual (elementos de "reflexão-na-ação" e do "professor-investigador"); nível III – exercício profissional refletido (elementos da "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação").

Darsie e Carvalho (1996) apontam como estratégia a "reflexão distanciada". Assim, a reflexão *a posteriori* do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem leva-o à reflexão sobre sua ação de ensinar. Assumindo a perspectiva teórica construtivista, afirmam não ser imprescindível ser professor com prática para refletir sobre práticas de ensino, pois alunos não-professores podem conduzir suas reflexões sobre as práticas de seus professores atuais e antigos, cabendo ao professor-formador criar situações desencadeantes de reflexão. Propõem como estratégias para desencadear a reflexão nos alunos-professores o uso de um diário para o registro escrito, após cada aula, da reflexão (escrita reflexiva) acerca do processo de aprendizagem que estão passando, com dois propósitos: 1) acompanhar o processo de aprendizagem, possibilitando a oferta de ajuda psicológica; 2) possibilitar ao aluno tomar consciência do próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, combinam "escrita reflexiva" com "episódios de reflexão".

Reale et al. (1995) propõem experiência de formação continuada centrada em temática sugerida pelos próprios docentes, compreendendo três elementos: 1) análise de informações sobre o tema; 2) identificação, priorização e associação com a experiência, dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar; 3) análise coletiva de casos representativos. Concluindo, ressaltam os seguintes pontos relevantes no processo de formação continuada do professor: 1) atribuição, aos participantes, de papéis de natureza colaborativa (não-hierarquizada); 2) ênfase ao processo de tomada de decisões e construção de soluções; 3) tomada de consciência e exame crítico de concepções e atitudes assumidas na prática docente; 4) reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação; 5) utilização de estudo de casos; 6) possibilidade de estabelecer uma relação de confiança e segurança mútua entre os envolvidos; 7) desenvolvimento da autonomia do professor, por meio de um trabalho coletivamente organizado (cultura colaborativa e *ethos* da escola).

Stroili e Gonçalves (1995), por sua vez, propõem o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam: 1) a integração teoria-prática; 2) a autonomia fundamentada

na dinâmica ação-reflexão-ação; 3) a instrumentalização do educador para o exercício da cidadania e do trabalho competente; 4) a continuidade das ações formadoras; 5) diferentes momentos e formas de reflexão; 6) o respeito à diversidade; 7) a construção co-participativa; 8) a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem; 9) o fortalecimento da identidade do educador. Destacam, nesse contexto, a importância do papel a ser desempenhado pela interdisciplinaridade e pela Psicologia: a primeira por contemplar a diversidade e a complexidade das diferentes dimensões institucionais; a segunda pelas possibilidades de embasar uma ação crítica e libertadora envolvendo os sujeitos e as instituições em que se relacionam.

A grande maioria das propostas nos artigos analisados situam-se, entretanto, no grupo que define a formação continuada para além da prática reflexiva. São propostas muito ricas e abrangentes, permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético.

Mediano (1992) argumenta que a análise das pesquisas tem demonstrado a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. A produção do saber pedagógico a partir da troca de saberes dos próprios professores se destaca como estratégia, e a oficina de professores, como alternativa de aperfeiçoamento docente, que poderá tornar os professores mais autônomos, mais criativos e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

André (1994) focaliza a pesquisa etnográfica crítica para o estudo e a compreensão da prática docente. Visando a ampliação do diálogo sobre a formação e a prática de professores, propõe a utilização da pesquisa dirigida ao cotidiano escolar como importante elemento articulador entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação político-pedagógica.

Para Mattos (1995), a pesquisa etnográfica crítica constitui um rico instrumento na investigação educativa e formação de docentes, desde que acompanhada de colaboração e parceria entre professores e pesquisadores.

Barbieri et al. (1995) sugerem a necessidade de uma “metacapacitação” docente que possibilite o acompanhamento das transformações técnicas, organizacionais e econômicas. Nesse processo, identificam a interdisciplinaridade e a interprofissionalização como exigências das quais devem derivar-se novas referências na produção e na transmissão do conhecimento.

Collares e Moysés (1995) focalizam como elementos fundamentais o resgate da dimensão coletiva, institucional, do trabalho desenvolvido na escola e apresentam uma proposta que alia pesquisa e formação continuada na construção de uma espiral crescente de indagações, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas. Nesse contexto, enfatizam a abordagem interdisciplinar como elemento facilitador rumo à aproximação da totalidade do objeto a ser conhecido e indicam a universidade como parceria interessante na articulação de trabalhos dessa natureza.

Demo (1992), destacando o papel crucial da formação de professores para a qualidade educativa básica, mostra que a apropriação do conhecimento, o seu manejo como instrumentação, a atualização continuada e a necessidade de produção de novos conhecimentos aparecem como aspectos fundamentais a um projeto de modernidade. Torna-se, portanto, essencial que o processo educativo contemple atitudes críticas e criativas. O aprender a aprender deve ser enfatizado, incorporando-se a pesquisa como princípio educativo, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. Nesse processo, deve-se investir na atualização permanente dos professores por meio de formas mais adequadas de formação continuada; o grande desafio, em suma, reside em refazer a profissão docente e não apenas melhorá-la. A expectativa consiste em que a educação de qualidade contribua para a “humanização” da modernidade, cabendo ao professor, devidamente preparado, “educar” a eletrônica, mantendo-a como instrumento, sem permitir a “instrumentalização” (meios sobrepondo-se aos fins). Enfim, a escola precisa abrir-se a mudanças voltadas para a construção da modernidade, visto que a cidadania, fundada em conhecimento atualizado e atualizante através da pesquisa, define-se pela competência e pela produtividade.

Gatti (1992) propõe o desenvolvimento de projetos articulados rumo à interação de iniciativas isoladas e à organização racional das ações formativas docentes baseadas em enfoque de natureza predominantemente pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual. Nesse processo, devem-se confrontar os saberes produzidos na academia e os saberes e experiências acumulados pelos professores, com o objetivo de gerar propostas de ação em que o ato de ensinar apareça em primeiro plano.

Pimenta (1996), abordando a formação de professores e a questão dos saberes da docência e da formação da identidade do professor, propõe a busca da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) através da consideração da prática social como ponto de partida e de chegada e da ressignificação dos saberes na formação de professores. Os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos sem constituir o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. Apontando como estratégia o trabalho de pesquisa da própria prática como princípio formativo na docência, propõe a reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Assim, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas.

Kramer (1989) aponta como caminhos alternativos a reflexão sobre a prática, a busca de novos conhecimentos e a transformação dessa prática numa perspectiva dialética entre conhecimento e prática. O início desse processo passaria pela reflexão conjunta e aprofundamento teórico a partir de questões-base, progressivamente aprofundadas mediante reflexão crítica. Com relação à apropriação do discurso pedagógico pelo professor, propõe a transformação do discurso “autoritário” para o “polêmico”, considerado o pólo do ouvinte para convertê-lo em locutor. Seriam essas “marcas” do aluno que, investigadas e consideradas pelo professor, poderiam transformar o discurso anônimo e difuso numa prática crítica e renovadora. Indica como eixos para a formação em serviço de professores: 1) organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas por eles sugeridos; 2) permitir a curiosidade e o pensamento divergente; 3) imprimir aos temas uma visão contextualizada, porém ampla; 4) garantir a criticidade e criatividade no tratamento dos diversos assuntos; 5) facilitar a ultrapassagem do senso comum para o conhecimento científico; 6) articular as diferentes áreas do conhecimento; 7) variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo, variando, também, as atividades e/ou estratégias. Conclui propondo que, em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros; em segundo, a formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados na escola e trabalhando com os professores; em terceiro, destaca a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita, de modo que o professor seja produtor e consumidor do conhecimento escrito. Em última análise, considera que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente é capaz de, entre outros fatores, gerar a melhoria da qualidade de ensino.

Fusari e Rios (1995) afirmam que processos de formação continuada dos profissionais do ensino devem ser sempre planejados como ações coletivas, com decisões compartilhadas. Afirmando que um projeto é sempre utópico enquanto ideal e no sentido de algo ainda não realizado, destacam que a elaboração de projetos de formação continuada demandam a consideração crítica dos limites e possibilidades do contexto de trabalho, a definição dos princípios norteadores, estratégias e avaliação contínua.

Pereira (1993) enfatiza que a educação em serviço precisa ter pelo menos três objetivos, a saber: a) implementar atividades que promovam a melhoria da educação dirigida para as necessidades específicas dos alunos; b) aperfeiçoar seus objetivos de desenvolvimento profissional de modo a levá-los a níveis mais altos de instrução; c) alcançar seus próprios objetivos de crescimento pessoal. Aliado a isso, o professor deve ser capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação

pedagógica nas suas contradições, a fim de que introduza em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo de conhecimento. Dentro desta perspectiva, a educação em serviço para o professor deve ser capaz de motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Ressalta que a educação em serviço é um processo intencional, planejado, que visa a mudança do educador; é uma atividade que possui um objetivo definido e está comprometida com mudanças em indivíduos e sistemas organizacionais. Dentro dessa perspectiva, a educação em serviço para o professor deve motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, posto que o ensino é, também, um exercício de gestão.

Pereira (1995), como Alves (1995), opina que a educação em serviço deve ser descentralizada e, para isso, devem ser criados Núcleos de Estudos Pedagógicos; a esses núcleos deve competir e elaboração, execução e avaliação de programas de educação em serviço, numa ação conjunta com os docentes, enfatizando sua responsabilidade no seu próprio desenvolvimento pessoal, profissional e da sociedade. Já em 1994, Pereira argumentava que: a) os programas de educação em serviço nos quais os professores compartilham experiências e prestam assistência mútua têm maior possibilidade de alcançar seus objetivos do que aqueles nos quais o professor trabalha isoladamente; b) os professores são mais beneficiados pelas atividades de educação em serviço que estão ligadas ao esforço conjunto da escola do que pelos programas esporádicos que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola; c) a educação em serviço deve ser descentralizada, com ênfase nos problemas reais da escola, nas suas metas, necessidades e planos, devendo ser conduzida, sempre que viável, nas instalações da escola.

Moisés (1994) também afirma a formação continuada como um projeto constituído coletivamente. Como estratégia aponta a pesquisa-ação, desdobrada em três momentos: um primeiro momento dedicado à discussão da dimensão político-filosófica do ato educativo; um segundo momento dirigido à questão do processo ensino-aprendizagem (enfoques principalmente “construtivista sociohistórico”); e um terceiro momento caracterizado por uma abordagem de cunho metodológico. A estratégia de abordar as questões metodológicas ao final do processo serviria para romper com o caráter imediatista e precário freqüentemente assumido na formação continuada de professores. Também aponta para a ocorrência de mudanças nas representações sociais assumidas pelos professores com relação à educação, ao aluno-trabalhador, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, sugerindo, como decorrência dessas mudanças, transformações nas políticas docentes. Finalmente, considera que a experiência sinaliza novos caminhos para a formação continuada rumo ao auto-aprimoramento e à autonomia dos professores, contribuindo para a desmistificação dos seus desejos e atribuindo-lhes horizontes para além das necessidades mediatas.

Em síntese, foram estas as principais propostas detectadas.

CONCLUSÕES

O discurso analisado evidenciou a importância do professor como centro do processo de formação continuada – atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico, e, neste, do saber pedagógico – assim como a importância da pesquisa nesse processo. Enfim, a participação de professores na pesquisa da sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações.

Entretanto, a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a prática e a colaboração entre professores e pesquisadores, ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferecem grandes desafios. Por um lado, deve-se ter clareza de que não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos; na perspectiva dos pesquisadores, trata-se de reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala-de-aula e/ou da

escola, tendo em vista a complexidade e abrangência do fenômeno educacional. Outro desafio diz respeito às negociações necessárias no dia-a-dia do trabalho investigativo, no desenrolar das relações estabelecidas entre professores e pesquisadores e/ou entre o professor-reflexivo e o professor-pesquisador, marcadas pelo diálogo, pela confiança e pelo risco.

Finalizando, é importante ressaltar que os conceitos-chave predominantes no discurso expresso nos periódicos analisados sobre o processo de formação continuada dos professores – a saber: a articulação dos saberes docentes; o processo de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação; a pesquisa da própria prática docente; a relação entre os níveis da prática na sala de aula, na escola e no contexto sociohistórico mais amplo – sugerem a complexidade de uma tarefa que, não sendo simples e demandando competência, constitui desafio para o qual se apresentam inúmeras propostas convergentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.
- APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª série. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995a.
- _____. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995b.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.
- DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.
- DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jul. 1992.
- DESTRO, Martha R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.

- FORESTI, Maria Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.
- FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- _____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.
- _____. Pensamientos pedagógicos y tomada de decisiones: un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E. G. B. In: VILLAR, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 1988. p. 277-300.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henri; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.
- LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.
- MOYSÉS, Lucia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores [relato de pesquisa]. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- PENIN, Sonia Teresinha de. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.
- PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.
- _____. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.
- _____. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- REALE, Aline M. et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.
- RIBEIRO, Antonia Maria Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.
- _____. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992b.
- STROILI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Maria Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.
- ZEICHNER, L. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 115-138.

Quadro 1 – Formação Continuada por foco de análise

FOCOS DE ANÁLISE	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	%
Atuação junto a escolas do ensino fundamental e médio	-	-	1	1	1	6	-	-	9	30,00
Conceitos e significados atribuídos à formação continuada	-	1	-	1	1	2	2	-	7	23,33
Uso de tecnologia de comunicação	-	-	-	-	-	2	2	-	4	13,33
Educação continuada e desenvolvimento social	-	1	1	-	-	1	-	-	3	10,00
Levantamento de produção acadêmico-científica sobre o tema	-	-	1	-	-	1	-	-	2	6,66
Ensino superior	-	-	-	-	-	1	1	-	2	6,66
Etnografia escolar	-	-	-	-	1	1	-	-	2	6,66
Políticas públicas	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3,33
TOTAL	-	2	3	2	3	15	5	-	30	100

Quadro 2 – Formação Continuada por nível de ensino

ANO	NÍVEIS DE ENSINO			TOTAL	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL + ENS. MÉDIO	ENSINO SUPERIOR*	N	%
	N	N	N		
1990	-	-	-	-	-
1991	-	-	-	-	-
1992	1	1	-	2	16,6
1993	1	-	-	1	8,3
1994	-	1	-	1	8,3
1995	4	2	1	7	58,3
1996	-	-	1	1	8,3
1997	-	-	-	-	-
TOTAL	6	4	2	12	100

* Os dois artigos enfocando o ensino superior abordam a análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e continuada de professores e o desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar no processo de formação de educadores na universidade e em outras agências formadoras.

Quadro 3 – Formação Continuada – ênfases

ÊNFASES	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL*
Conceitos e/ou debates sobre Formação Continuada	1	1	4	1	1	10	4	0	22
Propostas para Formação Continuada	1	1	3	1	3	12	4	0	24

* O total ultrapassa o número de artigos (30) pelo fato de que alguns deles abordam tanto *debate/conceituação* sobre a formação continuada quanto *propostas* para sua efetivação.

Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais

Janete Magalhães Carvalho
Regina Helena Silva Simões*

A análise da produção teórica sobre a questão do professor como profissional, em periódicos especializados publicados no período de 1990 a 1997, apontou, na amostra pesquisada de 115 artigos¹ sobre o tema mais amplo da sua Formação e Práxis, 33 artigos (28,6%) dedicados à *Identidade e Profissionalização Docente*, sendo esta, portanto, a temática mais freqüentemente abordada nesses periódicos.

No âmbito dessa temática, destacou-se a recorrência à discussão sobre a Identidade do Professor, que emergiu como categoria central no conteúdo dos discursos analisados.

A INTERDIMENSIONALIDADE DA IDENTIDADE/PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A *Identidade do Professor* como temática central foi entretanto definida através de subtemáticas, ou seja, ela se colocou de forma multidimensional e interdimensional, visto ser percebida como perpassada por fatores como: proletarização/profissionalização do magistério; condições de trabalho e remuneração dos professores; socialização para e no trabalho; práticas culturais e saberes dos professores; organização político-sindical; políticas públicas dirigidas ao professor; e questões de gênero.

Alguns artigos (três, ou seja, 9,1%) abordam, de forma relacional, todos estes fatores ou um número expressivo deles. São os estudos de Gatti (1996), Enguita (1991) e Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991).

Gatti (1996), discutindo a *Identidade do Professor*, distingue, entre os aspectos que a definem: o crescimento do número de alunos, a heterogeneidade sociocultural, a demanda da população por melhoria da escolarização, o impacto das inovações tecnológicas e/ou metodológicas no trato do conhecimento, a ausência de prioridade concreta para a educação, as estruturas hierárquicas e burocráticas, o papel social do professor, a cotidianidade do trabalho do professor, etc. Conceituando a *Identidade do Professor* como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em função de um tipo de eixo pessoal que o distingue dos outros, questiona: Quem é esse professor do qual se diz não ter qualidade? Que representações tem de si mesmo como pessoa e como profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve?

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ As fontes foram coletadas nos seguintes periódicos: *Cadernos Cedes*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Tecnologia Educacional*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista da Faculdade de Educação* (da USP), *Educação & Sociedade*, *Em Aberto*, *Educação & Realidade*, *Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação*.

Dentre as possíveis respostas, destaca: 1) a sexualização do magistério, sendo, entretanto, o grupo de mulheres professoras heterogêneo, pois varia quanto ao nível socioeconômico e/ou à pressão do estereótipo social da função da mulher; 2) a frustração na profissão derivada dos baixos salários, da ausência de condições para o bom exercício profissional, da má formação inicial, da ausência de formação continuada, das más relações de trabalho, das múltiplas exigências extraclasse, da dupla jornada de trabalho; 3) o descaso das políticas públicas, etc.; 4) a satisfação na profissão, alimentada, principalmente, pela autonomia do trabalho na sala de aula, pela realização afetiva e a conseqüente imagem social, afetada por gratificação pelas crianças e pais.

Enguita (1991), por sua vez, discutindo características próprias dos grupos profissionais, aponta para diversos fatores intervenientes na formação da *Identidade do Professor* enquanto profissional. Como fatores contrários, destaca: a heterogeneidade da categoria, o seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, as excessivas regulamentações e conseqüente perda de autonomia, a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta, a feminização do setor – o ensino como atividade extradoméstica, como emprego provisório e segundo salário, entre outros fatores.

Entre os fatores que atuam a favor de sua profissionalização, Enguita destaca a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação externa das tarefas. Outros fatores vão na mesma direção, a saber: a igualdade de nível de formação entre docentes e profissionais liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação, etc. Analisando as características básicas de definição de uma profissão, aponta a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação. Analisando, também, em que medida os docentes compartilham essas características com relação à competência, aponta para o fato de os cursos superiores de magistério carecerem de prestígio e o de que qualquer pessoa possa “opinar” sobre a área, a vocação se confundindo com sacerdócio, a licença comprometida (visto que outros profissionais podem lecionar), a independência apenas parcial tanto em relação às organizações quanto ao seu público, a auto-regulação comprometida pela ausência de um código ético e de mecanismos próprios para julgar e resolver conflitos internos em nível associativo. Afirma que os sindicatos baseiam sua existência no que os trabalhadores têm em comum, não no que os diferencia; no conjunto, tudo isso reforça um igualitarismo que, para além de qualquer critério de equivalência entre os trabalhos individuais, remete à condição formal idêntica entre os seus membros.

Pucci, Oliveira e Squissardi (1991), baseando-se em Abramo, argumentam que os professores provêm de duas vertentes de estrutura de classe: na primeira, o professor sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente; na segunda, através de um processo de mobilidade social vertical ascendente, ele provêm das camadas populares. Os autores discordam de que, no segundo caso, os professores seriam mais conservadores, argumentando sobre a necessidade de aprofundar estudos nessa direção. A partir da análise dos dados obtidos pela aplicação de questionários a professores paulistas, apresentam e discutem algumas características desses profissionais: têm, na maioria, formação superior e idade entre 30-40 anos, são efetivos ou estáveis e pertencem ao sexo feminino. Apontam a longa jornada de trabalho e o fato de que as horas-atividade conquistadas por horas-aula são insuficientes para uma adequada preparação de aulas e de exercícios, correções, etc., acrescido ao tempo que levam para se locomover para a escola e de escola para escola, assim como o exercício do trabalho doméstico não-remunerado. Abordando a escola enquanto local de trabalho, dizem que o professor não a percebe assim, tanto pelas condições de trabalho como por não se considerarem um trabalhador, mas um intelectual. Argumentam estes autores que a luta pela escola como território do trabalho educativo implicaria ir além do lutar por melhorias do espaço escolar; significaria tornar a escola um espaço cultural, formador e estimulador da pesquisa e da criatividade. Quanto à questão salarial, afirmam que a prolongada jornada de trabalho, a precariedade do local de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais tendem a se tornar insuportáveis, visto que mais de 60% dos professores se situam na faixa salarial inferior a cinco salários mínimos. Destacando o processo de organização dos trabalhadores em educação, dizem, entretanto, ser ele limitado pelas condições sociais, políticas e culturais.

A grande maioria dos artigos, porém, se dirigiu a apenas algumas dimensões da identidade do professor como profissional, e, em alguns casos, a apenas uma, destacando-se aqueles referentes à discussão sobre o professor como proletário ou profissional (7), que, associados aos que tratam da discussão sobre condições de trabalho, remuneração, socialização e saberes/práticas culturais (7), perfazem um total de 14 artigos, ou seja, 12,2% do total dos artigos e, aproximadamente, 42% dos que tratam dessa temática de análise. Destacam-se, também, artigos dirigidos para a feminização do magistério e/ou para a questão de gênero: 11 ao todo (ou 9,6% do total e 33% dos relacionados à temática). Em números menos expressivos, encontram-se os que abordam a questão da organização política e/ou sindical do professor (5, ou 4,3% do total e 16% na temática) e as práticas educacionais (3, ou 2,6% do total e 9% na temática).

A análise apresentada a seguir agrupa, num primeiro tópico, todos os fatores acima citados em sua relação com a questão da profissionalização/proletarização do professor. A questão de gênero, pelo número de artigos, é apresentada e discutida em tópico à parte.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO, PRÁTICAS CULTURAIS, ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROFESSOR, UM PROLETÁRIO OU UM PROFISSIONAL?

A apresentação desse item não seguirá a ordem de número de artigos, buscando-se apresentar os fatores em sua integração. Dessa forma, inicia-se com a questão da proletarização/profissionalização, seguindo-se a discussão sobre condições de trabalho, remuneração, processo de socialização, práticas culturais e, para concluir, sobre organização político-sindical associada às políticas públicas.

Assim, Nóvoa (1991) aborda a gênese e desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva sociohistórica, em sua relação com a gênese e desenvolvimento da instituição escolar. Destaca, nessa direção, a trajetória dos sistemas de ensino e os papéis da instituição escolar e do professor nas etapas de transição das sociedades provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Nesse contexto, analisa a profissão docente à luz dos caminhos seguidos pelo processo de profissionalização das atividades do magistério no ensino primário a partir da emergência dos sistemas estatais de ensino, historicizando e discutindo questões afetas ao corpo de saberes e sistema normativo da profissão docente, formação, estatuto e identidade do professor. Conclui destacando que a história da profissão docente ainda não terminou, visto que se assiste, desde o final dos anos 60, a uma redefinição das suas funções, a um retorno às “aprendizagens de base” e a um ensino centrado sobre o “escolar”, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar a visão de uma escola que seja “pau para toda a obra”.

Enguita (1991), por sua vez, aborda a questão da profissionalização docente apontando como principal causa da crise de identidade do professor a ambivalência da posição docente, localizada num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, no espaço de uma semiprofissão, constituindo um grupo assalariado cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais, mas que, submetido à autoridade de seus empregadores, busca manter ou ampliar sua autonomia quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio.

Da mesma forma, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) analisam o processo de proletarização dos professores buscando entendê-la em suas duas faces: como uma aproximação do professor com o proletariado em termos de relação de trabalho e como uma aproximação do professor com os proletários através de seu processo de organização e luta em associações/sindicatos.

Cabrera e Jaén (1991), refletindo sobre a profissionalização docente numa sociedade de classes como a do sistema capitalista, percorrem o referencial teórico de análise sociológica sobre essa questão revisando a literatura produzida e apresentam os três principais enfoques desenvolvidos na análise sociológica do professorado – o estrutural-funcionalista, o neweberiano e o

neomarxista da proletarização. Consideram que, em face das definições abstratas e dos modelos arquetípicos característicos do enfoque estrutural-funcionalista, a insistência dos enfoques neoweberiano e neomarxista da proletarização constitui um avanço significativo, porque permite a análise sociológica do professorado a partir de situações concretas e dos conteúdos sociohistóricos que têm adotado suas funções, formação e trabalho em diferentes sociedades, apesar desses enfoques, também, ao que parece, não resolverem satisfatoriamente a compreensão e a explicação das conseqüências dos processos para a situação dos docentes. Tomando por base essas discussões, Cabrera e Jaén apresentam elementos para uma análise alternativa do professorado a partir de um referencial diferenciado, explicitado por autores como Poulantzas, Nicolaus, Derber e Wright, que se julga adequado para explicar a situação dos intelectuais e trabalhadores intelectuais no bojo das relações sociais do capitalismo tardio. Apresentam discussões referentes às diferenças de caráter estrutural, no marco das relações sociais, que não desaparecem com as tentativas de racionalização do trabalho docente, à racionalização no ensino, que constitui um processo diferenciado e específico, e aos professores como intelectuais. Concluem ressaltando a importância de os estudos sociológicos, ao analisarem o professorado, não desconsiderarem a sua vinculação direta com as lutas pela hegemonia em uma sociedade de classes, bem como a possibilidade e a necessidade de engajamento dos docentes em movimentos hegemônicos que tentam resolver as desigualdades sofridas pelas classes subalternas também em educação.

Jaén (1991), em outro artigo, discute a teoria da proletarização e a visão de proletarização dos professores a partir de autores denominados “teóricos da proletarização”, tais como Apple, Ozga, Braverman, entre outros, e das críticas formuladas a essa teorização por Derber. Segundo Jaén, a teoria da proletarização apresentaria quatro idéias nucleares: 1) os operários são excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho, com grau crescente de perda de controle e das decisões do capital; 2) ocorre crescente desqualificação e dependência das decisões tomadas pelos especialistas e administradores; 3) ocorre o atravessamento das relações de trabalho por racionalidades conflitantes e enfrentamentos entre trabalhadores e empregadores (resistência); e 4) a presença dessas condições é que provoca a proletarização de um conjunto de trabalhadores. A conceituação alternativa de Derber distingue dois tipos de proletarização: a proletarização técnica, que se define em relação ao controle dos modos de execução do trabalho, e a proletarização ideológica, que se vincula ao controle sobre os fins do trabalho. A distinção entre as duas é importante para a análise dos profissionais, pois a forma predominante tem sido a proletarização ideológica (perda de controle sobre os fins do seu trabalho), que se caracterizaria: 1) pela dessensibilização ideológica e/ou não reconhecimento do valor/importância da área em que se perdeu o controle; e 2) pela cooptação ideológica com redefinição dos fins e objetivos morais, tornando-os compatíveis com os imperativos da organização. Em síntese, se para os “teóricos da proletarização” a racionalização do trabalho educacional conduz à proletarização técnica, para Derber conduz à proletarização ideológica, por meio de mecanismos de requalificação, especialização, etc. Alertando para o fato de que a ambigüidade da posição do professor descaracteriza seus processos de resistência, conclui ressaltando que a análise das atuais condições de trabalho no ensino e algumas formas de resposta do professorado têm mostrado que as diferenças entre estes agentes e o proletariado permanecem, apesar do controle sobre o trabalho docente.

Por sua vez, Ramalho e Carvalho (1994) discutem sobre a evolução das principais abordagens teóricas acerca da profissionalização do magistério, tentando, a partir daí, apontar lacunas e levantar questões. Assim, destacam as seguintes tendências sobre o magistério como profissão: a funcionalista, na qual se baseia o “modelo dos traços ideais”; as alternativas, que configuram o “modelo de profissão como processo”; e o modelo do poder que dá ênfase à gênese da consciência de classe dos docentes e aos processos de desqualificação de seu trabalho. A partir das discussões apresentadas, destacam a relevância da realização de estudos no cenário brasileiro que tenham como eixos de investigação questões como: Qual a situação do magistério no Brasil? Como se deu seu desenvolvimento histórico? Que histórias estão os professores escrevendo hoje? Quais os limites ao

pleno desenvolvimento das condições de profissionalização, de acordo com as concepções de profissionalismo vigentes? Quais os conceitos de profissionalização que perpassam a prática docente brasileira? Como os próprios professores elaboram a sua visão sobre a “profissionalidade”?

Observa-se, portanto, que os artigos que enfatizam a discussão da identidade do professor a partir do processo de profissionalização/proletarização docente o fazem em três perspectivas: 1) por meio de análise contextualizada socioistórica; 2) por meio da ótica da luta de classes; 3) por meio da análise dos pressupostos subjacentes à teoria da proletarização e à teoria da profissionalização. Destaca-se no âmbito da terceira perspectiva a visão da necessidade de aprofundamento de estudos de ordem sociológica, seja na dimensão macroestrutural, seja em direção a estudos afetos à dimensão conjuntural e cotidiana, e, nestes, de como os professores atuam e representam a sua profissionalidade.

Com relação ao fator carreira/condições de trabalho, artigo de Gatti, Esposito e Silva (1994) traça um perfil dos professores de primeiro grau em três estados brasileiros – São Paulo, Minas Gerais e Maranhão –, em suas condições de trabalho *versus* condição sociocultural e econômica, concepções de trabalho, expectativas e imagem social, evidenciando os resultados obtidos, em que, mesmo considerando as políticas governamentais diferenciadas, ficam evidentes as precárias condições de trabalho e de carreira dos professores, assim como as ambigüidades de suas perspectivas pedagógico-sociais. Haguette (1991), discutindo as relações de trabalho em educação no contraponto entre “bico”, vocação ou profissão, destaca a importância de se estabelecer um modelo profissional capaz de fornecer orientações para a resolução dos problemas subjacentes a elas, tomando como base os modelos de profissionalização já implantados nas universidades federais e na Universidade de São Paulo, mas, principalmente, o disposto na Constituição Federal (art. 211, § VIII), que sinaliza a construção do profissionalismo docente nos níveis de ensino fundamental e médio, inclusive obrigando os estados e municípios a elaborar plano de carreira, estabelecer piso salarial profissional e efetuar contratação mediante concurso público.

Especificamente em relação à questão salarial, Paiva, Junqueira e Muls (1997) demonstram a forte contradição entre o discurso em favor da educação, com destaque para o ensino básico, e o empobrecimento dos professores, em especial os de primeiro grau. Analisando dados coletados de contracheques de docentes cariocas que os haviam guardado por décadas, dos diários oficiais, dos processos de aposentadoria de professores, da legislação específica e de levantamentos realizados anteriormente pelo Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese), assim como, para o período compreendido entre 1979 e 1996, a variação do menor e do maior salário do ano, com os valores devidamente corrigidos para a data de 1996, além de entrevistas com professores, alunos e pais de alunos em escolas da rede pública, vê-se confirmada a pauperização docente, apontando para o sentimento de inferioridade dos professores em relação aos alunos de classe média e, até mesmo, aos mais pobres. Nas escolas privadas, o estímulo não tem sido tanto o salário, mas os benefícios (por exemplo, não pagar a mensalidade dos filhos). Para as autoras, o descontentamento caracteriza a fala dos professores, que se mostram desanimados e incrédulos quanto a qualquer espécie de pseudoparticipação no processo de reconstrução das escolas. Sentem a perda de autoridade, provocada, muitas vezes, por superiores que desautorizam suas ações. Como consequência dessa pauperização, os professores têm que trabalhar em três turnos ou exercer atividades paralelas de todo o tipo. A reconstituição da remuneração mensal dos docentes também permitiu constatar uma perda salarial mais severa entre os professores com maior nível de escolaridade e maior experiência, quando comparados aos docentes em início de carreira. A dramaticidade da situação, contudo, só pode ser percebida, segundo as autoras, no cotidiano das escolas.

Sobre o processo de socialização, Lüdke (1996) apresenta resultados de um estudo realizado por uma equipe do Departamento de Educação da PUC-RJ com o propósito de analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional ou ocupacional em sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento como profissional. Retomando o percurso dos estudos sociológicos sobre formação de profissionais, inicialmente marcados pelo funcionalismo estrutural até

a “nova sociologia da educação”, explicitando a abordagem da pesquisa que integra as duas grandes esferas da socialização de professores – a da formação propriamente dita e a do exercício profissional –, desenvolve, a partir dos dados coletados, as constatações consideradas pontos nevrálgicos do complexo processo de socialização profissional: as avaliações negativas acerca da formação inicial, o sofrimento com o chamado “choque da realidade” no começo da atividade docente e a importância das ajudas recebidas, assim como a discussão sobre a adequação do uso do conceito de socialização para grupos de professores. Conclui afirmando que as várias questões que envolvem o trabalho do professor ainda estão longe de ser resolvidas dentro de uma discussão limitada ao âmbito da sociologia das profissões. Por sua vez, Gonçalves (1996) argumenta que, na maioria dos estudos, a socialização para a prática docente tem sido enfocada por meio da categoria trabalho como elemento estruturador do mundo social, sendo necessário ultrapassar esse modelo de análise, visto que se refere a um tipo de modelo societário que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses atores. Busca, ainda, apontar um outro modelo de análise de prática docente apoiado na sociologia da experiência, comentando criticamente alguns pressupostos teóricos a partir dos quais as condições de trabalho e de carreira docente têm sido enfocadas. Conclui que os conflitos no mundo contemporâneo se formulam, cada vez mais, no âmbito da cultura, que os novos autores vêm ocupando espaços significativos na cena social e que, nesse contexto, precisamos entender não só o tipo de profissional que devemos formar, mas, também, para que modelo societário estamos preparando esses indivíduos.

No âmbito dessa discussão, destacam-se artigos voltados para os saberes envolvidos na socialização da e para a profissão magistério e as práticas culturais dos docentes. Assim, Setton (1994) apresenta texto, produzido a partir de pesquisa realizada com 61 professores, argumentando que o lazer moderno não se resume a tempo livre, mas é, sobretudo, um tempo de consumo: consumo das emissões de rádio e televisão, cinema, livros e revistas, ou seja, de bens da indústria cultural. Informa que, na pesquisa, os professores, apesar de próximos a esses bens, revelaram um baixo consumo, devido a dificuldades econômicas e ao pouco tempo disponível. Descreve o perfil do gosto cultural dos sujeitos pesquisados nos seguintes termos: muito poucos declararam freqüentar clubes, viajar para fora do estado ou realizar práticas esportivas, dedicando-se, praticamente, ao trabalho e à família. Com relação às atividades mais desenvolvidas, foi expressivo o número de declarações sobre cuidar da casa e dos filhos ou simplesmente descansar – tarefas ligadas à reposição da força de trabalho. Nas questões específicas de cada item de lazer, poucos compram discos e aproximadamente a metade não vai ou vai muito pouco ao cinema, ao teatro ou a *shows*. No entanto, apresentaram interesse e disposição na leitura de jornais, livros e revistas, assistência à TV e audiência ao rádio, sendo um consumo caracterizado como doméstico, de baixo custo e individualizado. No que se refere às opções de gosto (gênero literário, tipo de filme, tipo de música e gênero de música), não foi possível construir um padrão, entretanto foi percebida uma diferença de gosto, de opinião e de comportamento derivada do fato de terem cursado faculdades de maior ou menor legitimidade cultural, influenciando na tendência de um maior consumo dos produtos da indústria cultural ou de hábitos de consumo mais modestos. Com relação a variações entre os sexos, no que se refere ao consumo de bens da indústria cultural e a sua própria formação acadêmica, notou-se no sexo masculino uma maior proximidade em relação a essas práticas culturais. Em síntese, os professores pesquisados, de maneira geral, apresentaram uma certa homogeneidade: estão mais próximos do hábito de leitura do que do cinema ou do teatro e demonstraram pouco interesse por música ou práticas como *hobbies* ou esportes. Foi demonstrado que a interiorização de valores, normas, princípios sociais e até mesmo de conhecimento que os professores vivenciam no contato com diferentes instituições de ensino foi determinante na formação de suas idéias e na própria elaboração de seus discursos, estabelecendo diferenças na construção de suas linguagens e de suas práticas.

Paro (1993), por sua vez, analisando a relação entre trabalho, existência humana e trabalho pedagógico, situa o trabalho pedagógico na categoria de trabalho não-manual, sem separação entre produção e consumo. Questionando o conceito de educação como mercadoria, discute a

necessidade da melhoria da qualidade de ensino, melhoria e valorização do trabalho do professor e a consciência da importância determinante da natureza do trabalho pedagógico. Conclui afirmando, em síntese, de forma contraditória, que os professores em geral têm de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas, também, pela afirmação do objeto de seu trabalho, necessitando de avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática que contemple a sua articulação com “os interesses dos usuários de seus serviços”. A noção de usuário e de serviço parece denotar uma perspectiva não compatível com a literatura utilizada pelo autor, assim como uma visão de socialização e prática cultural – centrada no “gente que faz” – voluntarista e pragmatista, em contraste, também, com o posicionamento detectado nos demais artigos que abordam essa temática e/ou questão.

O posicionamento acima apontado tem sua contraditoriedade acentuada – no contexto dos conteúdos dos artigos analisados – ao focalizarmos a subcategoria e/ou fator componente da identidade do professor, a organização político-sindical dos professores e/ou a questão da política e do político.

Toma-se político e política na acepção de Castoriadis (1982): política como momento instituinte e político como o instituído.

Para Castoriadis (1982, p. 90-92), o político envolve as instâncias do poder explícito e decisões a respeito dos cursos de ação possíveis; a política, por sua vez, seria uma maneira singular de fazer com que a resolução da questão do político seja feita politicamente. Contudo, precisamos ter na política o modo corrente, universalizado, de resolver questões do político. Para ele, esta é a linha de evolução que os homens precisam perseguir no mundo contemporâneo, pois, quando introduzimos a noção de política, introduzimos imediatamente a questão da autonomia.

As maneiras de resolver as contradições que emergem no seio da sociedade ou as opções a respeito dos futuros que nos são abertos, apelando a um político que não é definido, tracejado politicamente, mas que é teologizado, autocratizado, todas estas maneiras nos colocam no regime da *heteronomia*.² Isto é, elas fazem com que as leis e os padrões de comportamento dentro dos quais nós vivemos nos sejam alheios, nos venham de fora. (Castoriadis, 1982, p. 92)

Para que isto não ocorra, é necessário politizar a sociedade, o que consiste justamente em fazer com que o processo de auto-instituição da vida social se torne reflexivo e, ao se fazer reflexivo, se torne capaz de, suscetível e apto a ser autônomo. Assim, a posição política que Castoriadis defende é uma defesa radical da autonomia. Precisamos nos fazer conscientes do nosso próprio evoluir histórico e nos fazer autores deste evoluir, e isso é possível porque temos a faculdade de ser senhores do nosso próprio destino.

Sendo assim, a política como tal se insere na discussão sobre organização político-sindical, enquanto o político está afeto à discussão acerca da definição das políticas públicas (temática pouco presente nos artigos analisados).

Falando sobre a atuação política dos professores, Gatti (1996) considera a identidade como complexa, pois é ao mesmo tempo uma ordenação que permite reconhecimento, mas, também, representação de realidades heterogêneas e singulares. Afirmando que a identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições através de “certezas incertas”, coloca a questão do risco de homogeneizar o que é plural, mas, por outro lado, de como projetar ações sem correr esse risco. Conclui afirmando a necessidade de análise da identidade pessoal e profissional dos docentes, com professores repensando o seu modo de ser e sua condição de estar numa dada instituição e sociedade e para o fato de que não atentar para isso implica o impacto nulo das políticas educacionais verticais que se sucedem sem êxito.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) apontam como caminhos a serem trilhados pelos docentes que participaram, na última década, do processo de luta e organização dos professores,

² Condição de pessoa ou de grupo que recebe de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter.

para se constituírem como intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, os seguintes: 1) as mudanças reais são sempre mudanças políticas – se os trabalhadores pensam em mudança têm de pensar e agir coletivamente; 2) os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas; 3) os professores devem lutar por um novo projeto de educação; 4) finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas travadas pelos demais trabalhadores.

Enguita (1991), por sua vez, afirma a necessidade de serem implantados mecanismos que garantam, ao mesmo tempo, certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto-regulação desta que assegure um sistema de estímulos e contra-estímulos. Para tanto, diz da necessidade de a sociedade fixar os fins do ensino e o grupo profissional arbitrar os meios. No plano da carreira docente, aponta o emprego das oportunidades de acesso, rebaixamento, diferenciais de salário e os benefícios como instrumentos positivos e negativos de sanção, mas de maneira que, uma vez estabelecidos os critérios, sejam os próprios docentes quem os aplique.

Castro (1990), analisando também a articulação entre a prática da militância político-sindical e a identidade do professor como profissional, afirma que a construção da militância político-sindical do professor vem se processando, no Brasil, desde o silenciamento imposto pela ditadura à incorporação da consciência de “classe social”, elemento legitimador do engajamento corporativista. Dessa forma, o magistério inicia sua representação social direcionando a militância político-social em duas frentes: a primeira está relacionada a sua organização corporativa, estabelecendo compromisso com a categoria, ampliando a prática restrita à sala de aula; a segunda refere-se à caracterização do magistério como trabalhadores da educação, identificando-se como classe oprimida, assalariada, e que aspira o mesmo que os demais trabalhadores, assumindo uma postura solidária e politizada que construiu novas formas de consciência ocupacional do magistério a partir dos anos 70. Para a autora, a importância do engajamento político-sindical é a possibilidade de reconhecer o professor como proletário, identificando-se com os oprimidos, visando à construção de um projeto político-pedagógico que insira o trabalho da professora nas relações sociais capitalistas e articule as dimensões micro e macro da pedagogia. Ressalta a importância de articular à consciência de proletarização uma concepção clara da competência formal exigida do professor e o reconhecimento do compromisso ético materializado em condições concretas do trabalho nas escolas.

Vianna (1996), como Castro (1990), analisa a organização docente no Brasil na transição para a democracia enfocando a complexidade da ação coletiva e as implicações para o movimento sindical dos professores. Para Vianna, o processo de transição para a democracia evidenciou, no movimento docente brasileiro, a luta por ideais democráticos. A bandeira comum contra a ditadura cede lugar à cisão entre os professores que apoiavam governos com propostas democráticas e os seus opositores. A luta salarial apareceu como a nova bandeira comum, ao mesmo tempo em que o processo de construção da identidade coletiva dos docentes deixou de contemplar as referências e as divergências presentes nas representações dos professores sobre si mesmos e sobre a organização da categoria. Da década de 70 para a de 80, o movimento docente ganhou força, em associação com segmentos da sociedade civil organizada. Aliada a outras categorias profissionais, a mobilização de professores assumiu crescente contorno sindicalista, ao mesmo tempo em que foi influenciada pela organização de profissionais assalariados da classe média. Ao final deste período, as greves constituíram a tônica do movimento docente. A criação de associações completou o quadro de atuação dos professores, abrindo importantes canais de mobilização no modelo do novo sindicalismo. Questionando a ação coletiva construída pelos educadores, Vianna aponta para a fragilização do movimento docente, impulsionado, primordialmente, pelo agrupamento de pessoas em torno de interesses imediatos (leia-se salariais), sem que se instaurasse uma solidariedade fundada em ações verdadeiramente coletivas.

Já Linhares (1991), a partir dos resultados de pesquisa-ação, indica cinco eixos de análise da dinâmica da escola em sua relação com o trabalhador da educação e a sociedade mais ampla. São eles: 1) materialidade da escola; 2) estrutura pedagógico-administrativa; 3) representações do aluno

sobre escola e trabalho; 4) formação, prática e futuro profissional dos professores; 5) relações entre a escola e a sociedade, destacando o trabalho na sua dimensão produtiva, mas, também, como atividade humana assentada em potencialidade revolucionária. Analisando a ótica capitalista que faz da escola e do trabalho esferas excludentes, pretende ultrapassar as descrições das práticas acadêmico-escolares, bem como as prescrições calcadas em iluminismo universitário, redefinindo pontos significativos no trato da questão da formação de professores. Pelo estudo, conclui que a ausência de reflexão e de crítica sobre o trabalho na formação de professores se enraíza em uma concepção de escola e de sociedade marcada pelo liberalismo. Essa concepção precisa urgentemente ser mais tematizada e contraposta à concepção de escola e de conhecimento que toma o trabalho como categoria central e que, concretamente, enfrenta a problemática da alienação e da expropriação do trabalhador. A partir do trabalho, tomado no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da escola aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua singularidade, instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva.

Osowski (1992), enfocando a participação e organização dos professores no âmbito do ensino superior, posiciona-se contra a avaliação do desempenho didático desvinculado do contexto histórico e político. Para a autora, as discussões sobre o tema devem ser fortalecidas e promovidas em diferentes instâncias e com a participação de diferentes interlocutores, promovendo a reflexão sobre práticas emancipatórias que reafirmem o compromisso com a universidade pública, democrática e gratuita e com o trabalho docente de qualidade.

Com relação às políticas públicas dirigidas para a formação e práxis do professor, poucos artigos, como foi dito anteriormente, abordaram essa temática, destacando-se os artigos de Brzezinski (1996) e Cury (1993).

Brzezinski (1996), defendendo a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dirigida à formação de profissionais da educação com conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica, tecnológica e política, para além do senso comum, discute a posição da Anfope relacionando-a a resultados de pesquisas de sua autoria e afirma que tais resultados permitiram evidenciar que os cursos de Formação de Professores, sobretudo para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação, que se contrapõe à qualidade total propalada pelos defensores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras, e que a escola e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar de qualidade que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação, alcançando, assim, maior autonomia em seu trabalho docente, que visa à formação de cidadãos atuantes na sociedade.

Assim, profissionais da educação devem procurar qualificação e qualidade para sua formação e ação em sala de aula, consubstanciada como aquela que, além da competência técnica em relação a conhecimentos específicos, também apresente o saber pedagógico, que inclui áreas como Didática, Currículo, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, entre outras. Conclui a autora evidenciando que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação, sendo necessário ainda colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente.

Já Cury (1993), discutindo as diferentes versões jurídico-legais que traduzem as concepções políticas sobre professores, afirma que a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, projeto discutido no âmbito da sociedade civil, mas substituído no Senado pela proposta Darcy Ribeiro, atual Lei nº 9.394/96) era a que melhor buscava combinar os aspectos trabalhistas e administrativos com os aspectos didático-pedagógicos, do modo mais aberto e progressivo havido em um texto legal. Fazendo um paralelo entre as Constituições Federais no que diz respeito ao professor, aponta que: a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, afirma ser princípio do ensino “valorizar os profissionais do ensino (...) ingresso exclusivamente por concurso público de

provas e títulos”, enquanto a Constituição de 1891, em seu art. 73, fala em “capacidade especial na forma da lei”, mas foge-se à idéia de concurso ou mesmo de qualquer idéia que evidencie o modo de avaliar essa “capacidade”. Sobre a aposentadoria, segundo essa mesma Constituição, ela só poderia ser concedida em caso de invalidez no serviço da Nação. A atual Constituição, em seu art. 202, assegura que ela será dada ao professor após 30 anos de função de magistério e, à professora, após 25 anos. O art. 148 da Constituição de 1934 assinala como dever do Estado a assistência ao trabalhador intelectual, ocorrendo, de um lado, o papel interventor do Estado e, do outro, a definição desse profissional como trabalhador. Após o golpe militar de 1964, ocorreram algumas mudanças significativas que afetaram o perfil do professor. Na esfera jurídico-constitucional, muitas emendas visaram adequar a legislação à força. A seção VII do Capítulo VII trata dos funcionários públicos. Permite acumulação remunerada, no caso de dois cargos docentes ou de cargo docente acumulado a outro cargo técnico-científico. Os momentos autoritários revelam a necessidade de controle sobre o perfil de um agente pedagógico do qual se pede um exercício profissional politicamente alinhado com a ideologia oficial na socialização das novas gerações. É a expressão profissional do ensino que passa a conceituar a situação dos professores em todas as Constituições, embora ainda se use a expressão professor, docente ou mesmo a classificação genérica de magistério. Concluindo, propõe, para efeito de maior completude do estudo: campo de pesquisas incluindo as variedades regionais da questão; estatutos do magistério que trazem princípios institucionais do corpo docente de unidades da Federação; mais estudos comparativos com outros países. Ao professor caberia vontade e decisão política para buscar a efetivação, em práticas e em resultados, das obrigações inerentes ao “dever do Estado e direito do cidadão” em expandir uma educação democrática.

Aproxima-se, portanto, da perspectiva adotada por Brzezinski, ou seja, ambos apontam para a relevância da participação/organização política dos profissionais da educação, para que se instaure, amplie ou sejam revistos os “discursos oficiais” e as políticas públicas dirigidas para o setor educação e, neste, para os professores.

A QUESTÃO DE GÊNERO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR

É muito expressivo o número de artigos (quase a totalidade) que, indiretamente, abordam a questão de gênero e/ou de “feminização” do magistério. Destacam-se, entretanto, dentre os 33 artigos categorizados como tratando da questão do professor como profissional, 11 artigos (ou seja, 33%) abordando exclusivamente esta temática.

Assim, Paraíso (1997), a partir de pesquisa realizada em uma escola de Magistério com 628 estudantes, sendo 533 moças, numa das regiões mais pobres ao norte de Minas Gerais, destaca como argumento central que as experiências e as expectativas femininas não estão presentes no currículo do curso de Magistério, sendo o gênero um “campo de silêncio do currículo formal”, mas que, apesar disso, as questões de gênero estão presentes cotidianamente no currículo em ação investigado, provocando conflitos, disputas, contestação e redirecionamento dos conteúdos trabalhados. Esses conflitos são percebidos entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças. Já em relação às moças, têm que ser meigas, gentis e atenciosas. Nas suas falas, as professoras pesquisadas não se referem às moças como sendo inteligentes. Além disso, essas professoras consideram maléfica a entrada de rapazes no magistério. Sendo assim, não é de forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas essa presença marcante do gênero no currículo investigado evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, em que ele é “campo do silêncio”. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse ao enquadramento do currículo formal, evidencia a hierarquização de uns pensarem e outros executarem, impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

Yannoulas (1993) discute o processo de incorporação das mulheres à formação e profissão docente a partir do século 19, explicitando o significado das diferenças e igualdades estabelecidas entre os sexos na organização dos sistemas educativos. Argumenta que, na América Latina, diferentemente da França e da Alemanha, o discurso da importância de as mães (educadoras das crianças) assumirem a educação profissional não gerou grandes resistências, pois, não havendo grande número de escolas, o contingente masculino de profissionais era reduzido. Contribuiu também a necessidade da popularização da educação para garantir as novas instituições políticas do século 19. A participação feminina inicialmente ampliou seu saber e sua importância na sociedade. Com o passar do tempo, esta atividade tornou-se mais tradicional que emancipatória, devido ao desprezo dado aos estudos pedagógicos e, portanto, à produção do conhecimento por essas profissionais. No espaço social da escola primária, a participação feminina massiva tornou-se anônima e sem personalidade, sendo as mulheres consideradas como missionárias de uma identidade nacional que leva a uma homogeneização e ao anonimato do cidadão.

Na mesma linha de um estudo histórico e/ou biográfico, apresentam-se os artigos de Almeida (1996), Sousa et al. (1996), Demartini e Antunes (1993), Silveira (1994) e Lopes (1991).

Almeida (1996) aponta que a feminização do magistério no Brasil tem merecido, por parte dos educadores e historiadores da educação, apenas breves referências. Os paradigmas clássicos adotados com ênfase no processo produtivo, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam a dimensão microestrutural e subjetiva e, com isso, deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em conta que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferenciam das demais profissões. O texto apresenta reflexões acerca das falas de professoras aposentadas, marcadas pelo aspecto emocional, como, por exemplo, o orgulho e o prazer encontrados no trabalho docente, e que, segundo Almeida, reforçam a especificidade dessa profissão. Conclui afirmando que durante décadas o professorado feminino vem encontrando barreiras intermitentes. Suas condições de trabalho e atuação são questionadas, sendo-lhes imputada toda a culpa, eximindo, dessa forma, o governo e as forças de poder vigentes.

Sousa et al. (1996), estudando a relação entre memória e autobiografia na formação de mulheres e na formação de professores, destaca, ao mesmo tempo, a necessidade de aprofundamento do tema em face da sua relevância, das dificuldades teórico-metodológicas, das ambigüidades e das contradições detectadas com relação a esse campo de estudo. A importância do resgate da memória feminina revela-se proporcional ao espaço de “sombra” historicamente reservado às mulheres e ao universo feminino. Trata-se, portanto, de conhecer e explicitar modos de funcionamento dessa memória, explorando especialmente fontes orais, no sentido de dar voz às biografias das mulheres, questionando, dessa forma, os critérios androcêntricos da análise histórica. Nesse quadro, a especificidade da memória define-se com base no lugar social ocupado pela mulher no passado e no presente (esfera do privado *versus* esfera do público). Essa especificidade, longe de servir para reforçar teses conservadoras sobre a condição da mulher, afirma o que há de específico em experiências e trajetórias de vida de homens e mulheres. Não se trata, igualmente, de construir uma história à parte das mulheres, mas de integrar as mulheres ao conjunto da história e do gênero. Na atualidade, discursos contraditórios evidenciam conflitos estabelecidos entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as amarras culturais. Esse processo de ruptura, por sua vez, vem alterando a atribuição tradicional dos papéis sexuais, exigindo novas abordagens dirigidas à superação da dicotomia entre público/privado e produção/reprodução na análise das diferenças entre homens e mulheres. Destacam como pontos detectados na análise das falas autobiográficas das professoras: 1) a lógica da destinação profissional da mulher professora; 2) as determinações socioeconômicas da escolha pelo magistério; 3) a dominação patriarcal; 4) a educação para o lar. Outros pontos enfocados referem-se às relações de afeto que permeiam o universo feminino, a “ética do desvelo” (conduta ética fundamentada numa experiência de reciprocidade) e suas implicações para a formação docente. Tomando

por base a teoria do desvelo, o processo formativo de professores pode utilizar a análise das experiências de afeto vividas pelos docentes em sua história de vida na escola e suas implicações para o desempenho escolar, possibilitando a construção de uma conduta ética no ensino, por meio da compreensão do processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética.

Demartini e Antunes (1993), abordando o processo histórico de feminização do magistério e de suas implicações para a carreira docente, retomam o período da história em que o magistério era uma carreira eminentemente masculina: do período colonial, em que a mulher era mantida afastada da escola, até 1827, quando a mulher adquiriu direito à educação. Mas ressalta que, até 1830, mesmo com a criação das Escolas Normais, a mulher não estava presente, porque este ensino recebia apenas público masculino. Destacando o Estado de São Paulo, descreve o processo de feminização do magistério, desde a admissão de mulheres na Escola Normal (que durante o Império constituía a única oportunidade de prosseguimento de estudos) às circunstâncias que determinaram esse processo de feminização, marcado por atitudes preconceituosas, como diferenças salariais, curriculares e o conceito de vocação, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente. Transcrevendo dados de duas pesquisas realizadas comparando trajetórias de homens e mulheres, demonstram que eram grandes as facilidades, para os homens, de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional. Para as mulheres, pelo contrário, a ascensão era muito difícil. O que era comum era a longa permanência como professoras primárias. Assim, a análise das trajetórias demonstrou o privilégio indiscutível do conjunto dos homens; tão logo quanto possível, direcionavam suas carreiras para outros postos, abandonando o “espaço feminino” da sala de aula e assumindo direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos e, até o final da Primeira República, os cargos de professores da Escola Normal. Assim, a profissão magistério exercida por mulheres foi, e tende ainda a ser, formada e controlada pelo conjunto masculino, numericamente menor, da rede de ensino.

Silveira (1994) analisa, a partir da obra específica *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, diário de uma adolescente mineira normalista compreendendo o período de 1893 a 1895, a representação da figura do professor, pontuando características da profissão docente explicitadas no livro. O primeiro aspecto observado relaciona-se ao *status*. No diário, o magistério aparece retratado como profissão de “rendimentos certos”. Na época em que a mulher dependia financeiramente do marido ou pai, ser professora revelava-se como alternativa ao casamento ou como meio de manutenção própria. Constata-se que o processo de feminização ocorria nos níveis mais baixos do ensino, freqüentemente no setor primário; à medida que os níveis se elevam, o predomínio masculino aumenta. Baseada na classificação de Enguita (1991), a das cinco características que delineiam a profissão do professor – competência, vocação, licença, independência e auto-regulação –, Silveira busca, no diário, os dados relevantes a elas relacionados. No que tange à competência, não foram encontradas evidências. Enguita define vocação atribuindo-lhe uma idéia de fé, em contraposição à concepção de um valor venal do trabalho proletário; Helena caracteriza a vocação docente apenas como questão de “jeito” ou não para agüentar as crianças. Quanto à aquisição da licença profissional e auto-regulação, os relatos do diário deixam clara a necessidade de submeter-se a exames escritos e orais perante as bancas, contudo é notória a influência de professores não-licenciados que ministravam aulas particulares. Há indícios de que os professores gozavam de bastante autonomia, ficando responsáveis por decisões sobre conteúdo, métodos e práticas docentes. Por fim, busca analisar e identificar, por meio dos registros de Helena, os saberes de seus professores; observa que eles detêm os conteúdos, os métodos e a ética da profissão, caracterizando-se seus saberes como um saber da experiência, enfatizado pela adolescente como sendo diferencial e essencial.

Lopes (1991), por sua vez, num “olhar histórico lançado ao magistério”, revela que as idéias de missão e de trabalho docente permanecem associadas ao longo do tempo, assim como se encontra presente a associação entre magistério e maternidade (mães espirituais, intelectuais). Na década de 60, estudos realizados no Brasil explicitam a feminização da profissão docente, bem

como os fatores intrínsecos e extrínsecos subjacentes à predominância de mulheres no trabalho docente. Tais fatores, na realidade, enfatizam traços da personalidade feminina opostos às exigências competitivas das sociedades urbano-industriais. Discutindo a proletarização da profissão docente e a naturalização da escolha feminina pela educação, Lopes recorre à Psicanálise quando busca, na relação historicamente estabelecida entre maternidade e docência, uma possível explicação para a escolha feminina pelo magistério (filiação/maternidade, símbolos que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal). Aponta que o exercício feminino do magistério implica responder ao desejo (cultural) do outro, no momento em que a mulher-professora abre mão do seu próprio desejo e busca no sacrifício, na dedicação e até mesmo na renúncia elementos de identificação com uma imagem feminina.

Outros estudos não biográficos ou históricos, mas também voltados para a compreensão da profissionalidade docente articulando a questão de gênero a outras categorias explicativas, são os de Carvalho (1996) e Rosemberg e Amado (1992).

Rosemberg e Amado (1992), com base em artigos publicados ao longo de 20 anos em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, traçam um perfil do tratamento dado às relações entre educação e gênero, ressaltando que a representatividade dos artigos e/ou estudos publicados não é expressiva antes de 1992, sendo essa, portanto, uma discussão recente no cenário da formação e práxis do professor, ou seja, é muito recente a perspectiva de análise de relações de gênero e o professor como profissional. Apontam que os artigos analisados, de modo geral, mostram como fatores de discriminação da mulher na educação não o acesso, a permanência e o rendimento, mas a “guetização” sexual das carreiras. Destacam estudos voltados para a compreensão da expansão da presença feminina nos diferentes níveis de ensino suscitando interpretações, tendo como pano de fundo, se não componentes de uma sociedade patriarcal, pelo menos padrões desiguais de papéis sociais. Analisando componentes do mercado de trabalho, ressaltam a visualização, pela mulher, da entrada para o mercado de trabalho como fator que possibilita o custeio e a continuidade dos estudos. Com referência a escolaridade e carreira, confirma-se a feminização de determinados cursos de cunho humanístico e voltados para as letras e das carreiras para as quais esses cursos formam – entre elas, o magistério. Condições materiais e discriminação no mercado de trabalho são componentes importantes na determinação das escolhas femininas. Quanto às relações estabelecidas entre escolaridade e mercado de trabalho, os estudos indicam: 1) alta relação entre o nível de escolaridade feminino e a participação no mercado de trabalho; 2) estrutura de empregos pouco alterada em função do aumento do nível de escolaridade feminina; e 3) ausência de correspondência entre salários pagos às mulheres e o seu nível de formação educacional. Segundo Rosemberg e Amado, poucos estudos efetuados no Brasil integram a reflexão sobre procedimentos e resultados educacionais à perspectiva do mercado de trabalho sexualmente segmentado. As produções oscilam entre a omissão quanto à divisão sexual do trabalho e a constatação da feminização crescente do magistério de 1º e 2º graus. Concluem que poucos estudos, conforme indicado por Apple, examinam a prática docente como processo articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais de classe.

Por sua vez, Carvalho (1996) destaca como lacunas com relação aos estudos sobre o trabalho docente a fragilidade empírica, visto que dirigidos à interpretação teórica e ao debate conceitual, e a utilização de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, apesar da composição predominantemente feminina do magistério. Destaca os efeitos da feminização sobre a educação escolar, mais especificamente sobre a organização do trabalho docente, que, por ser exercido principalmente por mulheres, necessita ser compreendido com referência à socialização da mulher para o trabalho doméstico e para a maternidade. Discute que, no Brasil, o debate sobre a escola e as professoras precisa contemplar a dimensão e a qualidade da qualificação docente, as habilidades desenvolvidas pelas professoras e os significados construídos com base nesse processo de socialização, de modo a iluminar a compreensão do trabalho docente em articulação com as relações de gênero, consideradas no conjunto de outras categorias explicativas. Conceitos como

proletarização, profissionalismo e qualificação devem ser questionados e redimensionados à luz dessas articulações propostas, partindo-se do pressuposto de que “o gênero faz diferença” e que não basta simplesmente adicionar gênero às análises do trabalho docente baseadas na dinâmica de classe, sem rever o conjunto das categorias explicativas. Estudos produzidos no Brasil na década de 80, dirigidos ao magistério (majoritariamente feminino), foram feitos tomando como base modelos de profissionalização e proletarização masculinos. Entretanto, o trabalho das professoras em que se articulam dimensões públicas e privadas, mesclando saberes técnicos e domésticos, apresentam contornos pouco “profissionais” e pouco “proletários”. O conceito de qualificação, revisto sob a ótica da divisão sexual do trabalho, revela o não reconhecimento de habilidades adquiridas no processo de socialização da mulher, freqüentemente utilizadas no processo produtivo. Essa qualificação, por ser tácita, social ou informal, pode ser mais facilmente negada. Nesse contexto, aponta para a necessidade de problematização e investigação aprofundada sobre a qualidade do trabalho docente, especialmente quando a “falta de qualificação docente” aparece como *slogan* explicativo de grande parte dos problemas do ensino brasileiro.

A mesma autora, porém, em artigo publicado um ano antes (Carvalho, 1995), apresentava as características femininas maternas como uma condição favorável à profissionalização, mas, principalmente, para a melhoria da qualidade do ensino, em termos da necessidade de ser superado “o preconceito no sentido de se considerar sempre negativa a combinação do doméstico e do público”, visto possibilitar o avanço da profissão no sentido da conquista de uma educação mais igualitária. Assim, contraditoriamente, propõe a revisão da visão negativa da feminização do magistério público discutindo as condições entre a organização docente e a identidade profissional. Tal revisão passaria pela articulação público/privado e o desvelamento de posturas ambíguas em seu perfil de trabalhadoras assalariadas ligadas à vida doméstica e às relações familiares. Afirmando que a personalização das relações no interior da escola, decorrente da ligação com a vida doméstica, é um facilitador na relação profissionais-alunos-pais, conclui que a “maternalização” da atividade docente dá claras indicações de maior compromisso e dedicação aos alunos por parte das professoras.

Em síntese, a perspectiva predominante nessa temática (exceto pelo artigo acima apresentado) foi a constatação de que a questão de gênero atua na formação da identidade do professor de forma ideológica, por meio dos procedimentos de inversão, do imaginário social e do silêncio (Chauí, 1998), ou seja, transformando os efeitos em causa, com o “ser feminino” sendo colocado como causa da “função social feminina”, tomando a “função feminina” como natural e não como histórico-social, combinando um sistema explicativo (representação) com um sistema prescritivo de normas e valores (normas/regras) por meio da imaginação reprodutora que oculta as contradições da vida real e entre esta e as idéias que a explicam e controlam, silenciando, enfim, para garantir a coerência e unidade de um “imaginário social” que afirma a mulher como ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade, qualidades estas transpostas para o campo profissional, atribuindo ao professor, como à mulher, um lugar subordinado e complementar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A análise aqui apresentada pretendeu explicitar como os periódicos especializados têm, no período de 1990 a 1997, focado elementos constitutivos da identidade do professor no Brasil. A questão do professor como profissional, segundo Simões e Carvalho (1998), constitui-se um campo histórico e cotidianamente minado. Assim, a compreensão da identidade do professor como profissional se coloca a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado (como expressão da sociedade política, mais sociedade civil) com a profissão docente; a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação; e a implementação de políticas públicas conseqüentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática.

Caso contrário, pode-se argumentar que navegaremos infinitamente em imaginários que, ao mesclar elementos de dedicação, abnegação, vocação e, também, de inércia, de impossibilidade e mesmo de incompetência, terminam por fragmentar e distorcer a identidade do profissional da educação, posto que cambaleiam entre a idealização da profissão docente e a ausência de projetos de educação efetivamente objetivados (Simões e Carvalho, 1998, p. 131).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ARAÚJO, H. G. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.
- BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.
- CABRERA, B.; JAÉN, M. J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento "sociológico" do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.
- _____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, Lucia R. de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.
- DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GATTI, Bernardete A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

- GONÇALVES, Luiz Alberto de O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.
- JAÉN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
- LINHARES, Célia Frazão (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.
- LOBO, Yolanda L. (Coord.). A formação de um “novo” tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jun./dez. 1995.
- LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminilização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OSOWISKI, Cecília I. Avaliação do professor ou da universidade pública? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.
- PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
- PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
- PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R.; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.
- RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria E. P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
- SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.

- SILVEIRA, Rosa M. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.
- SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. A construção da identidade do professor no Brasil: um olhar histórico. *Caderno de Pesquisa do PPGÉ*, v. 4, n. 7, fev. 1998.
- SOUSA, Cynthia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.
- VIANNA, Claudia P. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.
- YANNOULAS, Silvia C. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.

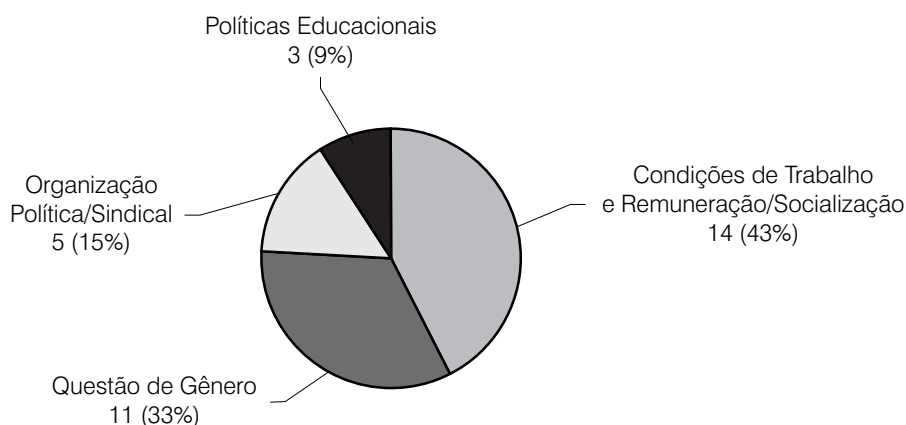


Gráfico 1 – Identidade e Profissionalização Docente – distribuição por temática (1990-1997)

Tabela 1 – Identidade e Profissionalização Docente – temáticas

TEMÁTICAS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL
Condições de trabalho	-	3	-	-	-	-	1	1	5
Socialização para e no trabalho	-	2	-	-	-	-	3	-	5
Práticas culturais e saberes	-	2	-	1	1	-	1	-	5
Proletarização/profissionalização	-	5	-	-	1	-	1	-	7
Organização política	-	4	1	1	-	-	3	-	9
Questões de gênero	-	3	1	2	1	2	4	1	14
TOTAL*	-	19	2	4	3	2	13	2	45

* O total ultrapassa o número de artigos dirigidos a esta temática (33), pois alguns deles abordam mais de uma temática.

Quadro 1 – Identidade e Profissionalização Docente – questões de gênero

ABORDAGENS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL
História de vida de professores	-	-	-	-	1	-	2	-	3
Proc. hist. de fem. do magistério	1	1	-	2	-	-	1	-	5
Currículo e gênero	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Profissionalidade e gênero	-	-	1	-	-	1	1	-	3
TOTAL	1	1	1	2	1	1	4	1	12*

* Onze artigos abordam exclusivamente a questão de gênero.

A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros

Regina Helena Silva Simões
Janete Magalhães Carvalho*

O presente texto compõe a análise do estado do conhecimento sobre a formação e a práxis dos professores, que, na sua totalidade, abrange dissertações, teses, trabalhos apresentados em reuniões da ANPEd e artigos publicados em periódicos nacionais, no período de 1990 a 1997. Neste recorte específico, analisaremos os artigos publicados sobre a prática do professor em dez periódicos nacionais.¹

Os artigos inventariados sobre a prática docente focalizam: 1) a sala de aula (Araújo, 1990; Buarque, 1990; Caldeira, 1995; Fernández, 1995; Kenski, 1994; Leite e Palma, 1994; Masetto, 1993; Penin, 1996; Zan, 1992); 2) a escola (Almeida, 1994; Carvalho, 1993; Cunha, 1996; Silva, 1994; Hypolito, 1991; Linhares, 1992 e 1996; Moreira, 1993; Ozga e Lawn, 1991; Paraíso, 1994; Pereira 1994); e 3) a escola em suas relações com a sociedade (Candau, 1995; Corrêa, 1995; Gama, 1991; Ogiba, 1992; Therrien, 1993).

O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Os artigos dirigidos ao cotidiano da sala de aula abordam três tipos de questões: 1) aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente (Araújo, 1990); 2) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino (Buarque, 1990; Fernández, 1995; Leite e Palma, 1994; Masetto, 1993; Penin, 1996); e 3) a construção e a pesquisa do saber docente pelo próprio professor (Caldeira, 1995; Kenski, 1994; Zan, 1992).

A análise de questões de ordem ideológica e teórico-filosófica enfoca as características da prática tradicional *versus* prática progressista. Araújo (1990) argumenta que, apesar do avanço registrado na produção acadêmico-científica dedicada especificamente às tendências filosófico-pedagógicas da educação brasileira, essa teorização não tem encontrado correspondência em práticas pedagógicas progressistas cuja ênfase esteja “no processo de humanização dos homens”, em oposição à prática predominantemente reprodutora e conservadora própria da pedagogia tradicional presente nas escolas brasileiras.

A prática tradicional, segundo Araújo, tem como características: a) o livro didático como princípio, meio e fim do processo ensino-aprendizagem; b) a centralização na figura do professor, visto como transmissor de conteúdos; c) a explanação mecânica de conteúdos abstratos e distantes da realidade dos alunos; d) as falsas pesquisas, pautadas pela cópia; e) o trabalho discente marcado pela

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ *Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação, da USP, Teoria & Educação, e Tecnologia Educacional.*

fragmentação e pelo individualismo; e f) as formas de avaliação que estimulam a mera reprodução de conteúdos.

Embora existam prescrições normativas e planos, a falta de criatividade e de estímulo e o despreparo dos professores para trabalhar como o aluno real têm provocado o esvaziamento do discurso sobre transformação, conscientização, participação e mobilização.

Em síntese, conclui que, no afã de fugir às práticas tradicionais, o professor corre o risco de propor ações educativas sem o necessário respaldo de teorias políticas e visões de mundo. Corre, portanto, o risco de não perscrutar as raízes dessas ações na vida social e política.

Com relação às bases teórico-metodológicas, destacam-se: a epistemologização dos saberes da educação (Penin, 1996); a Didática na formação de professores universitários (Masetto, 1993); e a prática de professores alfabetizadores (Buarque, 1990; Fernández, 1995; Leite e Palma, 1994).

Penin (1996) destaca a importância da epistemologização dos saberes disponíveis na educação, associada à desconfiança com relação ao já estabelecido rumo à descoberta de indícios presentes na vivência (o não instituído, mas existente, e o não concebido, mas vivido).

Enfatiza a compreensão do ensino como fenômeno da Didática, posto que, para a Didática, o ensino, assim como o conhecimento, tem o caráter de acontecimento, apreendido na singularidade da situação comunicativa nele estabelecida. Vivenciar plenamente essa situação comunicativa exige que o professor, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento acumulado sobre a especificidade do conhecimento, se lance à investigação do desconhecido ou do saber pouco rigoroso que permeia a situação. Também faz parte desse processo a desconfiança com relação ao conhecimento sistematizado, tendo como balizamento um projeto pedagógico claramente definido.

Masetto (1993) analisa o papel da Didática na formação de professores universitários destacando três aspectos: a reflexão teórica aliada à ação sobre a prática, as múltiplas dimensões e implicações do ato de ensinar e a proposta de alternativas para os problemas da prática em sala de aula, levando em conta as particularidades das experiências vividas.

O autor destaca as seguintes necessidades no âmbito da universidade: renovar conceitos relativos à aula e à sala de aula, trabalhar as bases das relações entre professores e alunos (que devem ser vistos como adultos) e promover mudanças no comportamento do professor visando a sua participação no processo de aprendizagem.

Estudando a relação entre o cotidiano docente e a aprendizagem da leitura, Buarque (1990) denuncia a “mesmice” e o predomínio do estilo mecanicista de ensinar como características do cotidiano escolar pesquisado.

De acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, o desempenho da escola parece exercer maior influência sobre a *performance* dos alunos do que o desempenho do professor, ou seja, escolas com características diversas podem produzir resultados diferenciados no que se refere ao desempenho discente no processo de aprendizagem da leitura.

Fernández (1995) diagnostica as dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos, com base nas características, nas motivações, na formação ou preparação profissional, na experiência e nas condições de trabalho desses professores.

Conclui evidenciando a importância de repensar a prática docente, especialmente no que diz respeito à formação profissional. Critica, ainda, a desatualização dos currículos dos cursos de formação de professores e a ausência de uma política educacional que priorize a alfabetização de jovens e adultos, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação.

Analisando a prática de professores considerados construtivistas, Leite e Palma (1994) apontam as seguintes preocupações expressas nas falas docentes sobre o construtivismo (às vezes definido como teoria, outras vezes como método): a ênfase ao desenvolvimento infantil e ao respeito à criança, aos aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos e ao papel do professor definido como orientador do processo ensino-aprendizagem.

Com relação às dificuldades encontradas na transposição da teoria construtivista para a sala de aula, os professores destacaram o grande número de alunos em sala, a crítica dos professores

das séries subseqüentes, a falta de “reciclagem” na área de Matemática, a falta de apoio do Poder Público, a falta de disciplina e a organização da escola.

Em conclusão, Leite e Palma alertam para a perigosa concepção reducionista segundo a qual a teoria construtivista explicaria todo o processo de alfabetização escolar. Por outro lado, o contato com essa teoria parece ter sido fundamental para que os professores envolvidos superassem o modelo tradicional de alfabetização.

Os estudos focalizando a construção e a pesquisa do saber e da prática do professor compreendem: a construção da sabedoria docente (Caldeira, 1995) e a pesquisa em sala de aula, a memória e a construção da prática docente (Kenski, 1994; Zan, 1992).

Caldeira (1995) propôs-se a analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática cotidiana de uma professora atuando em uma escola pública do ensino fundamental espanhol, tomando como referencial teórico os escritos de Agnes Heller sobre a vida cotidiana. A descrição da prática foi construída a partir de três aspectos: a) estruturando a situação de ensino; b) interagindo com os estudantes; e c) articulando os conteúdos.

Na análise de cada uma dessas três dimensões, Caldeira buscou reconstruir o processo de conformação histórica da prática e do saber docente, destacando elementos de continuidade e ruptura. Em conclusão, observa que os professores, no seu cotidiano, produzem um saber valioso e constroem uma prática histórica e social. As práticas e os saberes construídos cotidianamente pelos professores resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola. Finalmente, aponta as “condições materiais e institucionais” como elementos que possibilitam ou limitam a prática docente.

Zan (1992) define a sala de aula como um contexto complexo, dificilmente abarcável em seu todo, carregado de significações e pleno de possibilidades. Pesquisar a sala de aula, portanto, implica descobrir a especificidade do fenômeno sem ignorar as suas implicações mais amplas. A sala de aula é constantemente invadida pelos elementos macrosociais. Seus saldos, positivos ou negativos, encontram-se ligados à totalidade que a circunscreve. Logo, a dialeticidade do contexto histórico-social não pode ser desconsiderada pelos pesquisadores.

Concluindo, a pesquisa em sala de aula, apesar das dificuldades, constitui um elo fundamental na corrente dialética ação-reflexão-ação.

Kenski (1994) parte do pressuposto de que a atuação de cada professor em sala de aula relaciona-se não apenas ao conhecimento dos conteúdos ensinados e da metodologia de ensino, mas também às vivências (positivas ou negativas) do professor na sua história escolar, recuperadas na situação de ensino.

Dois caminhos metodológicos são explicitados com relação à temática memória e ensino: 1) a memória individual encontra-se geralmente representada por autobiografias, processo no qual o professor atua também como pesquisador. Quando o pesquisador analisa o comportamento docente por meio das lembranças do professor, os métodos aproximam-se dos utilizados na clínica psicanalítica; e 2) a memória coletiva baseada na recuperação, discussão e análise coletiva das vivências dos professores, com vista à transformação das práticas escolares.

A PRÁTICA ESCOLAR

Os textos sobre a práxis do professor, enfocada a partir da escola, evidenciam as seguintes questões: contradições entre a teoria e a prática (contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática escolar (Linhares, 1992 e 1996; Paraíso, 1994); organização do trabalho escolar e a autonomia do professor (Carvalho, 1993; Hypolito, 1991; Ozga e Lawn, 1991); escola e cultura (Moreira, 1993); e investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar (Almeida e Silva, 1994; Silva, 1994).

Paraíso (1994) analisa a produção científica sobre currículo publicada nos últimos dez anos. Com o objetivo de captar as transformações ocorridas no corpo teórico, estabelece a seguinte

divisão temporal, identificando períodos marcados por mudanças no campo curricular: 1983 a 1985, 1986 a 1989 e 1990 a 1993.

Na primeira fase, o autor detecta a pequena influência dos grandes expoentes da área e da Nova Sociologia da Educação sobre estudiosos brasileiros. A produção desse período, em sua maioria, tem caráter exploratório, descritivo, apresentando levantamentos de séries ou projetos de modificações curriculares enfocando disciplinas específicas. Registram-se, nessa fase, resquícios das teorias tradicionais vigentes nos anos 70.

No segundo período, supera-se o entendimento de currículo como simples elenco de disciplinas e dos paradigmas tradicionais, adotando-se paradigmas críticos. Nota-se, contudo, uma confusão instalada pelos teóricos da área, causada pelo receio de importar teorias, repetindo o “erro” da década de 70.

No último período analisado, detecta-se uma abertura maior de autores estrangeiros e brasileiros para a análise crítica. Também ganha ênfase a necessidade de trabalhar conteúdos de interesse para as classes populares, relacionando-os com a sua cultura.

Finalmente, Paraíso considera que a ausência de pesquisas destinadas aos currículos dos cursos universitários e profissionalizantes, a distância entre a academia e as práticas escolares e a falta de participação dos professores do ensino básico nos debates sobre currículo sejam algumas das lacunas existentes no Brasil.

Linhares (1992) aborda o magistério na educação básica em sua relação com o saber acadêmico, a identidade da escola pública e o projeto político, enfatizando a importância de a formação de professores constituir-se como processo de apropriação de sujeitos pessoais, profissionais e de classes sociais. Distinguindo entre massa e coletivo, reafirma o coletivo como o lugar de sujeitos que pensam e ousam construir.

Partindo da hipótese de que a questão do magistério na educação básica não se resolverá enquanto perdurar o abismo entre a “intelectualidade pedagógica” e a escola básica, a teoria e a prática, o tematizado e o vivido, Linhares aponta a descaracterização do magistério e da escola pública como sintomas da expansão do mundo da pobreza e da exclusão social na sociedade capitalista da Terceira Revolução Industrial.

Acredita Linhares que a pesquisa educacional voltada para a problemática do ensino básico tenha seus frutos limitados pelos seguintes fatores: a) a inexistência de soluções absolutas aplicáveis a todos os casos; b) a decisão política envolvida na aplicação dos resultados obtidos; c) as implicações da matriz capitalista vigente no processo de distanciamento entre a pesquisa e a esfera da prática. Destaca que a solução para os problemas escolares não pode ser pensada a partir de fatores isolados, como, por exemplo, o salário e a formação do professor.

Se a Terceira Revolução Industrial instalou um novo ritmo e novas rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura, Linhares questiona como a escola poderá atuar opondo-se à política de exclusão de alunos e professores, sem, no entanto, negar as inovações tecnológicas. Reafirmando a necessidade de revisão das funções e finalidades da docência e da escola pública, argumenta que, para definir essa identidade, será necessário pensar a escola como: a) campo permanente de aprendizagens, discussões, reflexões e aperfeiçoamento; b) espaço de relacionamento teoria-prática; c) lugar de vivências inseridas na problemática da participação sindical e atuação político-partidária; d) espaço de exercício da alteridade pela busca de compreensão das questões de classe, gênero, etnia, raça; e) lugar de experimentação, de formulação de perguntas e busca de respostas.

Conclui argumentando que o sentido da atuação docente só poderá ser constituído pelos professores como trabalhadores que fazem a escola conscientes do tipo de professor requerido pelo projeto de sociedade colocado em disputa nas lutas cotidianas travadas nas escolas. A partir dos fóruns ou coletivos de professores, associados à comunidade escolar como um todo, deverão ser discutidas as necessidades da escola, sendo explicitadas as demandas para a formação contínua de professores e para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Criticando o descompasso entre a produção acadêmica e a prática escolar, Linhares (1996) acredita que mudanças só ocorrerão quando considerarmos professores e alunos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola e voltarmos a olhar para a prática vivida, sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais.

Uma vez que as relações entre o vivido e o anunciado são complexas, Linhares propõe que se procure distinguir algumas armadilhas que reduzem o espaço de liberdade entre as práticas vividas e aquelas anunciadas, tais como: técnicas de desmobilização; tentativas de apressar soluções, reduzindo os problemas à dimensão do *marketing*; lógica da reciclagem, marcada pela relação rígida de repetições e treinamento, prescindindo da experiência dos professores, de sua cultura e de sua autonomia coletiva e individual; fuga para um tipo de conhecimento sem especificidade escolar e sem contextualidade histórica, com o perigo de fazermos da escola uma instituição refém de outros campos, sem movimentos próprios, sem interlocução que confirme a especificidade e a identidade do âmbito escolar.

Propõe um embate composto dos seguintes elementos: a) a interdição do debate feito em nome do liberalismo; b) a adoção de medidas concretas e pontuais, em que são investidos recursos pedagógicos e financeiros para onde as políticas governamentais tentam deslocar esperanças escolares e sociais; c) o discurso denunciativo, em que os intelectuais progressistas têm apostado como uma das principais estratégias de oposição, mas que vem se constituindo como um perigo, pois marcado pela ausência de um pensamento e de uma atuação mais afirmativa.

Hypolito (1991) enfoca a organização do trabalho na escola, as formas de penetração capitalista na instituição escolar, os mecanismos de controle sobre os trabalhadores do ensino, a divisão do trabalho e as relações de poder no interior da escola.

Analisando criticamente a materialidade das relações capitalistas presentes na escola e as categorias pertinentes à elucidação da temática proposta, Hypolito destaca algumas das questões enunciadas em estudos dirigidos à elucidação das relações capitalistas travadas na escola: o modelo técnico burocrático, a precariedade da formação docente, a perda de controle do professor sobre o fazer pedagógico e a especificidade do trabalho escolar.

Hypolito argumenta pela necessidade de conceber a escola como espaço contraditório marcado pela reprodução e pela resistência. Quanto aos professores, situam-se entre a profissionalização e a proletarização; entre a autonomia e a crescente desqualificação. As redes de ensino expandem-se, a feminização do magistério avança, os salários e as condições de trabalho degradam-se. O controle externo sobre o trabalho docente amplia-se. Por outro lado, busca-se a participação dos professores no processo de organização da escola, quer seja como forma de harmonizar as relações de trabalho, quer seja para propor ações coletivas voltadas para a transformação da realidade escolar.

Em conclusão, observa que, embora a escola não esteja imune à lógica capitalista, isso não significa que o sistema fabril possa ser invocado para fomentar análises mecanicistas da escola, ignorando as contradições existentes no espaço escolar. Entre a profissionalização e a proletarização, a profissão docente revela-se ambivalente. Os professores podem ser caracterizados como um coletivo em processo de formação, lutando para integrar-se à classe trabalhadora, ainda que portadores de identidade social contraditória. Quanto aos processos organizativos, as crescentes demandas pela democratização do espaço escolar sugerem a importância de avaliar cuidadosamente as estratégias e os modelos de gestão instituídos nas escolas.

Ozga e Lawn (1991) exploram os seguintes aspectos relativos ao profissionalismo docente: a) o seu uso estratégico como parte do controle imediato e consentido; b) os problemas enfrentados pela administração ao lidar com o profissionalismo como forma de controle; e c) o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos da sua autonomia tolerada, ao utilizar uma retórica profissional.

Ao mesmo tempo em que discutem evidências da proletarização do trabalho docente, Ozga e Lawn problematizam a própria tese da proletarização, propondo-se a estudar o trabalho

docente com especial enfoque, dentre outros elementos, nas experiências vividas, nas ações coletivas, nas culturas, nas estratégias e nas lutas de grupos. Porque acreditam que as relações travadas no local de trabalho constituem a chave para a sua compreensão, rejeitam a noção de pesquisas de base apriorística sobre o tema.

Segundo Ozga e Lawn, a construção social da qualificação parece levar à questão de gênero nas escolas primárias. Consideram que as relações sociais no local de trabalho e a construção da qualificação abarcam categorias bem mais amplas do que aquelas presentes nos estudos realizados sobre os professores.

Sustentam que o ensino, como outras formas de trabalho, precisa estar apoiado no estudo histórico das suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Argumentam, ainda, que a realização de estudos fundamentados no processo de trabalho permite clarificar as intenções do Estado com relação ao controle da força de trabalho na educação, assim como entender melhor as ações táticas e estratégicas dos professores.

Carvalho (1993) discute os pressupostos acerca do tempo de permanência dos alunos na escola, da seriação, da jornada docente e das atitudes profissionais mediadas pelas relações de gênero.

O estudo realizado sobre a organização e a utilização do tempo na escola revelou profundas diferenças entre os ritmos e rotinas de cada turno e de cada segmento do ensino fundamental e a heterogeneidade na composição do corpo docente. Evidencia que a diferenciação de rotinas se sustenta na percepção, apropriação e controle dos tempos e ritmos desenvolvidos por grupos de educadores – tendo, como consequência, o grau de controle sobre o tempo e a organização do próprio trabalho – e, também, na caracterização do corpo docente.

Com relação ao corpo docente, explora um aspecto historicamente presente: a divisão entre professoras primárias e do ginásio, determinando duas culturas diferenciadas, apesar da unificação do curso de 1º grau. Outro aspecto abordado é a presença masculina no corpo docente, em que se manifesta a oposição entre competência profissional e o modelo feminino da prática docente.

Concluindo, Carvalho sugere que a capacitação do corpo docente tenha por base o questionamento dos estereótipos mútuos, abrindo um diálogo que possibilite aliar competência técnica e afetividade.

Citando Raymond Williams, Boaventura Santos e George Snyders, Moreira (1993) propõe que a escola fundamental deva guiar-se por uma perspectiva superadora de dicotomias e visões reducionistas, centrando-se em repensar as concepções de criação e a alegria na escola. A escola é vista como local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual. Para tanto, são fundamentais: a valorização do aluno, da vivência presente e da especificidade da infância. O prazer e a alegria estarão associados ao trabalho competente e amoroso dos professores.

Tomando a sala de aula como um espaço aberto à pluralidade de métodos e de linguagens, onde o ensino e a pesquisa devem concorrer para a construção do conhecimento, Moreira propõe que as práticas curriculares considerem a natureza social, coletiva e orientada do trabalho científico.

Acredita que uma escola aberta ao debate, à crítica, à imaginação, ao erro, às vozes, à linguagem e diferentes saberes possa vir a concretizar-se por meio de uma política educacional que valorize a formação continuada do professor, dando-lhe espaço e voz nas decisões que envolvem a escola, privilegiando a elaboração coletiva de propostas pedagógicas e favorecendo a integralização dos esforços de diversas instâncias educativas.

Silva (1994) focaliza a investigação da "sabedoria docente" como elemento importante na construção das matrizes analíticas das práticas desenvolvidas na escola, permitindo, dessa forma, a ampliação do quadro referencial sobre os fundamentos do trabalho do professor e da possibilidade de transformação do fazer pedagógico e da instituição escolar.

Ao propor uma nova interpretação do cotidiano escolar, Silva considera fundamental a escuta e o respeito à voz do professor, visto como sujeito do trabalho pedagógico e construtor do seu próprio conhecimento sobre o trabalho docente.

Almeida e Silva (1994) também expressam a sua crença na mudança do desempenho docente mediante conhecimento de resultados, entendimento e procedimentos de pesquisa, considerando as dimensões de participação e autonomia do professor diante da construção e criação do seu próprio trabalho.

AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

As análises da prática do professor em suas relações com a sociedade como um todo evidenciam os seguintes pontos: políticas neoliberais e educação (Corrêa, 1995); fracasso escolar *versus* responsabilidade docente (Gama et al., 1991); relações entre a educação e a cultura (Candau, 1995); ciência *versus* profissão docente – a construção da sabedoria docente – (Therrien, 1993); construção de práticas educativas emancipatórias (Ogiba, 1992).

Analisando a crise estrutural mundial derivada do modelo neoliberal, que atinge a escola básica, em especial a escola dirigida às camadas populares no Brasil, Corrêa (1995) tece considerações sobre formas de atuação da escola e do professor.

Ressalta que a crise instaurada na escola pode ser também detectada em outras instâncias da sociedade contemporânea, como a moral, os valores, a cultura e a política, igualmente atingidas pela crescente manipulação da classe dominante, que propaga suas idéias através dos meios de comunicação de massa.

Considera que educação escolarizada seja o lugar onde as transformações devem acontecer, tendo em vista a nova sociedade, caracterizada pelo “irreversível e acelerado” avanço da revolução científico-tecnológica. Da mesma forma, afirma a necessidade de o ser humano refletir, agir, participar e expressar-se nessa nova realidade, cabendo à escola administrar essa necessidade.

Os professores necessitam romper com as concepções e práticas da classe dominante, articulando-se com as necessidades evidenciadas pelas classes trabalhadoras, tendo em vista a sua origem social.

Analisando as implicações do discurso e da prática dos professores, Gama et al. (1991) evidenciam que, no discurso do magistério, a causalidade do fracasso escolar concentra-se nas condições econômicas e sociopsicológicas da criança e de sua família.

Utilizando como categorias de análise a filosofia subjacente à política educacional e os fatores econômicos, sociopsicológicos, intra-escolares e extra-escolares que contribuem para o fracasso escolar, Gama et al. apontam para a ligação fatídica e determinante, estabelecida no discurso docente, entre os fatores de ordem econômica e sociopsicológica e o fracasso escolar, que acaba por construir uma barreira intransponível, contribuindo para a seletividade e a perpetuação da estrutura socioeconômica na escola.

Candau (1995) analisa as possíveis contribuições da educação e dos educadores para a superação das dificuldades derivadas da presença de diferentes raças, etnias e culturas no espaço escolar e do atendimento a grupos minoritários ou marginalizados em sociedades complexas.

Discorrendo sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o transculturalismo e o interculturalismo, identifica posturas presentes entre os profissionais da educação que expressam o seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e cultura(s): acrítica (sem consciência clara), transcultural (escola transmissora de conhecimento historicamente produzidos e socialmente reconhecidos), assimilacionista (integração de todas as culturas à hegemônica), radical (universos culturais com escolas diferenciadas/específicas) e intercultural (hipótese intercultural percebida como global e genérica).

Candau defende a perspectiva intercultural, quando se trata de a escola comprometer-se com a construção de uma sociedade participativa, democrática e igualitária, no plano nacional e internacional. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em construção que desafia a reflexão e a prática pedagógica, pois questiona a globalidade da dinâmica escolar, que não pode ser reduzida à

introdução de alguns conteúdos relativos ao conhecimento de diferentes culturas, sem, no entanto, deixar de afirmar essa necessidade.

Therrien (1993) aborda a natureza, a proveniência e os processos de construção do saber docente, entendido como saber construído na prática social e pedagógica cotidiana. O "saber social da prática docente" é analisado nas suas inter-relações com o saber de formação e com o saber curricular. As questões em pauta referem-se a novos paradigmas na abordagem epistemológica do saber construído na práxis social dos educadores que atuam no contexto escolar e nos novos movimentos sociais.

O texto evidencia que a acentuada valorização do saber científico e tecnológico, no mundo aceleradamente dirigido pelos rumos da modernidade e da racionalidade, tendo como apoio os recursos dos meios de "estocagem", de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos, põe em destaque os processos de construção desses saberes, conferindo aos seus atores um *status* social destacado. Sustentada por uma ideologia que a justifica, a tecnologia superestima a importância dos saberes e dos conhecimentos racionais como base da vida social, em detrimento de outros modos de apreensão da realidade.

O saber social do docente é concebido como uma síntese do seu saber de experiência, situado e construído em determinado contexto. Contraditoriamente, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado da sua transmissão. Forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizadora da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, em uma sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe. O professor, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber. Dilui-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

No âmbito da universidade, Ogiba (1992) aponta o caráter dominador e acrítico das práticas avaliativas, classificadas como controladoras, dissimuladoras e contraditórias. A autora considera que, para que se torne uma prática emancipatória, possibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e transformadores, faz-se necessário que a avaliação seja construída no cerne da sala de aula e com a participação de todos os sujeitos da educação.

Acredita que a promoção de situações concretas de reflexão-ação e de crítica ao modelo dominador tornará possível a efetivação de uma prática educativa emancipatória na escola e na universidade.

CONCLUSÕES

As discussões sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos principais interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista *versus* professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural; e i) o papel da escola e dos professores no processo de transformação social.

Em tese, a linha de raciocínio parece clara: o professor precisa conhecer as bases que sustentam a sua prática. A "sabedoria docente" – ou o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática – necessita ser valorizada, investigada e permanentemente refletida pelo conjunto dos seus atores, tomados individual e coletivamente.

A transformação das práticas escolares deve estar alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos capazes de desencadear sucessivas

espirais de ação-reflexão-ação. A ação docente, por sua vez, deve ser pensada individual e coletivamente, no cotidiano da sala de aula e da escola e para além do espaço escolar.

O descompromisso das políticas neoliberais com relação à educação exige que o conjunto dos profissionais da educação, em articulação com outros segmentos da sociedade civil organizada, empreendam formas de organização e resistência ao desmantelamento do ensino público e à desvalorização do magistério. Mais do que isso, os professores estão sendo chamados a constituir novos sentidos para a atuação da escola e do magistério, exercitando, no cotidiano escolar e na arena social ampliada, as complexas relações entre o vivido e o anunciado.

Nesse quadro, as relações entre a pesquisa e a prática revelam-se fundamentais no processo de elucidação e transformação das práticas educativas. Nesse sentido, aliar a pesquisa e a prática significa superar o distanciamento entre a academia e a escola, entendendo que mudanças só ocorrerão quando considerarmos professores e alunos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola e voltarmos a olhar a prática vivida sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais (Linhares, 1996).

Embora todas essas idéias permeiem os textos sobre a prática docente, o material analisado revela-se fragmentário, dificultando o mapeamento, em seu conjunto, dos caminhos percorridos ou a serem trilhados pela prática pedagógica vivida e anunciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. José P. M. de; SILVA, Henrique C. da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.
- ARAÚJO, H. R. Prática docente ou ritual inconsciente? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p. 12-14, 1990.
- BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.
- CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CANDAUI, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, v. 24, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.
- CARVALHO, Marília P. de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.
- CORRÊA, Vera M. de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.
- CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
- FERNÁNDEZ, Pedro J. S. (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.

- GAMA, Elizabeth M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do processo escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.
- KENSKI, Vani M. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.
- LINHARES, Célia F. S. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, 1992.
- _____. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores de 3º grau. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.
- OGIBA, Sônia M. M. A avaliação do ensino e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.
- OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.
- PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.
- PENIN, Sonia T. de S. O ensino como "acontecimento". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.
- PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.
- SILVA, M. Helena G. F. Dias da. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
- THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.
- ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

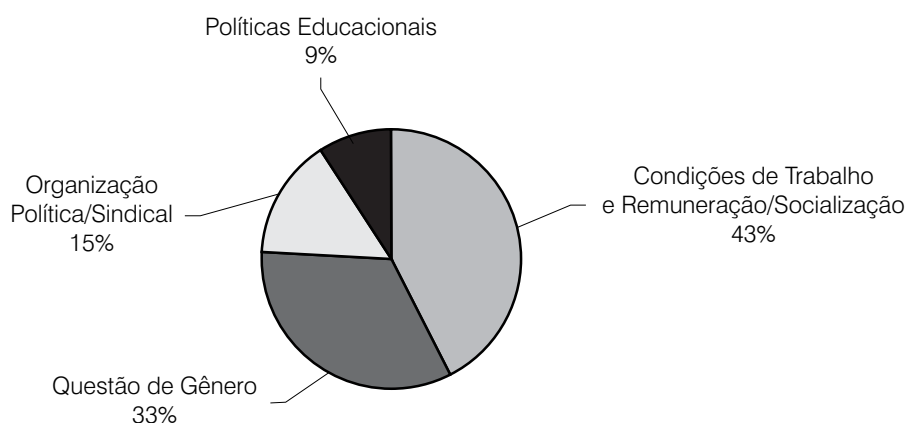


Gráfico 1 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação

Tabela 1 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação

CAMPOS DE ATUAÇÃO	N	%
Sala de aula	9	36
Escola	11	44
Relações Escola/Sociedade	5	20
TOTAL	25	100

Tabela 2 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação docente

ANOS	COTIDIANO DA SALA DE AULA	PRÁTICA ESCOLAR	RELAÇÕES ESCOLA/SOCIEDADE	ARTIGOS/ANO
1990	2	0	0	2
1991	0	2	1	3
1992	1	1	1	3
1993	1	2	1	4
1994	2	4	0	6
1995	2	0	2	4
1996	1	2	0	3
TOTAL	9	11	5	25

Quadro 1 – Prática Pedagógica – principais enfoques

As bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica.
Centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação.
A importância da epistemologização dos saberes docentes.
As contradições entre o discurso e a prática.
As implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas.
A organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente.
O papel da escola no atendimento à diversidade cultural.
O papel da escola e dos professores no processo de transformação social.

Os artigos selecionados sobre Formação de Professores*

O levantamento e a categorização dos artigos foram elaborados pela equipe da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), composta pelas pesquisadoras responsáveis, professoras Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Simões; pesquisadores colaboradores, alunos do curso de Mestrado em Educação, Dulcinéia Sarmento Rosemberg, Leonor de Araújo Santana, Mauro Tarcísio Machado Borges, Valdete Côco; bolsistas do CNPq Andreza Giacomini, Jackcelane Ramos Abreu, Kelli da Silva, Wolmar Marvilla Melo; e estagiária Gisele Azevedo Gava.

Tabela 1 – Os periódicos

TÍTULOS	CÓDIGOS	QUANTIDADES
<i>Cadernos Cedes</i>	CC	9
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	CP-FCC	24
<i>Educação & Realidade</i>	E&R	8
<i>Educação & Sociedade</i>	E&S	7
<i>Em Aberto</i>	EA	7
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	RBEdU	3
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	RBEP	19
<i>Revista da Faculdade de Educação</i>	RFE-SP	12
<i>Teoria & Educação</i>	T&E	10
<i>Tecnologia Educacional</i>	TECedu	16
TOTAL		115

* Versão final atualizada em 22 de março de 1999.

Tabela 2 – Tipos de texto

TEMAS	CÓDIGOS	QUANTIDADES	
Formação Continuada	FC	30	30
Formação Inicial – Escola Normal	FI-en	7	27
Formação Inicial – Curso de Pedagogia	FI-cp	6	
Formação Inicial – Licenciaturas	FI-cl	14	
Ident. e Profis. Docente – Cond. de Trab. e Rem./Socialização	IP-ctrs	14	33
Ident. e Profis. Docente – Questão de Gênero	IP-qg	11	
Ident. e Profis. Docente – Organização Política/Sindical	IP-ops	5	
Ident. e Profis. Docente – Políticas Educacionais	IP-pe	3	
Prática Pedagógica – Sala de Aula	PP-sa	9	25
Prática Pedagógica – Escola	PP-esc	11	
Prática Pedagógica – Sociedade	PP-soc	5	
TOTAL		115	

Quadro 1 – Artigos de periódicos por ordem alfabética de autores

(continua)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1996	RFE-SP	ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
FI-en	1995	CP-FCC	ALMEIDA, Jane Soares de. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação dos professores. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995.
FI-en	1995	RBEP	ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689. set./dez. 1995.
IP-qg	1996	CP-FCC	ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
PP-esc	1994	E&S	ALMEIDA, M. José P. M. de; SILVA, Henrique C. da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.
FC	1995	CC	ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.
FI-cp	1994	TECedu	ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1994	CP-FCC	ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.
FC	1991	T&E	APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
IP-qg	1990	E&R	ARAÚJO, H. C. G. As mulheres professoras e o ensino estatal. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.
PP-sa	1990	TECedu	ARAÚJO, H. R. de. Prática docente ou ritual inconsciente? <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p.12-14,1990.
FC	1995	CC	BARBIERI, Marisa R. et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.
IP-pe	1996	RFE-SP	BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.
IP-ops	1992	EA	BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p.75-86, abr./jun. 1992.
PP-sa	1990	RBEP	BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.
FI-cp	1993	RFE-SP	BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a didática no curso de Pedagogia. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 126-128, jan./jun. 1993.
FI-cl	1993	RFE-SP	BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.
IP-ctrs	1991	T&E	CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento "sociológico" do professorado. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.
PP-sa	1995	CP-FCC	CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
FI-en	1990	CP-FCC	CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.
PP-soc	1995	TECedu	CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. <i>Tecnologia Educacional</i> , v. 22, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-cl	1992	RFE-SP	CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jan./dez. 1992.
FI-cl	1992	EA	CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992.
IP-qg	1995	RBEP	CARVALHO, Marília P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.
PP-esc	1993	CP-FCC	CARVALHO, Marília P. de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.
IP-qg	1996	RBEed	CARVALHO, Marília P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.
IP-ops	1990	E&S	CASTRO, Lúcia R. de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.
FC	1995	CC	CHAKUR, Cilene R. de S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.
FC	1995	RBEP	CHAKUR, Cilene R. de S. L. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.
FC	1995	CC	COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, M. Aparecida A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.
PP-soc	1995	TECedu	CORRÊA, Vera M. de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.
FI-cl	1991	TECedu	CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.
PP-esc	1996	CP-FCC	CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
IP-pe	1993	RFE-SP	CURY, Carlos R. Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.
FC	1996	RFE-SP	DARSIE, Marta M. Pontin; CARVALHO, Anna M. Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-cl	1996	CP-FCC	DAVINI, M. Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.
IP-qg	1993	CP-FCC	DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
FC	1992	EA	DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.
FC	1995	CC	DESTRO, Martha R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.
IP-ctrs	1991	T&E	ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
FI-cl	1990	TECedu	FELDENS, M. das Graças F. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.
PP-sa	1995	RBEP	FERNÁNDEZ, Pedro J. S. (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.
FC	1995	TECedu	FORESTI, M. Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.
FC	1995	TECedu	FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.
FI-cl	1992	EA	FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.
FC	1995	CC	FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
PP-soc	1991	RBEP	GAMA, Elizabeth M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do processo escolar no discurso descontente do magistério. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.
FI-cl	1995	E & R	GARCIA, M. Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque socioistórico. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
FC	1992	CP-FCC	GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-ctrs	1996	CP-FCC	GATTI, Bernardete A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
IP-ctrs	1994	E&S	GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260 ago. 1994.
IP-ctrs	1996	RFE-SP	GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.
IP-ctrs	1991	E&S	HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.
PP-esc	1991	T&E	HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.
IP-ctrs	1991	T&E	JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
PP-sa	1994	CP-FCC	KENSKI, V. M. Memória e ensino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
FC	1993	RBEP	KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-220, maio/ago. 1993.
PP-sa	1994	RBEP	LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.
PP-esc	1992	TECedu	LINHARES, Célia F. S. A questão do magistério na educação básica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, 1992.
PP-esc	1996	TECedu	LINHARES, Célia F. S. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.
IP-ops	1991	RBEP	LINHARES, Célia F. S. (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.
FC	1996	TECedu	LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.
IP-pe	1994	RBEP	LÔBO, Yolanda L. (Coord.). A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jun./dez. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-qg	1991	T&E	LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminilização do magistério. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
FI-cp	1994	RBEP	LOPES, Luiz P. da M. Linguagem, interação e formação do professor. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.
IP-ctrs	1996	CP-FCC	LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
FC	1995	CC	MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
FI-cl	1992	EA	MARQUES, Mario O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.
PP-sa	1993	RFE-SP	MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores de 3º grau. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.
FC	1995	RBEP	MATTOS, Carmen L. G. de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
FI-cp	1993	RBEP	MAZZOTTI, Tarso B. Formação de professores: racionalidades em disputa. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
FI-en	1991	TECedu	MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.
FC	1992	TECedu	MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 21, n. 105-106, p. 31-36, mar./jun. 1992.
FI-cl	1994	CP-FCC	MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.
FI-cl	1992	E&R	MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.
PP-esc	1993	EA	MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v.13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.
FC	1994	CP-FCC	MOYSÉS, Lucia M. M. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores [relato de experiência]. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-en	1994	RFE-SP	NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.
IP-ctrs	1991	T&E	NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento de profissão docente. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
PP-soc	1992	E&R	OGIBA, Sônia M. M. A avaliação do ensino e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.
FI-cl	1991	TECedu	OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. <i>Tecnologia Educacional</i> , v. 20, n. 102/103, p.49-51, set./dez. 1991.
IP-ops	1992	E&R	OSOWISKI, Cecília I. Avaliação do professor ou da universidade pública? <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.
PP-esc	1991	T&E	OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.
IP-ctrs	1997	CP-FCC	PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia, MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.
PP-esc:	1994	E&R	PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.
IP-qg	1997	CP-FCC	PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
IP-ctrs	1993	RFE-SP	PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
FC	1995	CP-FCC	PENIN, Sonia T. de S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
PP-sa	1996	CP-FCC	PENIN, Sonia T. de S. O ensino como "acontecimento". <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.
FI-cl	1992	RBEP	PENTEADO, Heloisa D. de O. (Coord.). Formação de professores de 5ª a 8ª série do 1º grau e de 1ª a. 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ ago. 1992.
PP-esc	1994	E&R	PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1995	RBEP	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.
FC	1993	TECedu	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.
FC	1994	RBEP	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.
FI-en	1993	RBEP	PIMENTA, Selma G. (Org.). O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 176, p.187-195, jan./abr. 1993.
FI-en	1995	CP-FCC	PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
FC	1996	RFE-SP	PIMENTA, Selma G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
IP-ctrs	1991	T&E	PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.
IP-ctrs	1994	CP-FCC	RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria E. P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
FC	1995	CC	REALE, Aline et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.
FC	1996	TECedu	RIBEIRO, Antonia M. Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.
FI-cp	1992	EA	RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.
IP-qg	1992	CP-FCC	ROSEMBERG, F.; AMADO, Tina. Mulheres na escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
FI-cl	1991	RBEP	SANTOS, Lucíola L. de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

(conclusão)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-ctrs	1994	E&S	SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.
PP-esc	1994	CP-FCC	SILVA, M. Helena G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
FI-cp	1993	CP-FCC	SILVA, Rose N. da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.
IP-qg	1994	E&R	SILVEIRA, Rosa M. H. Uma adolescente vê o trabalho docente. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.
IP-qg	1996	RBEEd	SOUSA, Cynthia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.
FC	1995	CC	STROILI, M. Helena M.; GONÇALVES, M. Lúcia. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.
FC	1991	T&E	TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
PP-soc	1993	E&S	THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.
IP-ops	1996	RBEEd	VIANNA, Cláudia P. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.
IP-qg	1993	RBEP	YANNOULAS, Silvia C. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.
PP-sa	1992	E&S	ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

RESUMOS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

Enfoca o pensamento de Donald Schön, agrupando-o, basicamente, em três temáticas atuais para a formação de professores: o profissional necessário para os dias de hoje; a relação teoria/prática na formação de professores; e a reflexão sobre a prática e a educação para a reflexão. Aborda o professor enquanto profissional reflexivo, a epistemologia da prática e o desenvolvimento profissional, situando Schön – professor de Estudos Urbanos e Educação no Massachusetts Institute of Technology (EUA) – como influenciado por John Dewey e como estudioso da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Para Schön, o componente da formação prática, que não dispensa a formação teórica e/ou o preparo em ciência básica e aplicada, é concebido como um *practicum* (significando situação prática, aula prática, estágio) que, em situação real ou simulada, é visualizado como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao professorando uma visão do mundo do trabalho e dos seus problemas e que, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. Considerando a crise de confiança nos profissionais na sociedade atual, afirma a necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva baseando-se em conceitos-chave, como: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira noção refere-se ao conhecimento tácito, enquanto no segundo ocorre uma conversa com a situação e, no terceiro, a reconstrução mental da ação para analisá-la retrospectivamente. Os dois últimos têm valor epistêmico e heurístico – “a epistemologia da prática”, construtivista e situada, diferente do racionalismo objetivo-técnico. Como estratégias de formação, aponta a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações homológicas. Apontando a tendência pragmatista (Dewey) e não-diretivistista da proposta de Schön, a autora conclui que, utilizando a categorização dos níveis de reflexão proposta por Van Manen – a) análise de técnicas que levam a objetivos ou de meios que levam a fins, de modo que os objetivos/fins sejam discutidos; b) análise das relações entre princípios ou concepções e práticas que induz à avaliação das conseqüências de nossas ações; e c) análise dos pressupostos ético-políticos que envolvem o próprio conceito de educação –, Schön se encaixaria nos dois primeiros níveis. Aponta, ainda, a questão de se compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes como uma tarefa complexa que exige uma base segura sobre a qual se possa refletir, muitas vezes ausente da competência dos profissionais da educação. Sem desconsiderar o saber processual, afirma a diferença entre o profissional experiente e o noviço, não tanto como uma questão de quantidade de saber, mas de qualidade, ou seja, de capacidade de relacionar, ajustar, selecionar, prever, por em ação sua flexibilidade cognitiva, de forma crítica, reflexiva e criativa. Encerra questionando o estágio em que os educadores se encontram em relação aos resultados dessas investigações propositivas.

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995.

Enfoca a formação dos professores em São Paulo e no País, analisando as características de feminização do magistério e a estrutura curricular da Escola Normal de São Paulo. Desde a criação da primeira Escola Normal da província de São Paulo, em 16 de março de 1846, até o ano de 1920, os currículos das Escolas Normais paulistas pautaram-se pelo destaque às disciplinas que privilegiavam a cultura geral na formação do professor, em detrimento do aspecto pedagógico. Os chamados “exercícios práticos de ensino”, recomendados pela Escola Normal, eram realizados nas escolas primárias da

capital, não constando oficialmente da grade curricular. As mulheres só tiveram acesso à escola a partir de 1847, em estabelecimentos femininos, sendo que esse contingente cresceu progressivamente, tornando-se dominante por volta de 1894, quando foi novamente instituída a divisão por sexo, extinta na Reforma de 1890. A reforma efetuada por Caetano de Campos, em 1890, foi importante divisor de águas na tendência de se priorizar o aspecto pedagógico. A forte influência norte-americana, representada por nomes como Rangel Pestana, Márcia Browne e Ghilhermina L. de Andrade, e da doutrina positivista caracterizou uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. A implantação da Escola-Modelo, baseada em Pestalozzi e no método intuitivo, foi a grande e fundamental novidade que propiciou o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino na Escola Normal. Após a reforma de 1890, as inovações curriculares, mesmo com o aumento do tempo de curso de três para quatro anos, não modificaram o caráter conservador e de cultura geral da Escola Normal. A Escola Normal foi um dos mais importantes caminhos na transição feminina do espaço doméstico para o público.

ALMEIDA, Jane Soares de. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995.

Estudo triaxial – legislação, teoria e realidade – sobre a Habilitação Específica do Magistério (HEM), realizado em São Paulo, tecendo as relações existentes entre esses três eixos de ação. Tem ainda como foco específico a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, oferecidos em cursos diurno e noturno. A análise foi feita em três níveis distintos, mas intrinsecamente ligados: 1) o nível da legislação, mediante estudo do aspecto legal proposto pelas leis que regem a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados; 2) o nível teórico, representado pela análise da disciplina em relação às concepções pedagógicas de dois educadores clássicos (Pestalozzi e Comênio); 3) o nível da realidade, representado pela realização concreta dos componentes curriculares por professores e alunos no cotidiano da escola e da sala de aula. A formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau, feita atualmente pela Habilitação Específica para o Magistério (curso que veio substituir a antiga Escola Normal), passa necessariamente pelo cumprimento de atividades práticas vinculadas às disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enfatizadas como momento culminante dessa formação. O estudo procurou caracterizar esses componentes curriculares através de três níveis: o da legislação, o teórico e o da realidade das escolas, que, muitas vezes, assumem contornos conflitantes. Tal análise possibilita repensar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, bem como a sua efetiva relevância nos cursos atuais, ao mesmo tempo em que levanta questionamentos a respeito da situação atual da formação de professores no Estado de São Paulo. Como ponto de discussão, vem à tona o fato de essa formação de professores ser feita em regime noturno nos mesmos moldes do diurno, criando novos impasses quando se aborda o Estágio Supervisionado. Dentro da concepção de formação prática do professor, não se pode perder de vista a diretriz básica do seu comprometimento com a problemática da aprendizagem das crianças das camadas populares e a melhoria do ensino nas escolas públicas; esses dois aspectos, por si só relevantes, devem estar intrinsecamente ligados à proposta para reformulação do curso de Magistério. Sem esse objetivo, a habilitação continuará sendo apenas mais um curso de segundo grau profissionalizante e os estágios, apenas uma atividade de treinamento, ambos esvaziados de um real comprometimento político de transformação social.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

Trabalho apresentado na 18ª reunião da ANPEd, em Caxambu (MG), de 17 a 21 de setembro de 1995, no grupo de História da Educação, enfocando o exercício feminino do magistério

no Brasil. A metodologia não é explicitada no corpo do trabalho, no entanto fica evidente tratar-se de uma pesquisa histórica baseada em análise bibliográfica (livros, pesquisas e documentos oficiais da época). A autora também utilizou depoimento coletado em 1993 durante uma série de entrevistas realizadas para a sua tese de doutorado, que teve como sujeitos de pesquisa professoras primárias aposentadas. Naquela ocasião, foi adotada a metodologia da história oral e da memória. A feminização do magistério no Brasil tem merecido apenas breves referências por parte dos educadores e historiadores da educação. Os paradigmas clássicos adotados com ênfase no processo da produção, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam as dimensões microestrutural e subjetiva e, com isso, deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em conta que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferenciam das demais profissões. O texto apresenta reflexões acerca das falas de professoras aposentadas, marcadas pelo aspecto emocional (por exemplo, o orgulho e o prazer encontrados no trabalho docente). Segundo a autora, falas como essa reforçam a especificidade dessa profissão. Durante décadas, o professorado feminino vem enfrentando barreiras intermitentes. Suas condições de trabalho e atuação são questionadas, sendo-lhe imputada toda a culpa e, assim, eximidos o governo e as forças de poder vigentes. O ato de educar um outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade; exige criar e recriar a esperança, que, a cada dia, vem sendo destruída pelas condições a que são expostos os mestres e seus alunos.

ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique César da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.

Relata estudo de caso desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada sobre materiais coletados na aplicação de projeto de ensino, resultante de propostas e debates da disciplina Didática para o ensino de Física, no curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. O estudo objetivou construir noções destinadas à compreensão do fazer pedagógico por meio de processos de interação em sala de aula e teve como fundamento a crença na mudança do desempenho docente a partir de conhecimento de resultados, entendimento e procedimentos de pesquisa, considerando as dimensões de participação e autonomia do professor diante da construção e criação do seu próprio trabalho. São relatados aspectos da construção e do uso de noções construídas (conceitos que emergiram do processo de análise do material empírico oriundo do projeto de ensino) e de noções teóricas (conceitos extraídos de estudo bibliográfico que enfatizou reflexões dos autores Michael Apple, Eni Orlandi, Thomas Kuhn, Lev Vygotsky e George Snyders), destacando os papéis da empiria e do estudo teórico, bem como ressaltando a contribuição da pesquisa para a autonomia do professor.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.

Aborda a atuação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mais especificamente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no processo de capacitação de professores. Com base em diagnósticos e estudos produzidos no âmbito da comunidade acadêmico-científica e da própria Secretaria, optou-se pelo envolvimento do maior número possível de professores da rede pública e das universidades e pela criação de centros de aperfeiçoamento distribuídos na capital e nas diferentes regiões administrativas em programas de formação continuada. Um estudo realizado pela FDE, em 1993, demonstrou que os professores valorizam, na mesma medida, a

capacitação profissional e as políticas de melhoria salarial. A questão é: capacitar em que e para quê? A autora critica o caráter fragmentário das iniciativas propostas pelas escolas e professores e, por outro lado, considera que a administração central necessita encaminhar melhor a consulta à comunidade escolar, evitando, dessa forma, a geração de expectativas sem possibilidade de atendimento. Cobra, ainda, o embasamento teórico-metodológico das propostas apresentadas, inclusive no processo de incorporação de novas tecnologias ao campo da educação. A escola é definida como o *locus* ideal para o desenvolvimento de um processo de capacitação docente que fortaleça a autonomia intelectual de professores comprometidos com a pesquisa e a construção coletiva de novos paradigmas para a educação, de forma a dinamizar o espaço escolar. Nesse contexto, a tematização da prática é apontada como caminho metodológico importante para desencadear experiências pedagógicas produtivas e inovadoras. As opções voltadas para a capacitação docente, por conseguinte, devem contemplar: 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 7) a explicitação e a concretização das diferentes políticas para a educação pública; 8) o compromisso com a mudança; 9) a valorização da experiência do profissional; 10) o trabalho coletivo envolvendo professores polivalentes; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.

Analisa a problemática da formação e da carreira do magistério municipal de Niterói, enfocando a questão a partir da análise dos dois cursos de Pedagogia que a Universidade Federal Fluminense (UFF) possui, um em Niterói e o outro em Angra dos Reis. Afirmando que as propostas advindas de entidades científicas/educacionais apontam a formação de professores como tarefa coletiva (que não termina com a formação inicial, associa teoria e prática, parte de eixos temáticos e se constitui a base comum das diversas licenciaturas), a autora destaca que a idéia de que a formação do professor se dá em outros espaços além de formação inicial pode ser encontrada: 1) no desenvolvimento do pensamento sobre as esferas de formação; 2) nas propostas de formação de professores reflexivos; 3) nas investigações e ações desenvolvidas com a participação necessária dos chamados professores-investigadores; 4) nos trabalhos desenvolvidos em torno da proposta de dar voz aos professores; 5) nas propostas e ações de formação continuada dos profissionais da educação. A análise comparativa dos cursos apontou como aspectos comuns: a concepção que tem como critério e referencial básico a prática social; a visão de uma multiplicidade de caminhos para o saber e que a relação teoria/prática tece as redes com os fios dos saberes teóricos e dos saberes práticos; o lugar central na relação pesquisa/prática pedagógica desde o início do curso; o término da idéia de ciclo básico e ciclo profissionalizante; a criação de espaços culturais (atividades culturais, oficinas, seminários, etc.); os encontros freqüentes entre alunos e docentes para pensar os cursos; a valorização da pesquisa da própria prática, visto que a maioria dos alunos já é professor. Como aspectos diferenciados destacaram-se: Niterói possui curso diurno e noturno e Angra, somente curso noturno; os cursos de Niterói se desenvolvem inseridos na vida da universidade, com maior possibilidade de trocas com outras áreas; a organização curricular em Angra é experimental, assumindo organização horizontal através da figura do Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas (Neap), ou seja, cada período letivo – quatro por ano, de dois meses e meio cada – corresponde a um Neap, com eixo temático aglutinador; a duração do curso de Angra é menor e mais concentrada que a do curso de Niterói. Afirma que a pesquisa e as atividades de extensão no curso de Angra têm sido vividas de forma mais intensa, pois os cursos de Niterói ainda não têm essas dimensões bem estruturadas e os seus alunos provêm de lugares diversificados com dificuldade de maior adesão a

projetos. Conclui afirmando que os aspectos diferenciados têm a ver com o contexto institucional ou local de cada curso e com o seu tempo de existência. Ressalta, com referência à pesquisa e às atividades de pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFF, que estas vêm se caracterizando pelo desenvolvimento de projetos variados em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, o que tem permitido um trabalho integrador entre universidade e comunidade.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.

O artigo resultou da análise do texto "A formação do professor como leitor e construtor do saber", apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993, por Sônia Kramer. No papel de debatedora do trabalho apresentado por Kramer, a autora se propõe dialogar com as idéias do texto, buscar novos autores/interlocutores e, ao final, inaugurar um novo texto, no qual focaliza a importância da pesquisa etnográfica para o estudo e a compreensão da prática docente. Destaca inicialmente, como contribuições do texto de Kramer para o estudo da prática educativa e dos seus atores: 1) a ênfase ao componente cultural e à mediação do mundo da cultura exercida pela linguagem (entendida como produção e expressão de sujeitos coletiva e historicamente situados); 2) o respeito à sabedoria docente e às experiências vividas pelo professor dentro e fora da escola; 3) a concepção do professor como leitor (autor-narrador das suas próprias experiências). No pensamento de Antonio Nóvoa, André identifica três eixos centrais ao processo de formação continuada: a pessoa e a experiência do professor, a profissão e os seus saberes e a escola e seus projetos. Segundo Nóvoa, a formação continuada deve incentivar a apropriação dos seus próprios saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa. Os pontos de confluência entre os dois autores apontam para a participação dos professores no seu processo formativo, a valorização da sabedoria e das práticas docentes e a ênfase à ação-reflexão coletiva. Kramer destaca especificamente o papel da linguagem na (re)apropriação de saberes, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, enquanto Nóvoa evidencia, em suas análises, o contexto institucional e a organização profissional. Visando à ampliação do diálogo sobre a formação e a prática de professores, André propõe a utilização da pesquisa etnográfica dirigida ao cotidiano escolar como importante e rico elemento articulador entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação pedagógica. A pesquisa etnográfica do cotidiano escolar pode possibilitar aos professores e futuros professores a necessária aproximação da realidade escolar, de forma a apreendê-la em sua essência. A universidade, em especial a pública, é chamada a cumprir um papel importante no processo de formação contínua de professores, inaugurando novos espaços, parcerias e, principalmente, novas formas de investigar o cotidiano da escola.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

Analisa criticamente as formas de controle externo estabelecidas sobre o currículo, a desqualificação do trabalho do professor e a perda de controle docente sobre a totalidade do trabalho pedagógico. Os autores atribuem à ausência de controle sobre o seu próprio trabalho, gerada por uma série de movimentos intervencionistas, a alienação e o desânimo detectados entre os docentes, apontando para o risco de os professores passarem da condição de profissionais comprometidos com o fazer educativo à condição de meros executores de planos alheios. Discutem, ainda, a ênfase curricular em determinados tipos de conteúdos, ditados pelo instrumentalismo e pela padronização, bem como as dificuldades encontradas pela categoria docente quando se trata de resguardar habilidades, direitos e competência conquistados ao longo da história e de transformar as práticas curriculares. Como forma de

enfrentamento do processo de desqualificação do trabalho docente, os autores propõem o engajamento dos profissionais em ações organizadas que envolvam também outras categorias profissionais igualmente atingidas pelo processo de degradação do trabalho. Indicam, ainda, a autonomia responsável, associada a preocupações de ordem social, como alicerce ao exercício crítico do ato de ensinar.

ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.

Analisa, em diferentes perspectivas, a feminização do ensino em Portugal entre 1920 e 1930, período de transição entre a República e o Estado Novo. O ensino é um dos segmentos da sociedade em que se verifica uma concentração maior de mulheres no exercício da profissão, principalmente no setor primário. Este fenômeno iniciou-se no final do século 19 e ocorre na maioria dos países. O texto focaliza a feminização do ensino em Portugal nas décadas de 20 e 30 deste século, quando o país passou por transformações nos âmbitos político e social. Durante o período republicano fora propagada a idéia de que a mulher não poderia assumir o magistério devido a fatores biológicos, psicológicos e afetivos. Para atender às necessidades do regime político, o professor necessitava de força e de autoridade, características consideradas fundamentais na época. Apesar disso, as mulheres cada vez mais se instalavam no setor educacional. Contudo, a feminização da ocupação era considerada pelos jornais republicanos como uma perda de qualidade no setor e como causa do fracasso das políticas educacionais implantadas pela República. Tal concepção era compartilhada pelos dirigentes das associações de professores, compostas por homens. Eles atribuíam à feminização da ocupação a degradação do estatuto profissional ocorrido numa época em que a profissão alcançava reconhecimento social e econômico. Com a passagem da República para o Estado Novo, a escola passou a exercer a função de propagadora dos valores e ideais que sustentavam a ditadura. Nesse contexto, apesar da retórica salazarista exaltar a família e, nesse caso, a mulher no lar e fora da vida pública, a feminização no ensino primário foi fator de grande funcionalidade para o Estado, o que pode ser atribuído à docilização feminina. A autora faz um breve resgate das histórias de vida das professoras que atuaram no período de transição entre República e Estado Novo, constatando que a professora primária não se desvinculava dos papéis de mãe e esposa na escola, caracterizando como assistencialista a relação entre professora, alunos e comunidade. A partir da experiência de países como a Inglaterra, Austrália e EUA, tenta-se compreender e explicar o fenômeno da feminização do magistério do ponto de vista sociológico, relacionando-o com a realidade de Portugal, país considerado semiperiférico. Como ponto convergente, destaca-se a feminização do ensino considerada como solução para a expansão da escolarização das massas (dever do Estado). A feminização do ensino se manifesta nos países que promoveram a extensão da escolaridade obrigatória como um processo transnacional, funcionando como fonte de mão-de-obra barata e permitindo, dessa forma, que o ensino se expandisse com despesas mínimas. Em Portugal, devido a problemas no processo de expansão escolar, houve um atraso na busca da mão-de-obra feminina para o ensino. A autora propõe que haja um aprofundamento e uma sistematização de trabalhos que identifiquem perspectivas ideológicas subjacentes à resistência cultural em face da incorporação da mulher ao trabalho docente e tornem mais visíveis os problemas de legitimação que o Estado teria de enfrentar já em meados do século 19 (como nos países do "centro") caso a expansão da escola de massas se apoiasse numa mão-de-obra majoritariamente feminina.

ARAÚJO, Hélio Rosa de. Prática docente ou ritual inconsciente? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p. 12-14, jan./abr. 1990.

Analisa a prática docente originada do "modelo liberal conservador" da sociedade, que tende a reproduzir a sociedade desigual, e a necessidade de um novo posicionamento filosófico-

pedagógico progressista como uma das condições exigidas para a transformação dessa realidade. O autor parte do pressuposto da necessidade e urgência de serem repensadas as “inabaláveis verdades didático-pedagógicas” que se instalaram em nosso contexto educacional, principalmente aquelas que norteiam a prática dos educadores de faculdades de filosofia ou de educação, porque, nesse caso, o descompromisso e a aparente neutralidade podem causar efeitos ainda mais desastrosos. Reconhecendo o avanço em nível de literatura e/ou discurso em relação às tendências filosófico-pedagógicas da educação brasileira, argumenta que a essa teorização não tem correspondido uma prática progressista como “um processo de humanização dos homens”, mas, sim, uma prática reprodutora e conservadora da sociedade. Apontando características da prática tradicional presente nas escolas brasileiras, destaca: o livro didático como princípio, meio e fim do processo ensino-aprendizagem; a centralização na figura do professor como transmissor de conteúdos, muitas vezes pelo uso exclusivo da exposição oral; a explanação mecânica de conteúdos abstratos e deslocados da realidade dos alunos; as falsas pesquisas pautadas na cópia; os seminários e dinâmicas de grupo que não estimulam uma visão integral do conteúdo, visto que têm se constituído formas de trabalho individual e fragmentado; as provas/avaliações em grupo com consulta, remetendo novamente à cópia. Aponta para o fato de que não faltam prescrições normativas e planos no papel, o que falta é criatividade, é capacitação para trabalhar com o aluno real, é estímulo, e que, sem isso, o discurso sobre transformação, conscientização, participação e mobilização é vazio. Afirmado que não será através de mudanças legais que a educação brasileira mudará, aponta para os altos índices de evasão como reflexo dessa prática reprodutora e como altamente perniciosos, em especial quando se referem ao sistema público, porque mostram que estamos estigmatizando uma parcela representativa da população e fazendo-a introjetar a concepção de que foi colocada no mundo para sobreviver na marginalidade. O autor conclui que, no afã de fugir de uma prática tradicional, corre-se o risco de que as ações educativas não sejam respaldadas em adequadas teorias políticas e visões de mundo a elas subjacentes, isto é, incorre-se no erro de não perscrutar as raízes dessa ação na vida social e política. Aponta a falta de criatividade para trabalhar com o aluno real e para o paradoxo dos discursos centrados em transformação, conscientização, participação, mobilização e das práticas caracterizadoras de uma escola enfadonha, alienada, sem imagem, sem som, com plena dicotomia entre estudo/criação, trabalho/lazer, aprendizagem/brincadeira.

BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.

Analisa as discussões travadas no Congresso Paulista sobre Formação de Educadores (1990, 1992 e 1994). Os autores partem das seguintes premissas: 1) a situação de isolamento em que se encontra o professor, as condições objetivas do trabalho docente e os limites impostos pela formação inicial para o magistério entravam a necessária e almejada cooperação entre profissionais da educação; 2) o conhecimento produzido e a prática exercida pela universidade e pela escola pública poderiam subsidiar decisões políticas que muitas vezes, no entanto, não se baseiam em critérios acadêmicos; 3) os cursos realizados sob o signo da noção de treinamento ou reciclagem marcaram o ideário docente, tornando difícil a superação de práticas fragmentadas, descontextualizadas e descontínuas de formação. Tomando por base Castoriadis, os autores argumentam que o fazer pedagógico, por estar no domínio da práxis, é por natureza histórico e inacabado, dependendo, portanto, da investigação e do estudo permanentes. Apontam as indesejáveis separação e hierarquização existentes entre a produção e a transmissão de saberes, bem como as fronteiras estabelecidas entre a formação pretendida (graduação) e a prática consentida (moldada pela realidade institucional), sugerindo a necessidade do enfrentamento permanente da realidade opressiva, por meio de criação de núcleos de resistência. Finalmente, sugerem a necessidade de uma “metacapacitação” docente que possibilite o acompanhamento das transformações técnicas,

organizacionais e econômicas. Nesse processo, identificam a interdisciplinaridade e a interprofissionalização como exigências das quais devem derivar novas referências na produção e na transmissão do conhecimento.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.

Discute a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), isto é, que prepare profissionais com conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica, tecnológica e política, e não se apresentem apenas como pessoas de senso comum. É um estudo feito pela presidente da Anfope – que discorre sobre a questão da qualidade e as novas exigências para a formação dos profissionais da educação –, a partir de resultados de uma pesquisa realizada à luz dos princípios defendidos por essa instituição e de uma outra, desenvolvida em 1994, sobre reformulação curricular dos cursos de Pedagogia das universidades federais e estaduais paulistas. As conclusões dessas pesquisas permitiram evidenciar que os cursos de Formação de Professores, sobretudo para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação, que se contrapõe à qualidade total propalada pelos defensores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras, e que a escola básica e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar de qualidade que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação, alcançando, assim, maior autonomia em seu trabalho docente, que visa à formação de cidadãos atuantes na sociedade. Profissionais da educação devem procurar qualificação e qualidade para sua formação e sua ação em sala de aula, consubstanciada como aquela que, além da competência técnica em relação a conhecimentos específicos, também apresente o saber pedagógico, que inclui áreas como a Didática, o Currículo, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, entre outras. Conclui a autora evidenciando que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação, sendo necessário ainda colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992.

Registra a trajetória histórica e os referenciais teóricos construídos no Movimento Nacional dos Educadores para reformular os cursos de formação do profissional da educação, desde a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em 1980, até a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 1992. O estudo evidencia esforços de alunos e professores no sentido de promover a articulação das forças intelectuais contra as imposições da legislação autoritária que fragmenta a formação do educador e aponta princípios, pressupostos e indicações levantados pelo Movimento Nacional dos Educadores ao longo de 12 anos. O documento reconstrói a trajetória do Movimento de Formulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação desde que as modificações no quadro sociopolítico-econômico do Brasil, exigidas pela reorganização da sociedade civil ao final da década de 70 e refletidas na escola, levaram à realização de debates em variados fóruns educacionais e à organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, passando pela criação da CONARCFE durante o I Encontro Nacional, em 1983, e chegando à sua transformação na

Anfope, em 1990, após o V Encontro Nacional. No processo de reformulação do curso de Pedagogia, destacam-se: as Indicações 67, 68/75 e 70, 71/76 do Conselho Federal de Educação, propondo a formação do especialista no professor, sustentadas em 1978 pelo Ministério da Educação; o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 em Campinas (SP); a Concepção de Educador, evidenciando: a docência como base de sua identidade profissional; a teoria/prática como núcleo integrador de sua formação; a base comum nacional dos cursos como um corpo fundamental de conhecimentos; o trabalho interdisciplinar; a iniciação científica; a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa; os erros, recuos, dificuldades e boicotes que faziam parte do dia-a-dia da Comissão; o III Encontro Nacional, realizado em 1988 em Brasília, que consolida a natureza e a especificidade da CONARCFE, facilitando o delineamento de seu perfil de atuação e apontando a necessidade da avaliação constante e contínua de suas atividades. Em "Apontando alternativas", a autora analisa o ciclo de reorganização realizado pela Anfope no período de 1990 a 1992, destacando uma síntese das propostas apresentadas pela entidade com base no referencial teórico construído ao longo de 12 anos de debates (1980-1992); a evolução da Base Comum Nacional, os pressupostos norteadores que aprofundam sua concepção e apontam para sua operacionalização mediante eixos curriculares; e os cinco eixos curriculares já definidos – trabalho, formação teórica, gestão democrática, compromisso social e interdisciplinaridade. Salienta-se que esses eixos curriculares "não se constituem alternativas prontas e acabadas... e que a idéia-força principal na formação é a fundamentação teórica de qualidade". Com a consolidação da Anfope, a mobilização dos educadores deverá ter continuidade, pois ela propicia condições concretas para a crítica e a superação da fragmentação do conhecimento instalado no curso de Pedagogia, da dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica dos cursos de Licenciatura, da descaracterização da Faculdade de Educação como local de formação do profissional de educação e da desqualificação dos cursos de Magistério de segundo grau.

BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.

Analisa a relação entre o cotidiano docente e a aprendizagem da leitura, tomando por base a dissertação de mestrado defendida pela autora em 1996, na Universidade Federal de Pernambuco. O estudo do estilo de desempenho docente como variável relevante no processo de aprendizagem da leitura compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos: 1) observação preliminar da prática desenvolvida por 12 professoras alfabetizadoras que atuavam em três escolas públicas utilizando o material pedagógico do Projeto Alfa; 2) observação em sala de aula durante o tempo dedicado a Comunicação e Expressão; 3) testagem de 120 alunos (10 alunos sorteados para cada uma das 12 professoras que compuseram a amostra aleatória); 4) entrevista aplicada a professores e técnicos das quatro escolas estudadas. A abordagem quantitativa inicialmente proposta deu lugar, ao longo do estudo, à análise qualitativa, considerada mais adequada à investigação da temática em questão. Com base na análise das aulas observadas, foram identificadas 21 atividades presentes no cotidiano das primeiras séries, nove das quais encontraram representatividade em todas as práticas observadas: análise de detalhes, cópia, coro, divisão silábica, emissão de palavras, exploração de significado, leitura individual, leitura grupal e orientação da tarefa. A análise qualitativa dessas atividades embasou a idealização de dois estilos predominantes em sala-de-aula: o mecanicista e o elaborativo. Esses dois estilos, embora opostos, permearam a prática de todos os professores observados. Predominou, entretanto, o mecanicista. Os resultados obtidos não evidenciaram a relação entre o estilo de desempenho docente e a *performance* dos alunos nas tarefas propostas; já o desempenho das escolas parece ter influenciado no desempenho dos alunos, ou seja: escolas com características diversas podem alcançar resultados diferenciados. A "mesmice" e o predomínio do estilo mecanicista de ensinar caracterizaram o trabalho docente no cotidiano escolar. Práticas criativas não floresceram na aprendizagem da leitura. O

distanciamento entre a escola e a família foi creditado, pelos professores, ao desinteresse dos pais, evidenciando o isolamento do trabalho escolar, notadamente desfavorável ao sucesso do processo educativo. Finalizando, os estilos de desempenho docente identificados foram relacionados aos modelos de formação docente, de cunho behaviorista, e à utilização não questionada do Projeto Alfa em todos os seus passos.

BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a Didática no curso de Pedagogia. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 1993.

Expõe uma perspectiva para o tratamento da disciplina Didática, traduzida na nova organização curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp); além disso, explicita algumas das razões que sustentam a alternativa de desdobramento da Didática na direção da análise das produções sobre o ensino. No curso de Pedagogia da Feusp, a Didática passou por modificações de ordem conceitual e funcional, vinculadas, de um lado, à reformulação curricular e, de outro, às maneiras pelas quais se concebe o papel da disciplina na formação do educador. Em 1988, entrou em vigor uma nova organização curricular que busca enfatizar a formação do educador e considerar a formação do especialista como complementar. As disciplinas oferecidas são: Didática (dois semestres); Questões de Teorias de Ensino (três semestres) e Metodologia do Ensino (quatro semestres). Já no primeiro ano, inicia-se o aluno no estudo das práticas pedagógicas mediante dois programas – Didática I e Didática II. No primeiro momento, propõe-se o tratamento de alguns textos de autores consagrados (exemplos: Dewey e Freinet). Num segundo momento, o processo se desenvolve pela análise da instituição escolar como espaço que circunscreve a relação pedagógica e pela exploração de múltiplas dimensões dessa relação em sala de aula. O programa de Questões de Teorias de Ensino I tenta analisar os estereótipos presentes no discurso sobre ensino, buscando compreender como eles são gerados no processo de produção desse mesmo discurso. Exemplo: “fracasso”, “êxito”, “disciplina”. Questões de Teorias de Ensino II discute as relações entre a produção do conhecimento e seu ensino nas diferentes áreas do saber, bem como a própria constituição do ensino como saber. Em Questões de Teorias de Ensino III analisa-se a temática do imaginário como dimensão que permeia as práticas pedagógicas, especialmente no que afeta a relação docente. As Metodologias de Ensino completam o quadro de disciplinas didáticas de Pedagogia; tratam de aspectos subordinados à especificidade do ensino de diferentes conteúdos ministrados nas séries iniciais do primeiro grau e daqueles que compõem a habilitação para o magistério no segundo grau. A principal inovação da disciplina Didática no curso de Pedagogia diz respeito ao seu desdobramento na análise do saber sobre o ensino, configurado pelos programas de Questões de Teorias de Ensino I, II e III. A proposta é abandonar vertentes exclusivistas da Psicologia ou da Sociologia e adotar um trabalho analítico que leve os alunos à compreensão da natureza das proposições didáticas ou das proposições sobre o ensino, bem como dos processos de produção dos saberes sobre ensino e dos saberes ensinados, atendendo à perspectiva de sua própria formação de futuro professor que irá divulgar esses mesmos conhecimentos em cursos de habilitação para o magistério. Sendo assim, a disciplina Didática só pode ser plenamente entendida na perspectiva de um desdobramento que se preocupa em examinar a construção dos “saberes” sobre ensino, buscando, ao mesmo tempo, compreender o discurso em que se expressa e as práticas que engendram e são orientadas por esse mesmo discurso.

BUENO, Belmira A. de B. Oliveira. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.

Analisa esforços dirigidos ao estabelecimento da Didática como disciplina científica – a busca de sua identidade e dos esforços feitos para discutir o seu papel nos cursos que formam professores. As primeiras tentativas de redefinir o campo da Didática ocorreram em 1972, por ocasião do I Encontro Nacional de Professores de Didática, mas somente a partir da década seguinte a questão ganhou impacto e maior relevância. A necessidade de rever a Didática, entretanto, não se impunha apenas como forma de acompanhar o ritmo de revisão de outras disciplinas; mais do que isso, residia nos apelos e desafios que a escola de primeiro e segundo graus, apresentando índices alarmantes de evasão e repetência, estava a fazer a todos quantos trabalhavam com a formação de professores. O processo de revisão inicia-se, então, como forma de “passar tudo a limpo”. As primeiras análises começam por evidenciar o caráter excessivamente técnico da Didática, denunciando a falsa neutralidade dos seus conteúdos, “o silenciar da dimensão política” e a sua desvinculação/descompromisso com os problemas reais da prática pedagógica cotidiana. Do ponto de vista da operacionalização de uma Didática comprometida com a transformação social, propunha-se que a prática pedagógica fosse contextualizada, partindo-se da análise das práticas concretas que tomam lugar na sala de aula, bem como de seus determinantes, procurando repensar também as dimensões técnica e humana e que a reflexão didática explicitasse os pressupostos subjacentes às diferentes metodologias e o contexto em que foram geradas. A dualidade teoria-prática deveria ser superada através de uma dialética que concebesse e trabalhasse ambos os elementos de forma integrada e unitária. O compromisso com a transformação social deveria, por fim, desenvolver práticas pedagógicas compatíveis e adequadas às necessidades específicas da maioria da população, o que, forçosamente, impunha uma revisão do conceito de eficiência. A professora Magda Becker Soares produziu uma das contribuições mais significativas para a discussão do estatuto científico da Didática, partindo da sua origem; mostra também que a Didática começou pelas regras prescritivas e pela técnica e não “por uma conquista progressiva de autonomia, por meio de pesquisa e reflexão que condizem à identificação e delimitação de sua especificidade” (Soares, 1983, p. 31-33). Soares defende a tese de que não existe uma Didática Geral, mas apenas didáticas especiais. Suas análises prosseguem, mostrando a inviabilidade de a Didática ter o processo ensino-aprendizagem como seu objeto. A partir dos questionamentos feitos por Soares, praticamente não se afirma mais que o objeto de estudo da Didática seja o processo ensino-aprendizagem; as imprecisões ou ambigüidades, no entanto, persistem. No Seminário de 1985, o binômio ensino-aprendizagem praticamente se desfaz. No processo de redefinição da Didática – seus objetivos, seu conteúdo, seu papel –, parece não haver dúvidas quanto às mudanças ocorridas. Entretanto, essas mudanças não ocorrem de forma homogênea. Em termos do estatuto científico da Didática e da definição do seu objeto de estudo, os avanços havidos dizem respeito, sobretudo, ao grande volume de pesquisas que foram produzidas no período, abrangendo ensino, sala de aula, processo de produção, de construção e de socialização do conhecimento na escola, práticas pedagógicas, etc.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

Trata-se de um artigo que empreende uma reflexão sociológica sobre os docentes, traduzido por Álvaro Moreira Hypolito. Reflete sobre a análise sociológica dos docentes, tendo como finalidade propor elementos teóricos que possam contribuir para o desenvolvimento de um referencial de análise que favoreça a realização de investigações que propiciem dar conta da situação e das funções sociais do professorado nas sociedades atuais. Para realizar tal intento, revisa sinteticamente a literatura produzida destacando posições da Sociologia acerca dos estudos sobre os professores. Dessa forma, apresenta os três principais enfoques desenvolvidos na análise sociológica do professorado: estrutural-funcionalista, neweberiano e o neomarxista da proletarização. Recapitulando criticamente os enfoques mencionados, considera que, em face das definições abstratas e dos

modelos arquetípicos característicos do enfoque estrutural-funcionalista, constitui um avanço significativo a insistência dos enfoques neoweberiano e o neomarxista da proletarização, porque efetuam a análise sociológica do professorado a partir de situações concretas e dos conteúdos sociohistóricos que têm adotado suas funções, formação e trabalho em diferentes sociedades, apesar de esses, também, ao que parece, não resolverem satisfatoriamente a compreensão e a explicação das consequências dos processos para a situação dos docentes. Tomando por base essas discussões, apresenta elementos para uma análise alternativa do professorado a partir de um referencial diferenciado, explicitado por autores como Poulantzas, Nocolaus, Derber e Wright, que se julga adequado para explicar a situação dos intelectuais e trabalhadores intelectuais no bojo das relações sociais do capitalismo tardio. Apresenta discussões referentes às diferenças de caráter estrutural no marco das relações sociais, que não desaparecem com as tentativas de racionalização do trabalho docente, à racionalização no ensino, que constitui um processo diferenciado e específico, e aos professores como intelectuais. Conclui ressaltando a importância de os estudos sociológicos, ao analisarem o professorado, não desconsiderarem a sua vinculação direta com as lutas pela hegemonia em uma sociedade de classes, bem como a possibilidade e a necessidade de engajamento dos docentes em movimentos hegemônicos que tentam resolver as desigualdades sofridas pelas classes subalternas também em educação.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

Propõe-se analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática docente cotidiana de uma professora atuando em escola pública de ensino fundamental de Barcelona, Espanha, tomando como referencial teórico os estudos sobre a vida cotidiana de Agnes Heller. Para atingir o objetivo proposto, utiliza informações provenientes de três contextos históricos: o movimento de renovação pedagógica na Catalunha, a história da escola e a história de vida da professora. A descrição da prática foi construída a partir de três aspectos: a) estruturando a situação de ensino; b) interagindo com os estudantes; c) articulando os conteúdos. Com relação a cada um desses aspectos, a autora desenvolveu a análise da seguinte maneira: mostrando como a professora consegue romper com algumas dimensões determinantes de sua prática e criar uma organização que lhe permita concretizar sua proposta de análise; identificando os saberes produzidos e/ou apropriados por ela e reconstruindo o processo de constituição desses saberes. Na análise de cada uma das três dimensões, buscou reconstruir o processo de conformação histórica da prática e do saber docente da professora, destacando os elementos de continuidade e ruptura do processo. Para concluir, sintetiza os pontos mais marcantes do estudo no sentido de contribuir para o campo da formação de professores, quais sejam: os docentes, em seu trabalho cotidiano, produzem um saber “valioso”; a prática construída pelos docentes no cotidiano escolar é histórica e social; as práticas e saberes construídos pelos docentes no cotidiano do seu trabalho resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola; finalmente, aponta as “condições materiais e institucionais” como elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente.

CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.

Estudo realizado sobre o magistério desde o Império até 1930, tendo como foco o Estado de São Paulo. A análise divide-se em períodos: Império – início precário; República – primeira década; Século 20 – expansão; Década de 20 – idas e vindas. Desde a extrema precariedade quantitativa e qualitativa evidenciada nos tempos do Império, o sistema de instrução pública no Estado de

São Paulo conheceu notável expansão durante a Primeira República. As providências e os mecanismos para formar mestres e mestras destinados à incipiente rede de ensino foram alvo de abundante legislação, cheia de idas e vindas, improvisações e correções. O exame da sucessão de documentos legais e “reformas”, com tendências divergentes, evidencia a ausência de uma política educacional definida, além do estatuto especial da Escola Normal da capital (“a Escola da Praça”). Permite também perceber como o ensino normal correspondeu menos à preparação de um magistério competente e mais às necessidades de formação de parcelas crescentes da população, especialmente do sexo feminino, permitindo o prosseguimento dos estudos após o curso elementar. Todo o ensino normal – quer seja na rede pública, quer seja na rede privada – teve uma função muito importante na história educacional da Primeira República, se não no sentido de formar professores realmente competentes para o ensino primário, como meio de formar uma parcela maior da população, em especial a feminina, que se dirigia às mais diversas áreas da economia ou vida doméstica.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.

Analisa a contribuição que a educação e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos pertencentes a diferentes raças, etnias e culturas e do atendimento a grupos minoritários ou marginalizados, em sociedades complexas. Levanta algumas questões e incita os educadores a exercerem uma prática concreta nesse sentido. O objetivo do estudo é suscitar uma reflexão sobre a relação entre educação e cultura(s), levantar algumas questões e convidar os professores a trabalhá-las em sua prática pedagógica. Discorrendo sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o transculturalismo e o interculturalismo, identifica algumas posturas básicas presentes entre os profissionais da educação enquanto expressão de seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e cultura/s, a saber: acrítica, transcultural, assimilacionista, radical e intercultural. A postura acrítica seria a dos educadores que não têm uma consciência clara da problemática das relações entre a escola e a/s cultura/s; a transcultural seria composta por profissionais que, tendo aprofundado a questão específica da escola na sociedade, enfatizam seu papel de transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos; os assimilacionistas reconhecem o pluralismo cultural presente no sistema educacional e promovem uma atenção deliberada, programada e positiva às diferenças, visando à integração de todas as culturas à hegemônica; os radicais afirmam que o respeito ao pluralismo cultural só é possível se forem criadas redes escolares diferentes, cada uma construída a partir de um determinado universo cultural com escolas específicas; o enfoque intercultural, que é o defendido pela autora, define a diferença como “uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido” e que percebe a hipótese intercultural como global e genérica, devendo portanto ser introduzida em todas as escolas e trabalhada com os diversos grupos sociais, não sendo privativa de algumas escolas ou grupos. Conclui afirmando tratar-se de uma perspectiva em construção que apresenta muitos desafios à reflexão e à prática pedagógica, pois questiona a globalidade da dinâmica escolar, que não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos relativos ao conhecimento de distintas culturas, sem deixar de afirmar esta necessidade. Se a escola, de fato, quiser comprometer-se com a construção de uma sociedade participativa, democrática e igualitária nos planos nacional e internacional, terá, segundo a autora, de enfrentar a tarefa urgente de trabalhar a perspectiva intercultural.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.

Sintetiza parcialmente a dissertação de mestrado da autora. Aqui são discutidos os pressupostos acerca do tempo de permanência dos alunos na escola, das propostas que intervêm

na seriação e na jornada docente e das atitudes profissionais mediadas pelas relações de gênero. Investigação etnográfica numa escola pública de primeiro grau na periferia da Grande São Paulo, realizada ao longo do ano de 1990. Inicia descrevendo como era organizado e utilizado o tempo na escola pesquisada, enfatizando as profundas diferenças nos ritmos e rotinas de cada turno e de cada segmento do primeiro grau – 1º ciclo (reúne 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (7ª e 8ª séries) – e a heterogeneidade que caracterizava a composição do corpo docente. Destaca que as rotinas diferenciadas tanto implicavam percepção, apropriação e controle também diferenciados dos tempos e ritmos por cada grupo de educadores – tendo como conseqüência o grau de controle sobre o tempo e a organização do próprio trabalho – quanto na caracterização do corpo docente, relacionando diversas situações que demonstram que essas implicações interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho escolar. Explora, em relação ao corpo docente, um aspecto que se mantém historicamente: a divisão entre as P-1 (professoras primárias) e as P-3 (professores de ginásio), determinando duas culturas diferenciadas, apesar da unificação do curso de primeiro grau. Por último, um outro aspecto desenvolvido é a presença masculina no corpo docente, em que se manifesta a oposição entre competência profissional e modelo feminino de prática docente, acusado de suprir uma suposta incompetência com uma postura maternal, apesar do recurso à afetividade não ter relação direta com o despreparo profissional. A autora explicita não acreditar que a maneira como está sendo implantado o “modelo ginásial” nas escolas estaduais de São Paulo represente um maior controle sobre o conteúdo da prática docente e sugere que talvez a capacitação profissional do corpo docente como um todo possa questionar os estereótipos mútuos, proporcionando diálogo que possibilite aliar competência técnica e afeto.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992.

Apresenta, classifica e analisa questões relativas às discussões em torno das propostas de mudanças curriculares dos cursos de Formação de Professores. No texto, além de uma mudança de paradigma, propõe a revisão das propostas curriculares dos cursos de licenciaturas. A autora classifica e analisa importantes questões das discussões levantadas a respeito das mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura (inclusive o de Pedagogia), destacando entre elas a função social desses cursos nas universidades públicas, a eficiência dos cursos de formação e a qualidade dos cursos de reciclagem oferecidos aos professores das escolas oficiais. Na abordagem desses problemas, são propostos dois grandes blocos para análise: os de origem social, levando a implicações pedagógicas, e os de origem pedagógica, acarretando implicações sociais. Como problemas de origem social que acarretam implicações pedagógicas destacam-se: a diferença entre o número de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas em universidades públicas e o dos que os realizam em faculdades particulares; o rebaixamento social dos candidatos ao cargo de professor como conseqüência do rebaixamento salarial da profissão; a falta de cursos em horário noturno nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura da maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verbas para reciclar os professores das escolas de 1º e 2º graus. Dentre os problemas de origem pedagógica que acarretam implicações sociais destacam-se o fato de que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão formando bons professores para as escolas de 1º e 2º graus e o de que qualquer mudança de currículo deve vir acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de Formação de Professores. Com base nessa mudança de paradigma, o problema central da falta de qualidade dos professores formados é estudado sob três enfoques: o papel da qualidade do conteúdo específico; o papel da Didática Especial (e da Prática de Ensino); e as diversas conotações que a relação teoria/prática/

teoria toma em um Curso de Licenciatura. A respeito das disciplinas do conteúdo específico nos cursos de Licenciatura, são apontadas razões pelas quais o professor tem que saber o que vai ensinar, sob pena de converter-se em transmissor mecânico dos conteúdos dos livros textos. Defende o papel integrado e as cinco características fundamentais que a Didática Especial deve ter no processo de formação de professores, alertando para a importância que têm as aulas práticas e teóricas e a discussão teoria/prática/teoria tanto nas disciplinas específicas quanto pedagógicas dos cursos de Licenciatura (isto é, precisa-se de uma mudança de paradigma do que seja ensinar um conteúdo). As produções acadêmicas das faculdades de educação apontam para o fato de que os conteúdos pedagógicos, sendo dinâmicos, não podem simplesmente ser transmitidos e absorvidos de uma maneira direta pelos futuros professores. Por isso, além da mudança de paradigma, propõe-se a revisão das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jul./dez. 1992.

Analisa a passagem da Didática Especial – baseada mais nos conhecimentos empíricos e pessoais do professor que a ministrava do que em um corpo de conhecimentos sobre o ensino do conteúdo específico – para a Prática de Ensino e a introdução, de forma obrigatória, dos estágios supervisionados, bem como as conseqüências desse processo. A passagem da disciplina Didática Especial para a de Prática de Ensino deu-se juntamente com a última reforma universitária brasileira (1968). A Prática de Ensino sofreu rupturas, dividindo-se: em algumas universidades, ficava a cargo das faculdades ou departamentos de educação e, em outras, dos institutos ou departamentos de conteúdo – conseqüentemente, sofreu diferentes influências. “A importância da consciência desta ruptura está em procurarmos escutar os professores que vêm ministrando esses cursos, saber como os mesmos foram desenvolvidos nestes anos todos, quais os prós e os contras destes dois tipos de influência”. Houve uma ruptura quando a Prática de Ensino foi estruturada: Prática de Ensino com estágios supervisionados ou somente sob a forma de Estágio Supervisionado. Nos cursos de Formação de Professores apenas com estágios supervisionados, não há relação entre a teoria e a prática. Em muitos casos, os alunos são supervisionados por uma coordenadora que “joga” os alunos nas escolas de primeiro e segundo graus sem saber o que fazer, passando a não se concretizar para estes alunos a Prática de Ensino; apenas observam a prática de outras pessoas. Esse é um ponto negativo a ser considerado na reformulação das licenciaturas. Passando para a parte cor-de-rosa da “memória”, lembramos que essa disciplina foi estruturada para ser o elo entre a teoria estudada na universidade e a prática das escolas de primeiro e segundo grau, além de ser a síntese dos conteúdos específico e pedagógico. Os estágios facilitaram a entrada de alunos de diversas licenciaturas, colocando-os em contato com uma realidade já conhecida teoricamente. O professor pôde constatar a diferença entre o que é ser um ótimo aluno na universidade e um péssimo professor nas escolas de primeiro e segundo graus, provocando agonia em muitos professores de Prática de Ensino e fazendo com que fossem revistas as bases teóricas da formação de um professor. Conclui afirmando que o professor de Prática de Ensino deve pensar e refletir sobre as relações teoria/prática em dois campos distintos: o da formação de professores e o da construção de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um conteúdo. No fim da década de 70 e no início da de 80, passamos a contar com a formação nos cursos de pós-graduação em educação e suas ramificações (pós-graduação em conhecimento específico). Além desses cursos, formando pessoal, elaborando pesquisa e produzindo conhecimento, têm sido desenvolvidos processos que buscam, nos cursos de pós-graduação em educação, o aprofundamento no campo de ensino de um determinado conteúdo. Atualmente a Prática de Ensino é a única disciplina integrada entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico nos cursos de Licenciatura, constituindo-se, portanto, uma disciplina de muita responsabilidade no processo de formação de futuros professores.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

Propõe-se rever a visão negativa da feminização do magistério público, recorrente na literatura educacional brasileira, discutindo as condições entre a organização docente e a identidade profissional. Pesquisa etnográfica realizada pela autora numa escola pública de primeiro grau de São Paulo. No decorrer da pesquisa, a escola de primeiro grau, tomada como uma instância social, foi considerada espaço onde a articulação entre o público e o doméstico, com combinações e contradições, enriqueceu a análise da identidade profissional das professoras. Essa vertente permitiu o desvelamento de posturas ambíguas em seu perfil de trabalhadoras assalariadas ligadas à vida doméstica e às relações familiares. O aspecto negativo dessa postura deve ser relativizado no questionamento do considerado “padrão positivo” de um bom profissional. Afirma que a personalização das relações no interior da escola decorrente da ligação com a vida doméstica é um aspecto facilitador da relação profissionais-alunos-pais. A “maternalização” da atividade docente dá claras indicações de maior compromisso e dedicação aos alunos por parte das professoras. A autora considera que, superando o preconceito de se considerar sempre negativa a combinação do doméstico com o público, avançar-se-á respeitando mais a profissão e conquistando uma educação mais igualitária.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

Tendo em vista a composição predominantemente feminina do magistério, o artigo critica a utilização de categorias de análise “sexualmente cegas” nas discussões travadas sobre o trabalho docente. A autora identifica duas vertentes principais nos debates em torno do trabalho docente no Brasil: as análises enfocando a organização democrática da escola e as abordagens da atividade docente vinculadas à interpretação marxista. Ao conjunto dessas discussões, tem-se articulado questões dirigidas ao grau de autonomia e à situação de classe dos professores que evidenciam a proletarização do magistério. Duas lacunas são detectadas com relação aos estudos sobre o trabalho docente: a fragilidade empírica, posto que dirigidos à interpretação teórica e ao debate conceitual, e a utilização de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, apesar da composição predominantemente feminina do magistério. Ao longo do texto, destacam-se os efeitos da feminização sobre a educação escolar, mais especificamente sobre a organização do trabalho docente, que, por ser exercido principalmente por mulheres, necessita ser compreendido com referência à socialização da mulher para o trabalho doméstico e para a maternagem. Assim como Apple, a autora ressalta a importância da articulação entre classe e gênero para o melhor entendimento do trabalho realizado pelas professoras. Conceitos como proletarização, profissionalismo e qualificação devem ser questionados e redimensionados à luz dessas articulações propostas, partindo-se do pressuposto de que “o gênero faz diferença” e que não basta simplesmente “adicionar” gênero às análises do trabalho docente baseadas na dinâmica de classe, sem rever o conjunto das categorias explicativas. A partir dos anos 80, foram produzidos no Brasil estudos dirigidos ao magistério (majoritariamente feminino), com base em modelos de profissionalização e proletarização masculinos (ainda que supostamente neutros). A partir desses modelos, o trabalho das professoras em que se articulam dimensões públicas e privadas, mesclando saberes técnicos e domésticos, ganha contornos pouco “profissionais” e pouco “proletários”. O conceito de qualificação revisto sob a ótica da divisão sexual do trabalho revela o não reconhecimento de habilidades adquiridas no processo de socialização da mulher, freqüentemente utilizadas no processo produtivo. Essa qualificação, por ser tácita, social ou informal, pode ser mais facilmente negada pelos empregadores. Finalmente, a autora ressalta a especificidade do ensino elementar marcada pela atuação quase exclusiva de professoras, majoritariamente vinculadas ao poder público. A mediação do Estado incorpora elementos novos à

dinâmica da relação empregador/empregado, que não se explicam pela dinâmica da relação capital/trabalho. Nesse contexto, aponta para a necessidade de problematização e investigação aprofundada sobre a qualidade do trabalho docente, especialmente quando a “falta de qualificação decente” aparece como *slogan* explicativo de grande parte dos problemas do ensino brasileiro. No Brasil, o debate sobre a escola e as professoras precisa contemplar a dimensão e a qualidade da qualificação docente, as habilidades desenvolvidas pelas professoras e os significados construídos com base nesse processo de socialização, de modo a iluminar a compreensão do trabalho docente em articulação com as relações de gênero consideradas no conjunto de outras categorias explicativas.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.

Artigo que, a partir dos movimentos de greve do município e Estado do Rio de Janeiro, analisa como se articulam a prática da militância político-sindical dos professores e a sua produção teórica discursiva como membros de uma categoria ocupacional. Analisa, também, como a prática e o discurso são estruturados. A análise compreende dois aspectos: um referente às mudanças no sistema de alianças do magistério com outros segmentos da sociedade e o outro, às lentas transformações na estrutura de desigualdades sociais entre os gêneros. Com base na idéia de vocação para o magistério e em noções de adequação e destino, buscava-se assegurar a legitimação das reivindicações de *status*, constituindo base representacional do engajamento corporativista e promovendo certa “reserva de mercado” para as professoras ao afirmar-se que ensinar crianças é uma capacidade feminina. Em contrapartida, a feminização do magistério serviu para reforçar os salários baixos, pois a mulher era identificada como elemento dependente. A construção da militância político-sindical do professor se processa desde o silenciamento imposto pela ditadura à incorporação da consciência de “classe social”, elemento legitimador do engajamento corporativista. Dessa forma, o magistério inicia sua representação social direcionando a militância político-social em duas frentes: a primeira está relacionada a sua organização corporativa, estabelecendo compromisso com a categoria, ampliando a prática restrita à sala de aula; a segunda refere-se à caracterização do magistério como trabalhadores da educação, identificando-se como classe oprimida, assalariada, e que aspira o mesmo que os demais trabalhadores, assumindo uma postura solidária e politizada que construiu novas formas de consciência ocupacional do magistério a partir dos anos 70. Cabe ao Estado a responsabilidade de administrar a competência dos professores, vista não apenas como esforço individual, mas também como condição para uma reordenação dos interlocutores sociais sobre a questão da educação pública. Cada vez mais, pais e alunos têm se unido para defender a escola pública. Em algumas situações, como nas greves, há impasses com os professores. Para que isso não ocorra, torna-se necessário fortalecer o diálogo com a sociedade, tentando mobilizar os vários segmentos que podem interferir na questão político-educacional. O último ponto aborda o compromisso ético com os oprimidos, que permeia desde a postura da sala de aula, redefinindo a avaliação do rendimento escolar e a contraposição à política educacional dominante, até o posicionamento democrático e crítico em época de greve, não rompendo com a base ideológica de suas reivindicações ao permitir que os alunos saiam prejudicados do processo. É somente através da “posição ética mínima” que o magistério pode contribuir para a solução dos problemas educacionais do presente. A importância do engajamento político-sindical é a possibilidade de reconhecer o professor como proletário, identificando-se com os oprimidos, visando à construção de um projeto político-pedagógico que insira o trabalho da professora nas relações sociais capitalistas e articule as dimensões micro e macro da pedagogia. A autora enfatiza a importância de articular à consciência de proletarização uma concepção clara da competência formal exigida do professor e o reconhecimento do compromisso ético materializado em condições concretas do trabalho nas escolas.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª série. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.

Analisa o processo de desenvolvimento profissional de professores e propõe níveis de construção da profissionalidade na formação continuada docente, com base em pesquisa efetuada junto a escolas públicas de 5ª a 8ª série, em Araraquara (SP). Os estudos e pesquisas analisados abrangem momentos de diagnóstico, de sensibilização dos professores em relação à mudança didático-pedagógica, e o processo de construção da profissionalidade docente por meio da formação continuada. Autores como Markus, Lefebvre, Vasquez, Popkewitz, Perrenoud, Nóvoa, Gómez, Sacristán, Schön, Zeichener e Piaget fornecem as bases teóricas para a discussão do processo de construção da profissionalidade do professor em direção à autonomia. Quanto à construção da profissionalidade no âmbito da pesquisa realizada junto aos professores paulistas, a autora sugere três níveis, assim descritos: a) Nível I – prática autonormalizada (o “professor-executor”); b) Nível II – mobilidade espontânea pontual (elementos da “reflexão-na-ação” e do “professor-investigador”); c) Nível III – exercício profissional refletido (elementos da “reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação”). As conclusões apresentadas apontam para a importância das dimensões individual e coletiva na construção da prática pedagógica, evitando-se focar resultados em detrimento dos meios empregados. Dessa forma, o exercício profissional coletivo de base cooperativa aparece como o principal fator do desenvolvimento profissional (autoconstrução e construção permanente da realidade). A prática refletida, por sua vez, passa a constituir um ponto de chegada. Finalmente, a autora salienta a dimensão coletiva e a estabilidade do grupo de professores, aliadas à orientação especializada, como fatores determinantes na instauração de processos de mudança na educação.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

Propõe reflexões sobre o processo de formação continuada docente, com o objetivo de subsidiar a formulação de uma teoria do desenvolvimento profissional do professor. Tomando por base os pressupostos do construtivismo piagetiano apresentados ao longo do texto, particularmente os aspectos relativos ao processo de tomada de consciência, a autora aborda questões sobre a construção da profissionalidade docente à luz da teoria de Piaget. Apoiando-se, ainda, na pesquisa realizada em escolas públicas paulistas, são estabelecidos três níveis no processo de formação da identidade profissional do professor: a) Nível I – prática reiterativa automatizada (“professor-executor”); b) Nível II – mobilidade espontânea pontual (elemento da “reflexão-na-ação” e do “professor-investigador”); e c) Nível III – exercício profissional refletido ou prática refletida (elementos da “reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação”). Concluindo, a autora enfatiza como elementos fundamentais na construção da profissionalidade o exercício profissional coletivo, destacando que a estabilidade do grupo de participantes aliada à dimensão coletiva e à orientação especializada pode funcionar como fator decisivo para a ampliação das mudanças na educação, para a mobilização política dos profissionais e para a criação de projetos pedagógicos conseqüentes.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.

Analisa uma experiência de formação continuada de professores de primeiro grau da rede pública paulista envolvendo 26 escolas: quatro em Campinas e 22 na Baixada Santista. Percorrendo brevemente a história da educação no Brasil, as autoras traçam a construção do fracasso

escolar. Analisam, a seguir, a importância da formação continuada para a melhoria do ensino público. Para tanto, focalizam como elemento fundamental o resgate da dimensão coletiva institucional do trabalho desenvolvido na escola. A proposta alia pesquisa e formação continuada na construção de uma espiral crescente de indagações, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas. Nesse contexto, enfatizam a abordagem interdisciplinar como elemento facilitador rumo à aproximação da totalidade do objeto a ser conhecido e indicam a universidade como parceria interessante na articulação de trabalhos dessa natureza. Concluindo, apontam para a importância do envolvimento individual e coletivo de professores na identificação de problemas e na construção de ações alternativas. Segundo as autoras, é fundamental envolver toda a escola em projetos coletivos, para que se restaure a dimensão coletiva do trabalho pedagógico e o papel de sujeitos históricos para professores, alunos e família.

CORRÊA, Vera Maria de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.

Analisa a crise estrutural mundial, derivada do modelo neoliberal, que atinge a escola básica – especialmente a escola dirigida às camadas populares em países como o Brasil – e tece algumas considerações sobre formas de atuação para a escola e, nela, para o professor assumir e/ou atuar. A autora ressalta que a escola enquanto instituição social não é a única que está em crise; outras instâncias da sociedade contemporânea, como a moral, os valores, a cultura e a política, estão de igual forma sendo atingidas pela crescente manipulação da classe dominante, que propaga suas idéias através dos meios de comunicação de massa. Afirma a autora que a década de 70 foi marcada por profundas e rápidas mudanças na base tecnológica do trabalho. A Segunda Revolução Industrial não trouxe melhorias de vida para os países latino-americanos nem para os países do Primeiro Mundo. Essas crises acabaram por atingir a educação, e, no Brasil, o auge desse processo se deu no Governo Collor, com a investida neoliberal e neoconservadora promovendo o sucateamento das instituições públicas, principalmente as de natureza cultural e educacional. Ressalta a autora que a educação escolarizada é o lugar onde as transformações devem acontecer tendo em vista a nova sociedade, que se caracteriza pelo “irreversível e acelerado” avanço da revolução científico-tecnológica. Afirma, também, a necessidade de o homem pensar, refletir, agir, participar e expressar-se nessa nova realidade, ficando a cargo da escola administrar essas necessidades. De acordo com a autora, a atividade docente deve estar em constante reflexão – é a superação da consciência ingênua e a emergência da consciência crítica. O processo educativo deve ser mais do que a reprodução da precária educação existente. Ressalta que, na categoria do magistério, há níveis diferenciados e que nem todos conseguem apreender a realidade criticamente. Sendo assim, conclui que os professores necessitam romper com as concepções e práticas da classe dominante e articular-se com as necessidades apontadas pelas classes trabalhadoras, já que sua origem social os configuram como provenientes das camadas populares. Conclui que a configuração do professor como sendo proveniente das camadas populares deveria levá-lo a romper seus vínculos com a hegemonia da classe dominante. Em consequência, poderia ocorrer o rompimento da unidade baseada na ideologia tradicional e, do “velho”, emergir o “novo”, com força nova, adquirida na consciência da própria personalidade independente.

CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.

Defende a necessidade de ser repensada a trajetória dos cursos de Formação de Educadores mediante integração da discussão sobre o Curso de Pedagogia à dos demais cursos de licenciaturas, ou seja, colocando a análise da formação de educadores na perspectiva dos aspectos

comuns às licenciaturas oferecidas pela universidade e apontando alternativas. Analisando os estudos e debates sobre as Faculdades de Educação, a autora, destacando o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação na década de 90, aponta esse estudo como decorrência dos debates no âmbito do Departamento de Teoria e Prática de Administração Escolar da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os resultados do estudo indicaram a necessidade de repensar a trajetória dos cursos de Formação de Professores, evitando particularizar a discussão do curso de Pedagogia mantendo-a desvinculada das concernentes às demais licenciaturas, visto que as evidências apontaram: 1) a constatação de um processo dicotomizado; 2) a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos e/ou isolamento dos cursos e dos conteúdos; 3) o privilégio da habilitação de bacharéis em detrimento de licenciados; 4) o isolamento como resultado de pensamento solidificado que supõe a formação de melhores professores em termos de substituição de disciplinas de forma linear em reformulações por enquadramentos; 5) o distanciamento dos cursos de Licenciatura em relação às escolas de primeiro e segundo grau; 6) a perda do significado da relação profissional *versus* sociedade; 7) a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de Formação de Professores; 8) o distanciamento entre Institutos e Faculdades de Educação; 9) a Prática de Ensino como reino da técnica em detrimento da relação entre teoria e prática docente. Afirmando que tal problemática encontra suas raízes no projeto político neoliberal, destaca que a sociedade capitalista constrói o isolamento e privilegia as ciências voltadas para a tecnologia de produção, a serviço do capital, deixando em segundo plano as demandas de ciências sociais e, por conseguinte, a formação de professores, que foi sofrendo alterações marcadas pela queda de qualidade e distanciamento das reais necessidades do povo brasileiro. Como alternativas, o estudo aponta: a interdisciplinaridade em projetos de “ação integrada”; a superação do esquema que tem como fundamento partir do geral para o particular, indo dos conteúdos gerais para os específicos sem um fio condutor; a busca da relação teoria e prática desde o início do curso, com recuperação da visão de unidade e totalidade do conhecimento e da convergência das ciências; a recondução do Estágio Supervisionado como fechamento dos cursos; o redimensionamento das relações da universidade com a sociedade. Conclui ressaltando a possibilidade de engendrar um novo processo de trabalho superando a divisão departamental e a distinção entre disciplinas específicas e pedagógicas, através da experiência de os cursos se autoconstruírem a partir da relação teoria/prática, da visão interdisciplinar superando divisões e promovendo, por suas finalidades e princípios, um trabalho verdadeiramente coletivo entre profissionais e estudantes das várias licenciaturas. Sob esta ótica, ao contrário de cursos esporádicos e tecnocráticos de treinamento e aperfeiçoamento e/ou de “fabricar um produto pré-estabelecido”, poder-se-ia construir uma relação sustentada na cooperação entre profissionais e instituições.

CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

Artigo originário da análise de dados da investigação denominada *A Construção da Prática Pedagógica no Ensino Superior*, realizada na Universidade Federal de Pelotas, abordando as relações existentes entre os professores que realizam pesquisa e o seu desempenho em sala de aula. Analisa também como são vistos por seus alunos e colegas os professores que não têm a mesma práxis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em especial do tipo etnográfica. Foram utilizados como instrumentos a entrevista semi-estruturada com os docentes, a observação direta em sala de aula e um questionário com questões mistas (abertas e fechadas) aplicado aos alunos. A amostra se compunha de 12 professores. O texto revela a preocupação em estudar o professor que está fazendo alguma ruptura com a proposta tradicional de ensino e se encaminhando para a perspectiva da produção do conhecimento, mostrando o caminho percorrido por professores e alunos participantes desse processo. Destaca a relação entre conhecimento acadêmico e estruturas de poder presen-

tes na sociedade, enfocando especialmente como alguns professores estão construindo a relação entre ensino e pesquisa, quais as características deste trabalho e suas possíveis vertentes de formação continuada e as possibilidades de aquisição de conhecimento para os atores envolvidos. O texto aponta para a continuação da pesquisa, no intuito de averiguar se a representação que os docentes fazem de sua prática corresponde realmente ao que acontece em seus espaços de ensino e se, também, esses professores estão usando sua prática diária como elemento de reflexão para posterior aperfeiçoamento e formação continuada própria.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.

Analisa a figura do professor a partir de uma série de textos legais brasileiros – Constituições federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Constituições estaduais de 1989. O estudo tem por objetivo traduzir as diferentes versões jurídicas legais que expressam concepções sobre os professores. Fazendo um paralelo entre as Constituições federais no que diz respeito ao professor, destaca: a Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 206, afirma ser princípio do ensino “valorizar os profissionais do ensino (...) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, enquanto a Constituição de 1891, em seu art. 73, fala em “capacidade especial na forma de lei”, mas foge-se à idéia de concurso ou mesmo de qualquer idéia que evidencie o modo de avaliar essa “capacidade”. Sobre a aposentadoria, segundo essa mesma Constituição, só poderia ser concedida em caso de invalidez no serviço da Nação, mas a Constituição atual, em seu art. 202, III, assegura que ela será dada ao professor após trinta anos de função de magistério, e após 25 à professora. O art. 148 da Constituição de 1934 assinala como dever do Estado a assistência ao trabalhador intelectual. De um lado, o papel interventor do Estado e, de outro, a definição desse profissional como trabalhador. Algumas mudanças significativas ocorreram após o Golpe Militar de 1964, afetando o perfil do professor; na esfera jurídico-constitucional, muitas emendas visaram adequar a legislação à força. A seção VII do capítulo VII trata dos funcionários públicos: nela é permitida a acumulação remunerada no caso de dois cargos docentes ou de um cargo docente acumulado a outro cargo técnico-científico. Os momentos autoritários revelam a necessidade de controle sobre o perfil de um agente pedagógico do qual se pede um exercício profissional politicamente alinhado com ideologias oficiais na socialização das novas gerações. É a expressão profissional do ensino que passa a conceituar a situação dos professores em todas as constituições, embora ainda se use a expressão professor, docente ou mesmo a classificação genérica de magistério. Alguns estados indicam a necessidade de maior detalhamento em uma espécie de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) daquela unidade federada (Minas Gerais e Pará, entre outros). A atual proposta da LDB busca combinar os aspectos trabalhistas e administrativos com os aspectos didáticos e pedagógicos, do modo o mais aberto e progressivo havido em um texto legal. Algumas sugestões dadas pelo texto, para efeito de maior completude do estudo: campo de pesquisas e estudos, incluindo as variedades regionais da questão; Estatutos do Magistério que trazem princípios institucionais do corpo docente de uma unidade da Federação; mais estudos comparativos com outros países. Ao professor cabe: vontade e decisão política, efetivar em práticas e em resultados as obrigações inerentes ao “dever do Estado e direito do cidadão” em expandir uma educação democrática.

DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

Discute a importância da formação inicial do professor, sendo apresentadas como essenciais a esta formação: a) a reflexão do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem do que e

como ensinar; e b) a reflexão sobre sua história de vida escolar. As autoras defendem o ponto de vista de que a formação do professor deva passar pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer. A possibilidade de reflexão sobre a aprendizagem e a prática educativa permite aos professores e futuros professores ressignificá-las. Buscando desenvolver a metacognição como atividade de pensar e verbalizar sobre o que fazemos, defendem o exercício metacognitivo para favorecer o processo de “reflexão distanciada”. Apoiando-se em estudos de Schön, Nóvoa, Garcia, Perez Gómez, Zeichner, Perrenoud, Astolfi e Perterfabi, entre outros, destacam a relevância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores. Distinguem, como Schön, três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: conhecimento-na-ação (tácito); reflexão sobre a ação (pensar sobre a ação); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com as situações problemáticas do contexto. Assumindo, portanto, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, apontam a “reflexão distanciada”. Assim, a reflexão *a posteriori* do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem leva-o à reflexão sobre sua ação de ensinar. Assumindo a perspectiva teórico-construtivista, afirmam não ser imprescindível ser professor com prática para refletir sobre práticas de ensino, pois alunos não-professores podem conduzir suas reflexões sobre as práticas de seus professores atuais e antigos, cabendo ao professor-formador criar situações desencadeantes de reflexão. Propõem como estratégias para desencadear a reflexão nos alunos-professores o uso de um diário para o registro escrito, após cada aula, da reflexão (escrita reflexiva) acerca do processo de aprendizagem que estão passando, com dois propósitos: a) acompanhar o processo de aprendizagem, possibilitando a oferta de “ajuda psicológica”; b) possibilitar ao aluno tomar consciência do próprio processo de aprendizagem. Finalizam analisando alguns “episódios de reflexão” dos alunos-professores retirados de seus registros diários enquanto “escrita reflexiva”. Professores e alunos-professores devem ser levados a assumir uma atitude reflexiva sobre seu saber e sobre o seu fazer. A atividade distanciada dos alunos-professores sobre suas concepções e práticas pode auxiliar na formação de um novo profissional capaz de pensar e conduzir autonomamente sua tarefa. Investir na aprendizagem reflexiva do futuro professor, assim como sobre suas práticas de ensino, tendo-as como objetos de aprendizagem do ensinar e do aprender, implica uma nova maneira de pensar a formação do professor.

DAVINI, Maria Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.

Analisa a evolução da Didática enfocando conflitos impulsionados pelas mudanças paradigmáticas e pela disputa de domínio acadêmico no campo das Ciências da Educação. O texto focaliza o impacto causado pela influência da Escola Crítica em Ciências Sociais e em Educação sobre a Didática, colocando em questão a sua base normativa. Com base na revisão da produção bibliográfica sobre a matéria, a autora aponta, de um lado, “megateorias” (na Didática Geral), nas quais identifica a perda de produção de “regras de ação”, e, de outro, “teorias diafragmáticas” (nas didáticas especiais), que se constituem teorias autonomizadas e fragmentárias. A seguir, busca estabelecer marcos conceituais compartilhados, argumentando que as idéias centrais (idéias força) identificadas nas diversas propostas didáticas podem ser intercambiadas em diferentes áreas, resultando em produções generalizadas de grande alcance. Propõe, então, como alternativa ao desaparecimento ou fragmentação da Didática Geral, a idéia de especializações como desenvolvimentos didáticos nos diferentes campos disciplinares, mais do que em disciplinas autonomizadas. Argumenta que as respostas aos desafios postos pelo ensino devem ser buscadas no bojo de uma Didática Geral, e não a partir de qualquer especialização ou mesmo da Psicologia. Enumera, ainda, questões que desafiam o campo da Didática Geral: a) formação de projetos de organização escolar; b) formas de comunicação produtiva entre gerações; c) estudo e desenvolvimento da questão metodológica;

d) sistemas de avaliação; e) formação de professores; e f) esboço de currículos como trajetórias formativas. Finalizando, afirma a necessidade de recuperação do discurso da Pedagogia, cujo estatuto teórico implica a construção de um projeto de política social e cultural, no campo da educação, que dê sentido à projeção do ensino como base para a desobstrução de necessários caminhos no campo da Didática.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

Trata do processo histórico de feminização do magistério e de suas implicações para a carreira docente. Retoma os dados de duas pesquisas: a primeira intitulada “Velhos mestres das novas-escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo”, realizada com professores do interior, e a segunda, “Memórias de velhos mestres na cidade de São Paulo e seus arredores”, com professores da capital. As memórias foram colhidas mediante entrevistas abertas. Inicia retomando o período da história em que o magistério era uma carreira eminentemente masculina: do período colonial, em que a mulher era mantida afastada da escola, até 1827, quando ela adquiriu o direito à educação. Mas ressalta que até em 1830, mesmo com a criação das Escolas Normais, a mulher não estava presente, porque este ensino recebia apenas público masculino. Destacando o Estado de São Paulo, descreve o processo de feminização do magistério, desde a admissão de mulheres na Escola Normal (que durante o Império constituía a única oportunidade de prosseguimento de estudos) às circunstâncias que determinaram esse processo de feminização, marcado por atitudes preconceituosas, como diferenças salariais e curriculares e o conceito de vocação, induzindo as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Transcreve dados de duas pesquisas realizadas comparando trajetórias de homens e mulheres, demonstrando que eram grandes as facilidades, para os homens, de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional; para as mulheres, pelo contrário, a ascensão era muito mais difícil. O comum era a longa permanência como professoras primárias. A análise das trajetórias expressa o privilégio indiscutível do conjunto dos homens: tão logo quanto possível, direcionavam suas carreiras para outros postos, abandonando o espaço “feminino” da sala de aula e assumindo direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos e, até o final da Primeira República, os cargos de professores da Escola Normal. Assim, a profissão feminina era formada e controlada pelo conjunto masculino da rede de ensino, numericamente menor.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jul. 1992.

Analisa a importância da profissão de formadores básicos, vista como elemento estratégico capaz de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Enfoca a necessidade de rever a valorização e a competência técnica desses profissionais, tendo como pano de fundo a qualidade da educação. Partindo da premissa de que o fator humano se constitui um forte elemento gerador/produzidor de qualidade, o texto destaca o papel crucial da formação de professores para a qualidade educativa básica. Vista como vantagem competitiva, a educação abre portas para a realização da modernidade (entendida como desafios de mudança). Nesse contexto, a apropriação do conhecimento, o seu manejo como instrumentação, a atualização continuada e a necessidade de produção de novos conhecimentos aparecem como aspectos fundamentais para um projeto de modernidade; torna-se, portanto, essencial que o processo educativo contemple atitudes críticas e criativas. O aprender a aprender deve ser enfatizado, incorporando-se a pesquisa como princípio científico educativo, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. Essa postura quanto à educação gera expectativas e

exigências com relação ao professor, não apenas no sentido de aperfeiçoá-lo, mas principalmente quanto à recriação da própria profissão docente. Os professores e a universidade são, conseqüentemente, desafiados pelas novas demandas dirigidas à educação, para além do mero ensino e da mera aprendizagem; trata-se de assumir a educação como componente indispensável aos processos emancipatórios, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na confluência estabelecida entre a capacidade de participar e a de produzir. Alguns problemas enunciados com relação ao professor e à educação no Brasil são: atraso significativo (especialmente em termos qualitativos); baixo aproveitamento; precariedade da formação docente *versus* complexidade dos desafios enfrentados nas escolas; desvalorização salarial; e crescente corporativismo. Em meio a esse quadro, quais os desafios dirigidos à formação de professores? Segundo o autor, deve-se rever, em primeiro lugar, a proposta de formação nas Escolas Normais, rumo à possível superação no tempo desse modelo de formação para o magistério; essa revisão deve fundamentar-se na formação de professores que aliem competência formal e política, reconhecendo a centralidade do seu papel na sociedade e na economia. A formação superior, embora não represente garantia imediata de melhoria da qualidade do ensino, constitui condição importante para a valorização da profissão em todos os seus aspectos. Um complicador apresentado é a baixa qualidade dos cursos de Pedagogia em face do desafio de exercer um papel essencial na liderança das transformações exigida para a formação de profissionais docentes e para o ensino universitário como um todo. A produção científica seria a grande marca da academia. Nesse processo, deve-se investir na atualização permanente dos professores, por meio de formas mais adequadas de formação continuada. O grande desafio, em suma, reside em refazer a profissão docente e não apenas melhorá-la. A expectativa reside em que a educação de qualidade contribua para a “humanização” da modernidade, cabendo ao professor, devidamente preparado, “educar” a eletrônica, mantendo-a como instrumento, sem permitir a “instrumentalização” (meios sobrepondo-se aos fins). A escola precisa abrir-se a mudanças voltadas para construção de modernidade. Em termos modernos, o conhecimento e a mudança precisam estar vinculados à pesquisa. A cidadania, fundada em conhecimento atualizado e atualizante, define-se pela competência e pela produtividade. Finalizando, o autor argumenta que a valorização dos professores, condição essencial para as mudanças exigidas, deverá associar-se à construção de competência formal e política, permanentemente atualizada, avaliada e colocada a serviço das demandas sociais.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.

Busca estabelecer, por meio de uma retrospectiva histórica, as relações existentes entre o processo de industrialização e a educação não-formal (definida como educação continuada) e enumerar, ainda, conceitos de educação continuada. A autora advoga a educação continuada (também chamada de permanente, recorrente, contínua ou formação continuada) como resposta ao desafio constante de ultrapassar a fragmentação e a alienação subjacentes ao tecnicismo, rumo à superação de posturas individualistas e à construção de soluções coletivas para os problemas enfrentados na prática educativa. Para tanto, propõe a interação global e profunda do sujeito nos campos mental, físico e moral, no desenvolvimento de práticas transformadoras possibilitadas pela teoria e pela ação.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

Aborda a crise de identidade do professor devida à ambivalência da posição do docente, localizado em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, no

espaço de uma semiprofissão enquanto grupo assalariado cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais, mas que, submetido à autoridade de seus empregadores, busca manter ou ampliar sua autonomia quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. A categoria dos docentes compartilha características próprias dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem a heterogeneidade da categoria, o seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, as excessivas regulamentações e a conseqüente perda de autonomia, a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta, a feminização do setor – o ensino como atividade extradoméstica, como emprego provisório e segundo salário, além de outros fatores. Entre os fatores que atuam contra esta tendência e a favor de sua profissionalização, o autor destaca a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação externa das tarefas. Outros fatores vão na mesma direção, a saber: a igualdade de nível de formação entre docentes e profissionais liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação, etc. Analisando as características básicas de definição de uma profissão, aponta: a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação. A seguir, analisa em que medida os docentes compartilham essas características. Com relação à competência, aponta para o fato de os cursos superiores de magistério carecerem de prestígio e para o fato de qualquer pessoa “opinar” sobre a área, a vocação se confundindo com sacerdócio, a licença comprometida, visto que outros profissionais podem lecionar, a independência apenas parcial tanto frente às organizações quanto frente ao seu público, a auto-regulação comprometida pela ausência de um código ético e de mecanismos próprios para julgar e resolver conflitos internos em nível associativo. Afirma que os sindicatos baseiam sua existência no que os trabalhadores têm em comum, não no que os diferencia, e, no conjunto, tudo isso reforça um igualitarismo que, para além de qualquer critério de equivalência entre os trabalhos individuais, remete à condição formal idêntica entre os seus membros e priva do controle individual sobre seus membros. O autor conclui afirmando que a solução só poderá vir através de mecanismos que garantam, ao mesmo tempo, certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto-regulação desta, que assegure um sistema de estímulos e contra-estímulos. Para tanto, diz da necessidade de a sociedade fixar os fins do ensino e o grupo profissional arbitrar os meios. No plano da carreira docente, aponta o emprego das oportunidades de acesso, rebaixamento, diferenciais de salário e os benefícios como instrumentos positivos e negativos de sanção, mas de maneira que, uma vez estabelecidos os critérios, sejam os próprios docentes quem os aplique.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.

Trata-se de artigo sobre a questão da socialização para a profissão. Estariam as instituições educativas preocupadas e/ou interessadas com a transição para a instituição empregadora que promove a socialização dos profissionais do ensino? Que tipo de socialização interessa e/ou socialização de que tipo de profissional? Aponta aspectos a serem considerados por educadores de professores, na perspectiva dessa transição na socialização para a profissão. Aborda a problemática do ensino como profissão e a socialização para a profissão, analisando a travessia e/ou transição da situação de estudante-estagiário para a de professor-prático. Assinala que, quando a profissão é discutida em teoria, aparece como um processo contínuo do aprendiz (pré-serviço) para o especialista (em serviço), sendo, porém, o processo de socialização descontínuo, fragmentado, repleto de dilemas e desvinculado de qualquer propósito no sentido de que futuros professores se apropriem de competências e compromentimentos. Dentre os fatores que contribuem para essa descontinuidade, destaca a existência de múltiplas culturas que refletem e representam as relações sociais, políticas,

econômicas e ideológicas do País. Argumenta que cultura, socialização e ensino são objetos de definições divergentes e que, assumidas pelos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de programas, influenciam as maneiras de professores pré e em serviço perceberem e avaliarem processos educacionais, assim como influem tais definições nos processos de socialização. Apon-tando as duas principais abordagens do processo de socialização de professores, destaca a visão funcionalista (visão de continuidade) e a visão interacionista (visão de descontinuidade e recorrente às demandas e exigências de contextos locais). Assumindo a abordagem interacionista, a autora aponta a socialização como um processo no qual os participantes podem contribuir ou inibir, ocorrendo em situações específicas ou através de variadas situações, portanto, com natureza “situacionada”, contextualizada e histórica. Os estudantes, ao iniciarem programa de desenvolvimento profissional (prática de ensino, estágio...), não entram num contexto totalmente novo, mas, argumenta a autora, as tensões entre a cultura da universidade, a “cultura de ser estudante” e a “cultura da escola” podem contribuir para a falta de continuidade entre “treinamento” e “prática”, isto porque a universidade prioriza o estudante universitário e não os alunos em campo, a vida e a cultura da universidade e não as culturas da escola. A compreensão da socialização como um processo interativo sugere, portanto, a necessidade de se trabalhar o individual, o coletivo e a interação destes participantes em contextos e tarefas. Conclui argumentando sobre a necessidade de serem investi-gados os processos de socialização nas realidades dos cursos e programas de educação de profes-sores no Brasil, de forma a concretizar o real compromisso de um projeto educacional construído sobre uma noção dinâmica, concreta, humana e historicizada da cultura e, em especial, da cultura do ensino, assim como a necessidade do reexame das ligações entre treinamento e prática, pois se há intenção de que programas de educação de professores pré e em serviço sejam dinâmicos e com significado social e político para todos nele envolvidos, torna-se imprescindível uma compreensão globalizada destes e de outros fatores pertinentes que estariam informando a transição e, também, as diversidades culturais na educação de professores.

FERNÁNDEZ, Pedro J. Salas (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.

Trata-se de artigo cuja preocupação central gira em torno dos problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. Tem por objetivo oferecer ao Poder Público estadual subsídios para nortear o processo de alfabetização no estado, bem como as práticas docentes e referenciais diversos utilizados pelos educadores. A pesquisa apoiou-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 1991, para conhecer a população analfabeta na faixa etária de 15 anos ou mais, estimada em 192 mil pessoas. Outra fonte utilizada foi a Divisão de Estatística da Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul. Definiu-se que o contexto da pesquisa abrangeria os professores alfabetizadores da primeira etapa da suplência na rede de escolas noturnas (estaduais, municipais e particulares), bem como os diretores de escolas com ensino noturno. Questionário, entrevistas e, posteriormente, observação foram utilizados para fins de investigação da prática escolar. A análise de dados foi efetuada mediante categorias previamente definidas. O estudo pretende evidenciar dificuldades e problemas enfrenta-dos pelos professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. Consi-dera, em análise macro, que o analfabetismo tem vínculo com a condição de miséria da população brasileira. Nesse bojo, questiona a formação e a práxis dos educadores de jovens e adultos, conside-rando que, em sua maioria, não estão preparados especificamente para este campo de atuação. Portanto, o conteúdo expresso no artigo trabalha com categorias bem definidas quanto aos profes-sores de jovens e adultos. São elas: as características, as motivações, a formação ou a preparação profissional, a experiência, as condições de trabalho. As dificuldades da clientela também são objeto

de estudo. A pesquisa tem caráter avaliativo e mostra o quanto é significativo repensar a prática docente, especialmente no que diz respeito a sua formação. É importante também lembrar a desatualização dos currículos dos cursos de Formação de Professores e a ausência de uma política de educação que priorize a alfabetização de jovens e adultos, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação.

FORESTI, M. Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.

O objetivo consiste em investigar a contribuição de materiais didáticos para um projeto de educação continuada de docentes do ensino superior. Concebendo como material didático todo meio de comunicação utilizado na educação escolar, o artigo aborda a questão do uso de tecnologias da comunicação na educação e/ou a relação entre educação e comunicação. Criticando o distanciamento entre educadores e comunicadores, a autora busca alternativas concretas de aproximação com a área de comunicação sem descaracterizar o trabalho educativo. Assim, o estudo parte da própria experiência da autora, que sempre esteve envolvida com os três graus de ensino e com a ação educativa e vem realizando trabalho acadêmico com a proposta de contribuir para uma ação docente mais significativa, visando possibilitar que os caminhos da educação e da comunicação se cruzem. Dessa forma, partindo do pressuposto de que um material didático nada mais é que um meio de comunicação utilizado na educação escolar, ela recorre a uma ampla bibliografia para ampliação da base de conhecimento sobre essa temática, percebendo que há um grande distanciamento entre comunicadores e educadores. A sua proposta é a aproximação entre educação e comunicação, para o avanço nos métodos de ensino e o término do mito de que “os jovens não se interessam”. Ressaltando que devemos aceitar a nova cultura que aí está e conhecer “as novas formas de compreender”, lembra que a universidade vem sendo questionada por seu ensino teórico e livresco e argumenta sobre a necessidade de integração para que a escola possa ver o mundo de nova forma, não desprezando, porém, a cultura linear, cartesiana, característica da civilização ocidental. O texto aponta, enfim, para a busca de novas alternativas para educar a “geração eletrônica”. A situação é a mesma no sistema escolar como um todo: enquanto a sociedade se torna eletrônica, universal e ultracósmica, o giz, a lousa e um professor diante de um grupo de alunos continuam sendo a estrutura fundamental de aprendizagem, desde a escolarização básica até a universidade. A autora conclui afirmando a necessidade de utilização da educação multimídia como modo de desenvolver todas as facetas da mente e garantir que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo educacional. Assim, sem recusá-la e sem se deixar dominar por ela, o educador deve trabalhá-la com leitura crítica, educando seus alunos para a comunicação. Sem desprezar o dado sensorial, é preciso que a escola ultrapasse esse estágio por incorporação, integrando-o ao desenvolvimento do raciocínio e da compreensão crítica da realidade em relação dialética com o meio. Não o lúdico pelo lúdico ou a sensação pela sensação, mas conteúdos apropriados de forma significativa, função que condiciona os meios ao conteúdo e não o inverso. Aponta, finalmente, para o fato de que, há muito tempo, os meios de comunicação vêm competindo com o professor, que os incorpora de maneira acrítica, sem integrá-los a uma prática educativa teoricamente fundamentada. Alerta, então: 1) antes de pensar em integrar os meios de comunicação à educação, é preciso ter claro onde se quer chegar com essa investida; 2) a integração dos meios de comunicação ao projeto pedagógico passa pelo esclarecimento do espaço específico da comunicação, e, nesse sentido, os professores têm muito a aprender com os comunicadores.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

Introduz e analisa a questão-tema do periódico, examinando-a dentro da visão dialética, com intenção de estimular o debate visando à efetiva reformulação nos cursos de Licenciatura. Toma como pano de fundo as idéias geradas nos últimos anos no interior do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Aponta para o fato de que, no Brasil, boa parte dos problemas relativos à formação de professores diz respeito a questões práticas e que muito já se fez no campo das idéias, embora poucas se concretizem em razão de várias circunstâncias e interesses. O texto divide-se em cinco partes: 1) *As circunstâncias, os homens e a inevitável luta político-ideológica* assinala as exigências impostas pela formação social brasileira (e suas conexões internacionais) à questão educacional nas décadas de 70, 80 e 90. Dada a característica dual da ação educativa, afirma a necessidade do exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvendar os interesses nelas embutidos. Aponta a falta de fôlego da universidade, principal agência de formação dos profissionais da educação, para assumir os desafios; 2) *O profissional da educação: uma delimitação necessária* enfoca a distinção entre trabalhadores da educação e profissionais da educação, o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da educação, a partir do qual outros aspectos podem ser acrescidos, a concepção de que educador é aquele que tem a docência como base de sua identidade profissional e é capaz de atuar como agente de transformação da realidade; 3) *Elementos constitutivos de uma política global* analisa um conjunto de elementos propostos no último Encontro Nacional da Anfope – formação intensiva de qualidade, condições de trabalho dignas (incluindo salários) e formação continuada. Cita o papel do Estado (articulador das políticas educacionais), das agências formadoras (Universidades e Escolas Normais) e das agências contratantes (Ministério da Educação e Secretarias); 4) *Formação intensiva de qualidade* enumera eixos ou diretrizes curriculares para compor uma base comum que articule a formação do profissional da educação – a organização curricular dos cursos, o trabalho como articulador pedagógico, a qualidade da formação teórica, uma direção política privilegiando o compromisso social e a democratização da escola e, por fim, a ação curricular exercida de forma coletiva e interdisciplinar; 5) *A organização da agência formadora* defende uma proposta de unificação da formação do profissional da educação em uma única instância – a faculdade de educação (em parceria com os institutos, quando for necessário, e respeitando as especificidades dos envolvidos). Os centros de referência para a formação do profissional da educação devem ser “laboratórios” destinados a testar, aprimorar e divulgar novas formas de preparação do profissional. É proposta a estruturação de centros e cinco programas de formação. Torna-se inadiável uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação, no seio de uma política global que articule formação de qualidade, salários dignos e formação continuada. Idéias não faltam.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.

Discute a importância da teleducação na capacitação de professores, visto possibilitar o atendimento de maior número de indivíduos espalhados por todo o território nacional à espera de capacitação e atualização com qualidade controlada e avaliação. Neste contexto, destaca o programa “Vídeo Escola”, para a formação continuada do professor, e seu efeito multiplicador. No estudo, a expressão “teleducação” equivale a “educação de longe” e/ou “ensino a distância”, ou seja, educação através de um dos meios de comunicação de massa usados por uma sociedade, como, por exemplo, a imprensa falada, escrita, televisionada, ou da combinação de vários desses meios. A autora apresenta o ensino a distância como uma peça chave para dinamizar o processo de capacitação e atualização de recursos humanos na área de educação, aumentando a possibilidade de acesso a tantos quantos desejarem participar. Aponta também para sua importância em face do atraso educacional do Brasil enquanto decorrência da própria incapacidade de implementar soluções alternativas

ao sistema formalmente estruturado e de atualizar-se, acompanhando passo a passo as exigências sociais e do avanço do conhecimento através do incremento de programas de educação continuada, treinamento em serviço e outros. Partindo da premissa de que conhecimento é a chave que abre as portas do mundo atual e futuro e que só professores capacitados podem difundir informações, afirma que isto só será possível com a maior capacitação qualitativa e quantitativa de professores, não só pelos meios tradicionais, mas, também, pela teleducação, tendo esta última controle público de qualidade. Como indicativos da necessidade do sistema de teleducação, aponta para: a pirâmide da educação brasileira, com concentração de alunos e necessidade de professores para as séries iniciais; o fracasso dos concursos públicos para ingresso na carreira do magistério (concursos realizados na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1992, apresentaram aprovação média de 10% dos candidatos); a predominância de professores leigos no Norte e Nordeste; a média dos cursos de capacitação equivalendo a 40 horas por professor, etc. Afirma ser a teleducação necessária para a ampliação de oportunidades para formação, atualização e oferta de possibilidades ao professor para discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas, mas ressalta que a teleducação, por si só, não resolverá as questões apontadas e alerta para o fato de que administrar teleducação exige, além dos recursos tecnológicos, muita competência na condução e articulação das várias fases do processo, desde o planejamento até a conclusão. Nas vésperas do Terceiro Milênio, o modelo de desenvolvimento econômico internacional requer indivíduos capazes, com espírito crítico e criativo, aptos a enfrentar situações novas e adaptar-se rapidamente às mudanças em geral, de estilo de vida e da estrutura formal de emprego. Para a capacitação de profissionais, especialmente dos professores que trabalham todo o tempo, a teleducação oferece a oportunidade de, concomitantemente ao seu trabalho, discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas e, neste contexto, a autora aponta como alternativa, por seu efeito multiplicador, o programa "Vídeo Escola".

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

Discute o processo de formação continuada dos profissionais do ensino no contexto de busca de articulação escola e sociedade. Entendendo por processo de formação continuada o desenvolvimento da competência de educadores, o texto busca estabelecer: uma problematização do tema numa perspectiva teórico-prática; uma análise das questões que envolvem a formação continuada atualmente; e um levantamento de subsídios para políticas de capacitação, projetos, programas e ações no âmbito das escolas. Os autores iniciam o artigo apontando alguns pressupostos para a educação do educador, quais sejam: assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidade; não pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas da formação inicial; considerar a participação efetiva dos educadores e seus problemas como pontos de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com auxílio de fundamentação teórica; articular o intra-escolar à realidade social mais ampla. Afirmando como dimensões da competência – distintas, mas articuladas – a dimensão técnica e a dimensão política, apontam que a dicotomia entre tais dimensões deve ser superada, e isso se torna possível pela consciência da dimensão ética articulada às demais – ética enquanto ângulo de reflexão e questionamento crítico sobre os valores que orientam as ações. Assim, sendo a competência algo não definível como estático ou como modelo, mas como algo que se constrói pelos professores em sua prática cotidiana, individual e coletiva, torna-se necessário problematizar a expressão "capacitação de recursos humanos", pois o homem não é um recurso – ele possui recursos, cria recursos. Considerando capacitação como um processo contínuo, apontam uma

diversidade de ações, tais como: realização de cursos, encontros e seminários, programas de discussões permanentes, orientações técnicas, etc.; ressaltam, porém, que sejam sempre planejadas como ações coletivas, com decisões compartilhadas. Afirmando que um projeto é sempre utópico enquanto ideal e no sentido de algo ainda não realizado, destacam que a elaboração de projetos de formação continuada demandam a consideração crítica dos limites e possibilidades do contexto de trabalho, a definição dos princípios norteadores, estratégias e avaliação contínua. Os autores concluem afirmando que a problemática dos direitos humanos alcança de forma específica o espaço da educação, da escola e da práxis educativa e que, no domínio do *ethos*, estipulam-se os deveres do homem, mas que o *ethos* se realiza na *pólis* e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum. Esse bem comum, colocado no horizonte da formação de educadores, é que conferirá consistência aos projetos de formação continuada de professores.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.

O objetivo do artigo é mostrar que, no discurso do magistério, a causalidade do fracasso escolar concentra-se nas condições econômicas e sociopsicológicas da criança e de sua família, eximindo o professor de sua responsabilidade. Partiu-se do pressuposto de que as percepções dos docentes “são fundamentadas em representações sociais, modos de compreender e explicar a realidade educacional, que se constituem guias de ação pedagógica”. Na pesquisa, de natureza qualitativa, os dados gerados no debate com professores de seis municípios, com base em estatísticas de desempenho escolar, deram origem a cinco categorias determinantes. As cinco categorias estabelecidas após a análise do discurso formam o corpo do trabalho apresentado, onde são desdobradas e analisadas. São elas: 1) filosofia subjacente à política educacional; 2) fatores econômicos; 3) fatores sociopsicológicos (considerados, juntamente com os fatores econômicos, os que mais contribuem para o fracasso escolar); 4) fatores intra-escolares; e 5) fatores extra-escolares de apoio à educação. A análise das categorias levou à caracterização do professor como espectador passivo que se sente incapaz de promover mudanças na escola, evitando o questionamento de sua ação e não exercendo a pouca autonomia que poderia ter na mediação entre as condições de origem e o destino social dos alunos. A ligação fatídica e determinante do econômico com fatores sociopsicológicos dos alunos construiu um muro intransponível, contribuindo para a seletividade da escola e a perpetuação da estrutura socioeconômica.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sociohistórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.

Sintetiza as principais questões e resultados da investigação que, dentro de uma perspectiva histórico-sociológica, analisa a trajetória da Didática desde as antigas Faculdades de Filosofia. Busca na história mais recente da Didática no ensino superior brasileiro evidenciar e analisar a “crise” vivida pela Didática a partir de meados da década de 70. O estudo abrangeu um conjunto de dez professores pesquisadores envolvidos na constituição e desenvolvimento da Didática no ensino superior, fazendo uma análise histórico-sociológica de suas memórias. Entre os dez, quatro representam a primeira geração desses profissionais, enquanto os seis restantes – cuja produção intelectual passou a ser legitimada como saber de ponta a partir dos anos setenta – fazem parte da história mais recente da Didática. Foram utilizados como fonte de dados e material de análise: leis, documentos institucionais e oficiais do tipo anuários, *curriculum vitae*, atas, anais, relatórios de congressos, encontros e seminários e literatura do campo educacional; como referencial teórico, foi adotada a sociologia dos campos de

bens culturais e simbólicos de Pierre Bourdieu, utilizada na construção do problema de pesquisa e na análise da discussão dos dados. Buscando explicitar a constituição da Didática como campo de estudos e práticas no ensino superior brasileiro, esse estudo procura reconstituir a trajetória da Didática desde a sua gênese, nos anos 30, até o final dos anos 70. Legalmente, a Didática surgiu como disciplina e curso a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. No primeiro momento, a autora analisa os aspectos legais da constituição e institucionalização da Didática, marcada pela falta de identidade (a Didática busca seus pressupostos teóricos no escolanovismo e na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). No segundo, discute aspectos de seu desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, destacando a delimitação do seu objeto de estudo e o discurso exacerbadamente formal e técnico assumido. Finalmente, analisa a história mais recente discutindo os aspectos da crise da Didática nas últimas décadas. A falta de caracterização científica e de legitimidade do enfoque de estudo acarretou ao curso de Didática posição inferior na Faculdade de Filosofia. A divisão efetiva do campo da Didática foi legitimada através do Parecer nº 292, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, separando a Didática e a Prática de Ensino em campos distintos, o que ocasionou disputas e conflitos entre as áreas. Com o desmembramento das antigas Faculdades de Filosofia, a história da formação de professores e da Didática passa por grande “agonia”. A trajetória da Didática nas Faculdades de Filosofia, além de marcar seu início e consolidação, registra a presença hegemônica do pensamento pedagógico dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. Ao final dos anos 60 e no início da década de 70, evidencia-se a influência do movimento da Tecnologia Educacional, a subserviência a que o Estado impunha e a continuidade da exacerbação do caráter técnico e instrumental, tendo como pressupostos as idéias positivistas e behavioristas. Em meados de 70, intensificaram-se as lutas sociais e políticas na sociedade brasileira, ocasionando transformações no discurso educacional. Cada vez mais, o discurso sociológico marxista conquistava espaço no campo educacional, abalando a hegemonia liberal que dominava a Pedagogia e a Didática. Nessa época, a Didática experimentou um momento de crise sobre sua legitimidade, perdendo a unidade conquistada. Desde a sua origem, a Didática foi marcada pelo desprestígio e pela ambigüidade na delimitação do seu campo de estudos e práticas. A partir de meados de 70 e nos anos 80, a crise gerada pelo processo de fragmentação originado nas antigas Faculdades de Filosofia intensificou-se. A ruptura do objeto de estudo do campo da Didática culminou em disputas entre as disciplinas da área pedagógica. Nesse contexto, o ônus maior ficou a cargo da Didática, cujo conteúdo engloba a prática escolar e todas as áreas de ensino nas diferentes áreas de conhecimento. Por não ter um objeto de estudo próprio e específico, a Didática Geral perdeu sua identidade e até a razão de existir. Nas duas últimas décadas analisadas, o discurso sociológico começa a dominar a Didática Geral, substituindo os fundamentos psicológicos. Também as dimensões técnica e instrumental tornam-se secundárias no processo, passando-se a valorizar os conteúdos mais genéricos, oriundos das ciências auxiliares, como a História e a Filosofia. No início dos anos 80 são retomadas as iniciativas de organização do campo da Didática com o 1º Seminário A Didática em Questão, realizado pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 16 a 19 de novembro de 1982. Este foi o marco para a afirmação de novas lideranças e de transformações no discurso acerca da Didática.

GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

Relata os resultados de pesquisa realizada com uma amostra de professores(as) de 1º grau nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, tendo como objetivo traçar um perfil dos professores e suas condições de trabalho. Para isto, foram coletadas informações sobre a condição social, cultural e econômica dos(as) professores(as), suas condições e concepções de trabalho,

expectativas e imagem social. Procurando compreender os aspectos do trabalho e da pessoa do professor nos estados citados, os dados foram descritos e analisados comparativamente à luz do contexto das políticas governamentais diferenciadas que têm dirigido as questões da formação de professores e da profissão docente no Brasil nos últimos 25 anos. Evidencia as precárias condições da carreira e do trabalho dos(as) professores(as) e as ambigüidades de suas perspectivas pedagógico-sociais.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

Focaliza os desafios dirigidos à formação inicial e à formação continuada de professores. O estado da arte sobre a formação docente no período compreendido entre 1950 e 1986 revela que, entre as profissões, o magistério congrega o mais amplo e diversificado acervo de textos analíticos. A questão é: Qual a contribuição dessa gama de trabalhos produzidos para o aprimoramento da prática docente? Analisando os currículos (enciclopédicos, elitistas e idealistas) dos cursos de Formação para o Magistério, a autora constatou uma tendência de retomada do enfoque cognitivo como referência para a formação docente, dando-se primazia às teorias de aprendizagem. A imprecisão quanto ao perfil do professor a ser formado alia-se ao caráter genérico e abstrato emprestado a esse profissional, sem que sejam consideradas suas circunstâncias existencial e profissional. Da mesma forma, as experiências e os conhecimentos acumulados pelos professores não têm sido levados em conta nos estudos realizados. Em face da situação retratada, a universidade e outras instituições e entidades de natureza diversa (exemplos: sindicatos, associações profissionais) são convocadas a participar do processo de formação de professores. Trata-se, segundo a autora, de desenvolver projetos articulados rumo à interação de iniciativas isoladas e à organização racional de ações formativas docentes baseadas em enfoque de natureza predominantemente pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual. Nesse processo, devem ser confrontados os saberes produzidos na academia e os saberes e experiências acumulados pelos professores, com o objetivo de gerar propostas de ação em que o ato de ensinar apareça em primeiro plano.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.

Discute condições de trabalho e carreira docente, com base em pressupostos teóricos que conduzem à discussão da educação em sua totalidade. A prática docente tem sido estudada de diferentes maneiras; na maioria dos estudos, os autores buscam compreendê-la por meio da categoria trabalho enquanto elemento estruturador do mundo social. Esse artigo pretende mostrar que o modelo de análise até então usado refere-se a um tipo de modelo societário que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses atores. Busca, ainda, apontar um outro modelo de análise de prática docente apoiado na sociologia da experiência, comentando criticamente alguns pressupostos teóricos a partir das “condições de trabalho e carreira docente” que têm sido enfocadas. Conclui que os conflitos no mundo contemporâneo se formulam, cada vez mais, no âmbito da cultura. Os “novos” autores vêm ocupando espaços significativos na cena social. Nesse contexto, precisamos entender não só o tipo de profissional que devemos formar, mas, também, para qual modelo societário estamos preparando esses indivíduos.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 38, p. 109-120, abr. 1991.

Discute a profissionalização dos professores de 1° e 2° graus de ensino no Brasil, revelando a problemática que a envolve e as suas conseqüências para a qualidade e universalização da educação brasileira. Caracteriza algumas formas de relações de trabalho em educação e destaca a importância de se estabelecer um modelo profissional capaz de fornecer orientações para a resolução dos problemas subjacentes a elas, tomando como base os modelos de profissionalização já implantados nas universidades federais e na Universidade de São Paulo, mas, principalmente, o disposto na Constituição Federal (art. 211), que sinaliza a construção do profissionalismo docente nos níveis de ensino fundamental e médio, inclusive obrigando os Estados e Municípios a elaborar plano de carreira, piso salarial profissional e a contratação mediante concurso público. Mas ressalta que a implementação do estatuto definitivo de profissionalização docente, nos níveis de ensino fundamental e médio, deve envolver a sociedade, os governos, os próprios servidores da educação e suas associações e sindicatos de classe, se o que se quer é pôr em prática a política educacional expressa na nova Constituição Federal.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.

Enfoca a organização do trabalho na escola, as formas de penetração capitalista na instituição escolar, os mecanismos de controle sobre os trabalhadores do ensino, a divisão do trabalho e as relações de poder no interior da escola. O autor busca explicitar o debate teórico travado sobre o processo de trabalho na instituição escolar, com o objetivo de evidenciar elementos constitutivos desse mesmo processo e analisar criticamente a materialidade das relações capitalistas presentes na escola e as categorias pertinentes à elucidação da temática proposta. O modelo técnico burocrático instaurado nas escolas, as precárias condições de formação e do trabalho docente e a perda de controle do professor sobre o fazer pedagógico, bem como a especificidade do trabalho escolar, são questões levantadas na análise das relações capitalistas presentes nas escolas. Como caracterizar o processo de trabalho desenvolvido na instituição escolar? Como situar a polêmica travada nos meios acadêmicos da produção de mais-valia por docentes da esfera pública e da esfera privada? Nesse contexto, o autor argumenta pela necessidade de conceber a escola como espaço contraditório, marcado pela reprodução e pela resistência. Quanto aos professores, situam-se entre a profissionalização e a proletarianização; entre a autonomia e a crescente desqualificação. As redes de ensino expandem-se, a feminização do magistério avança, os salários e as condições de trabalho degradam-se. O controle externo sobre o trabalho docente amplia-se. Por outro lado, busca-se a participação dos professores no processo de organização da escola, quer seja como forma de harmonizar as relações de trabalho, quer seja para propor ações coletivas voltadas para a transformação da realidade escolar. A escola não está imune à lógica capitalista, o que, no entanto, não significa que o modelo fabril possa ser invocado para fomentar análises mecanicistas da escola, ignorando as contradições presentes no espaço escolar. Entre a profissionalização e a proletarianização, a profissão docente revela-se ambivalente. Os professores podem ser caracterizados como um coletivo em processo de formação, lutando para integrar-se à classe trabalhadora, ainda que portadores de identidade social contraditória. Quanto aos processos organizativos, as crescentes demandas pela democratização do espaço escolar sugerem a importância de avaliar cuidadosamente as estratégias e os modelos de gestão instituídos nas escolas.

JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

Discute a visão de proletarianização dos professores a partir de autores denominados “teóricos da proletarianização” – tais como Apple, Lawn, Ozga e Buswell, Braverman – e das críticas formu-

ladas a essa teorização por Derber, no sentido de que o processo proletarizador assume formas específicas no interior dos trabalhos “profissionais” que nem sempre permitem a assimilação destes agentes à classe operária. A teoria da proletarização apresentaria quatro idéias nucleares: 1) os operários são excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho, com grau crescente de perda de controle e das decisões do capital; 2) crescente desqualificação e dependência das decisões tomadas pelos especialistas e administradores; 3) o atravessamento das relações de trabalho por racionalidades conflitantes e enfrentamentos entre trabalhadores e empregadores (resistência); 4) a presença dessas condições é que provoca a proletarização de um conjunto de trabalhadores. A conceituação alternativa de Derber distingue dois tipos de proletarização: a proletarização técnica, que se define em relação ao controle dos modos de execução do trabalho, e a proletarização ideológica, que se vincula ao controle sobre os fins do trabalho. A distinção entre as duas é importante para a análise dos profissionais, pois a forma predominante tem sido a proletarização ideológica (perda de controle sobre os fins do seu trabalho), que se caracterizaria: 1) pela dessensibilização ideológica e/ou não reconhecimento do valor/importância da área em que se perdeu o controle; 2) pela cooptação ideológica com redefinição dos fins e objetivos morais, tornando-os compatíveis com os imperativos da organização. Em síntese, se para os “teóricos da proletarização” a racionalização do trabalho educacional conduz à proletarização técnica, para Derber conduz à proletarização ideológica, através de mecanismos de requalificação, especialização, etc. Alerta para o fato de que a ambigüidade da posição do professor descaracteriza seus processos de resistência, uma vez que suas organizações/associações, pelo corporativismo, tendem a se tornar uma estratégia de enfrentamento do Estado, ao mesmo tempo que se tornam uma defesa contra a participação da sociedade civil no que se refere à problemática educacional. Pode também ser uma arma de dois gumes para os interesses dos professores, visto que sua profissionalização pode atuar como mecanismo de acomodação à proletarização através da receptividade ao discurso legitimador da racionalização e/ou de medidas que limitam sua autonomia ideológica e técnica. A autora, argumentando sobre a especial importância que se deve dar às formas específicas que assume o processo proletarizador em trabalhos que, como no ensino, têm natureza complexa, conclui dizendo que a problemática sociológica, política e ideológica destes agentes (profissionais e proletários) só permite uma afirmação: que a análise das atuais condições de trabalho no ensino e de algumas formas de resposta do professorado mostra que as diferenças entre estes agentes e o proletariado permanecem, apesar da racionalização de seu trabalho.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

Identifica as diversas orientações das pesquisas em Ciências Sociais, principalmente em Educação, que trabalham com o tema memória e sua relação com o comportamento docente em sala de aula. Destaca os cuidados teóricos e metodológicos necessários à abordagem do tema. A autora trabalha com a definição de que “a memória é alguma coisa (um movimento, um processo, uma energia) na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinada pelas relações desses (...) com a cultura, a qual orienta seus atos e escolhas no percurso de suas histórias de vida”. Busca a relação das vivências dos professores em exercício com a sua própria prática docente. As formas personalizadas de cada professor atuar em sala de aula estão relacionadas não só com o conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino, mas como vivências que tiveram, positivas ou negativas, recuperadas na situação de ensino. Dois caminhos metodológicos levam à pesquisa sobre memória e ensino: 1) a memória individual, na maioria dos casos representada por autobiografias, onde o professor é também o pesquisador, exigindo alto rigor teórico e metodológico – no caso da separação professor e pesquisador, onde o pesquisador analisa o comportamento docente por meio das lembranças do professor, os métodos se aproximam dos utilizados na clínica psicanalítica; e 2) a “memória coletiva”, onde as vivências são recuperadas, discutidas e analisadas

coletivamente, com vista a modificações de cursos, currículos ou modelos anteriores. A autora parte do pressuposto de que “a análise e a discussão de marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas”. O apoio teórico principal para a análise da memória é encontrado no uso das teorias desenvolvidas sobre a “construção social da inconsciência” (Marcondes Filho, Bergson, Halbwachs, Dahmer, Erdheim, Horn). A vivência imaginária, novo tipo de memória “criada” pela mídia e televisão, remete-nos à reflexão acerca da reelaboração da memória através dos meios de comunicação.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1990.

Apresenta algumas das questões analisadas na terceira etapa da pesquisa “Alfabetização – do estudo de caso à proposta de intervenção”, em que aborda certas dificuldades encontradas na escola por professores quanto ao desempenho de seus papéis, as características e problemas comuns à formação de professores em serviço, com algumas análises para o enfrentamento deste problema. Destaca, ainda, as condições sociopolíticas e econômicas essenciais para a implementação das sugestões apresentadas. A autora parte do princípio de que, mesmo que os cursos de formação inicial fossem de melhor qualidade, eles só redundariam em resultados e/ou soluções num tempo futuro; daí a necessidade de se encontrar soluções para o presente, ou seja, para a qualificação de professores que já estão em serviço nas escolas, sendo essa formação em serviço um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica. Considera que pensar as formas de organização do trabalho escolar significa identificar a divisão social do trabalho existente na escola e perceber a burocratização das relações e o distanciamento (ou alienação) dos profissionais quanto ao caráter pedagógico da sua ação. Abordando as estratégias para formação de professores em serviço, destaca dois tipos: os treinamentos por via de “efeito multiplicador” e os encontros de vivências. No primeiro caso, constituem-se “pacotes de treinamento” baseados na concepção do “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse” mediante instâncias intermediárias (especialistas que repassam aos professores), que têm acarretado baixa ou nenhuma compreensão da proposta, aversão à inovação, etc., visto a fragmentação entre a concepção e a execução da inovação e/ou proposta. Já os encontros de vivências centram seu referencial em aspectos socioafetivos, visando gerar novas atitudes dos professores. Como caminhos alternativos, aponta a reflexão sobre a prática, a busca de novos conhecimentos e a transformação dessa prática numa perspectiva dialética entre conhecimento e prática. O início desse processo passaria pela discussão conjunta e o aprofundamento teórico a partir de questões-base, progressivamente, mediante reflexão crítica. Com relação à apropriação do discurso pedagógico pelo professor, a autora apóia-se em Orlandi e propõe a transformação do discurso “autoritário” para o “polêmico”, considerado o pólo do ouvinte, para convertê-lo em locutor. Seriam essas “marcas” do aluno que, investigadas e consideradas pelo professor, poderiam transformar o discurso anônimo e difuso numa prática crítica e renovadora. Indica, ao final, eixos para a formação em serviço de professores: 1) organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas por eles sugeridos; 2) permitir a curiosidade e pensamento divergente; 3) imprimir aos temas uma visão contextualizada, porém ampla; 4) garantir a criticidade e criatividade no tratamento dos diversos assuntos; 5) facilitar a ultrapassagem do senso comum para o conhecimento científico; 6) articular as diferentes áreas do conhecimento; 7) variar a duração do estudo dos temas, de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo, e, também, as atividades e/ou estratégias. Conclui propondo que, em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. Em segundo, a formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados na escola e trabalhando com os professores. Em terceiro, destaca a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita, de modo que o professor seja produtor e consumidor do conhecimento escrito. Em última análise,

considera que um processo de formação em serviço sistemático, substancial e construído coletivamente é capaz de, entre outros fatores, gerar a melhoria da qualidade de ensino.

LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.

Tem como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as respectivas concepções teóricas. Participaram como sujeitos dessa pesquisa cinco professoras da rede estadual de ensino de Campinas, escolhidas por serem consideradas pela comunidade como construtivistas. A coleta de dados foi feita em classes de ciclo básico, mediante observações e entrevistas semidirigidas. Dentro dos questionamentos propostos, procurava-se verificar qual a visão das professoras sobre o construtivismo, definindo bem algumas falas como teoria e outras como método. Verifica-se que o contato com a teoria se deu entre 1986 e 1989, em encontros promovidos pelo governo do estado. Evidencia-se a dificuldade da transição para o construtivismo no desenvolvimento das práticas docentes. Sobre o papel do professor construtivista, as professoras demonstraram em suas falas uma preocupação com o desenvolvimento da criança e o respeito à mesma, contemplando aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos e destacando seu próprio papel como orientadoras do processo ensino-aprendizagem. Quanto aos aspectos da teoria considerados mais importantes para sua prática pedagógica, apareceram respostas distintas. Sobre quais as fontes que elas utilizavam para se atualizar, resumiram-nas a leituras e cursos. Quanto às dificuldades encontradas na transposição da teoria construtivista para a sala de aula, as professoras destacaram o grande número de alunos em sala de aula, as críticas subseqüentes de outros professores, a falta de reciclagem nas áreas de Matemática, a falta de apoio do governo, a falta de disciplina e organização na escola. Para análise de dados relativos às salas de aula, foram identificados seis aspectos: formas de organização, atividades pedagógicas desenvolvidas, instrução, *feedback*, características dos processos interativos e a avaliação. O contato com a teoria parece ter sido fundamental para todos os professores envolvidos superarem o modelo tradicional de alfabetização. Porém os dados sugerem várias contradições, sendo a principal delas a perigosa concepção reducionista, segundo a qual a teoria construtivista explica todo o processo de alfabetização escolar. Além disto, destaca-se a dificuldade dos professores no desenvolvimento de atividades funcionais em sala de aula. Apresenta também momentos de rompimento, por parte de alguns profissionais, com os modelos ultrapassados e de construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas. A pesquisa aponta aspectos conflituosos do processo em questão, propondo uma preocupação maior, por parte dos responsáveis, com relação à reciclagem e ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na alfabetização.

LINHARES, Célia Frazão Soares. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, jul./ago. 1992.

Aborda a questão do magistério na educação básica, em sua relação com o saber de alto nível (acadêmico), a identidade da escola pública e o projeto político, assim como da necessidade da formação do professor constituir-se como processo de apropriação de sujeitos pessoais, profissionais e de classes sociais. Partindo da hipótese de que a questão do magistério na educação básica não se resolverá enquanto perdurar o abismo entre a "intelectualidade pedagógica" e a escola básica, entre a teoria e a prática e entre o tematizado e o vivido, a autora aponta a descaracterização do magistério e da escola pública como sintomas da expansão do mundo da pobreza e da exclusão social na sociedade capitalista da III Revolução Industrial. Afirmando ser a pesquisa educacional voltada para a problemática do primeiro grau uma conquista recente, destaca que, por si só, ela poucos

frutos trará, visto que: 1) não aponta soluções absolutas aplicáveis a todos os casos; 2) entre ela e a aplicação de seus resultados localizam-se decisões políticas; e 3) a distância entre ela e a prática decorre também da matriz capitalista vigente. Destaca que a solução dos problemas escolares não pode ser pensada a partir de fatores isolados, tais como o salário e a formação do professor. Abordando o magistério, a identidade da escola pública e o projeto político, aponta o consenso equivocado de que a melhoria da escola decorre da má-formação do professor e da necessidade de sua “reciclagem”, tal qual “reaproveitamento de lixo”. Nessa linha, explicita e reforça o fato de a questão do magistério não poder ser resolvida isoladamente, apesar dos professores terem uma responsabilidade própria no repensar da identidade da escola pública e do seu projeto político-pedagógico. Reafirma a formação e práxis do professor como processo de apropriação de sujeitos enquanto pessoa, profissional e classe social. Distinguindo entre massa e coletivo, reafirma o coletivo como o lugar de sujeitos que pensam e ousam construir. Se a III Revolução Industrial instalou novo ritmo e novas rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura, questiona como a escola poderá atuar opondo-se à política de exclusão de alunos e professores, sem, no entanto, negar as inovações tecnológicas. Reafirmando a necessidade de revisão das funções e finalidades da docência e da escola pública, argumenta que, para definir essa identidade, será necessário pensar a escola enquanto campo permanente de aprendizagens, discussões, reflexões e aperfeiçoamento; espaço de relacionamento teoria-prática; lugar de vivências inseridas na problemática da participação sindical e atuação político-partidária; espaço de exercício da alteridade pela busca de compreensão das questões de classe, gênero, etnia e raça, fazendo, enfim, do interior da escola um lugar de experimentação, de formulação de perguntas e busca de respostas. Conclui argumentando que o sentido do que é ser professor só será constituído pelos que são professores enquanto trabalhadores que fazem a escola, conscientes do tipo de professor requerido pelo projeto de sociedade que está sendo disputado nas lutas que ocorrem cotidianamente nas escolas. A partir dos “fóruns” e/ou coletivos de professores, ao lado dos técnicos e auxiliares, alunos e familiares, deverão ser discutidas as necessidades da escola e explicitadas as demandas para a formação contínua do professor e a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, através do exercício da autonomia pedagógico-política, que exigirá uma vontade coletiva alimentada por análises da realidade social e escolar.

LINHARES, Célia Frazão. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.

Analisa o afastamento e/ou antagonismo entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática escolar efetiva nas escolas brasileiras, assim como a necessidade de reconhecermos como sujeitos fundamentais, mas não suficientes, para a recriação da instituição escolar, os professores e os alunos. Argumentando contra o descompasso entre a produção acadêmica e a prática escolar, a autora afirma que mudanças só ocorrerão quando considerarmos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola os professores e alunos e voltarmos o olhar para a prática vivida, sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais. Afirma que, no momento em que a escola, como instituição pública, vem sendo desmontada para ser submetida a uma outra modelagem, haveria uma forte tendência para desmerecer a escola que temos e um desencontro entre professores e sua própria experiência docente. Uma vez que as relações entre o vivido e o anunciado são complexas, a autora propõe que se tente distinguir algumas armadilhas que reduzem o espaço de liberdade entre as práticas vividas e aquelas anunciadas, tais como: técnicas de desmobilização; tentativas de apressar soluções, reduzindo os problemas a dimensões do *marketing*; lógica de reciclagem numa relação rígida de repetições e treinamentos, prescindindo da experiência dos professores, de sua cultura e de sua autonomia coletiva e individual; fuga para um tipo de conhecimento sem especificidade escolar e sem contextualidade histórica, com perigo de fazermos da escola uma instituição refém de outros campos, sem movimentos próprios, sem

interlocução que confirme a especificidade e a identidade do âmbito escolar. Propõe um embate composto dos seguintes elementos: 1) a interdição do debate feito em nome do liberalismo; 2) a adoção de medidas concretas e pontuais, em que são investidos recursos pedagógicos e financeiros, para onde as políticas governamentais tentam deslocar esperanças escolares e sociais; 3) o discurso denunciativo, em que os intelectuais progressistas têm apostado como uma das principais estratégias de oposição e que vem se constituindo um perigo, pois tem sido marcado pela ausência de um pensamento e uma atuação mais afirmativos. “Precisamos fazer propostas potentes; não basta recusar os caminhos apontados”. Não encerra a reflexão sobre as questões colocadas, visto que a gravidade das colocações não comporta um ponto final. Aponta, entretanto, para a necessidade de ser trabalhado um tipo de conhecimento específico escolar com contextualidade histórica.

LINHARES, Célia Frazão Soares (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.

Analisa a dinâmica da escola, destinada atualmente ao trabalhador, para subsidiar discussões e intervenções nos cursos de Formação de Professores. Com base em uma concepção marxista de práxis, questiona as estruturas do modelo capitalista e do trabalho. Evidencia a problemática mundo do trabalho *versus* mundo da escola e a exploração do trabalhador. Apoiada em referencial teórico marxista, a pesquisa é de natureza participante, na sua modalidade de pesquisa-ação. Foram indicados cinco eixos de observação: 1) materialidade da escola; 2) estrutura pedagógico-administrativa; 3) representações do aluno sobre escola e trabalho; 4) formação, sua prática e futuro profissional dos professores; 5) relações entre a escola e a sociedade, destacando o trabalho na sua dimensão produtiva, mas, também, como atividade humana assentada em potencialidade revolucionária. Como procedimento metodológico auxiliar aplicou-se um questionário. O texto analisa a ótica capitalista que faz da escola e do trabalho esferas excludentes. Pretende-se ultrapassar as descrições das práticas acadêmico-escolares, bem como as prescrições calcadas em iluminismo universitário, redefinindo pontos significativos no trato da questão da formação de professores. A escola não deve impor, mas propor um conteúdo vivo que possa ser apropriado por sujeitos reais. A pesquisa mostra uma hipervalorização da escola, fruto da ideologia liberal, assim como uma visão de que só os doutores podem governar e que os próprios trabalhadores são responsáveis pelo fracasso da escola. Como alternativa a esse quadro, os sujeitos da pesquisa apontam que, para a escola atender aos interesses dos trabalhadores, precisam ser repensadas desde as condições de higiene e conservação até questão da qualidade do ensino, passando pela consciência de que a escola pública popular ainda está por ser construída. O estudo conclui que a ausência de reflexão e de crítica sobre o trabalho na formação de professores se enraíza em uma concepção de escola e de sociedade marcada pelo liberalismo. Essa concepção precisa urgentemente ser mais tematizada e contraposta à concepção de escola e de conhecimento que toma o trabalho como categoria central e que, concretamente, enfrenta a problemática da alienação e da expropriação do trabalhador. A partir do trabalho, tomado no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da escola aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua singularidade, instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva. Urge superar o antagonismo constatado nas escolas e que, como Maria Helena Patto, pode-se observar: “A escola não aceita o trabalhador como ele é, o trabalhador não aceita a escola como ela funciona”.

LÔBO, Yolanda Lima (Coord.). A formação de um “novo” tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jan./dez. 1994.

Apresenta os resultados de uma pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que teve como objetivo resgatar o projeto político-pedagógico do educador Anísio Teixeira, realizado nos anos 30, no antigo Distrito Federal, bem como identificar a sua influência na formação do professor no período de 1950 a 1962, denominado nacional-desenvolvimentista. O estudo foi realizado nas escolas remanescentes da época, buscando-se nos objetos os vestígios e a possibilidade de construção do passado. Além disso, os dados foram coletados também mediante pesquisa documental, tendo como fonte os discursos proferidos por Anísio Teixeira quando Diretor-Geral de Instrução Pública do antigo Distrito Federal, no período de 1931 a 1935. Aponta evidências da demarcação de fronteiras entre a escola tradicional e o movimento denominado Escola Nova, bem como dos elementos que caracterizaram o processo de construção de uma nova cultura pedagógica. A pesquisa destaca ainda a implementação de programas, criação de instituições e publicações de obras pedagógicas que, no contexto do processo de uma nova cultura pedagógica, se tornaram instrumentos políticos e culturais que permitiram a reconstrução educacional do então Distrito Federal. Relata que, nos anos 60, o Ministério da Educação e Cultura criou o Programa de Emergência para atender à formação do professor primário, a fundação da Biblioteca da Professora Brasileira, cuja principal ação foi a reedição dos Guias de Orientação Didática, que, em 1934, restringiam-se aos professores do Distrito Federal e, em 1962, foram estendidos a todos os professores do País, com o objetivo de permitir aos professores a aquisição, pelo uso, das vivências necessárias à orientação de sua prática pedagógica. Menciona também as mudanças nas escolas de Formação de Professores, visando fornecer aos futuros educadores as vivências, os recursos técnicos e a cultura geral ou cultura humanística, mais ampla e mais rica, que lhes propiciassem uma melhor preparação profissional com vista à realização de sua nova missão político-pedagógica.

LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.

Apontando para a renovação educacional, analisa a Tecnologia Educacional caracterizada como um movimento de fato e, portanto, como objeto de utilização em nível de prática educacional. Partindo do pressuposto de que educação e renovação são termos que fazem parte, freqüentemente, do discurso pedagógico, o autor analisa a tecnologia educacional e as perspectivas de sua utilização no processo de renovação educacional, bem como questiona o que seria ela exatamente ("por se tratar de uma questão que julgamos tão importante"), fazendo uma revisão conceitual e buscando seu verdadeiro significado através da relação que existe entre "tecnologia" e "educação", para que se possa debater e investigar "de que maneira" e, sobretudo, "para quê" a educação vai orientar sua interação com a tecnologia. Afirmando que a Tecnologia Educacional se caracterizou como um movimento na educação com ênfase diferenciada, aponta para o fato de que, ao longo de sua evolução, ela recebeu várias definições que a relacionaram ora com o uso de meios, ora com sistemas de comunicação de massa, ora com a aplicação de princípios ou modelos psicológicos a situações de aprendizagem, ora, ainda, com técnicas de planejamento, implementação e avaliação. Da mesma forma, a Tecnologia Educacional como movimento se apresenta ora como estratégia de efficientização do processo ensino-aprendizagem, ora como uma estratégia de renovação da educação em nível de sistema, ora como uma estratégia de renovação da educação em relação à sociedade, podendo, portanto, a renovação educacional ser entendida em diversos níveis: como retoques superficiais nos métodos, mantidas intactas as instituições e finalidades; como possibilidade de alteração substancial nos métodos, mantidas intactas as instituições e finalidades; como utilização de formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas, retocados ou não os métodos e mantidas as finalidades; como alteração das próprias finalidades, buscando-se meios considerados mais adequados para atingi-las. Conclui argumentando que a Tecnologia Educacional tem o compromisso

com o homem que se educa para ser criador da cultura do seu grupo social, sendo uma estratégia de renovação educacional solidária à renovação e transformação do homem e da sociedade em que ele vive.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

O artigo reproduz, na íntegra, o seminário proposto como parte do concurso para professor titular, prestado pela autora na Universidade Federal de Minas Gerais, sobre o tema A Educação da Mulher, tendo como recorte específico a feminização do magistério. Sobre a temática enfocada, são enunciadas três questões propostas como fio condutor das reflexões apresentadas: 1) Por que as mulheres se tornam professoras? 2) Por que “concordam” em ser aquelas que professam? 3) Por que o magistério captura as mulheres? Um olhar histórico lançado ao magistério revela que as idéias de missão e de trabalho docente permanecem associadas ao longo do tempo, assim como se encontra presente a associação entre magistério e maternidade (mães espirituais, intelectuais). Na década de 60, estudos realizados no Brasil explicitam a feminização da profissão docente, bem como os fatores intrínsecos e extrínsecos subjacentes à predominância de mulheres no trabalho docente. Tais fatores, na realidade, enfatizam traços da personalidade feminina opostos às exigências competitivas das sociedades urbano-industriais. Posteriormente, discute-se a proletarização da profissão docente e a naturalização da escolha feminina pela educação. Repensando o fenômeno da feminização do trabalho docente, a autora recorre à Psicanálise, quando busca, na relação historicamente estabelecida entre maternidade e docência, uma possível explicação para a escolha feminina pelo magistério (filiação/maternidade simbólicos que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal). O exercício feminino do magistério implica responder ao desejo cultural do outro no momento em que a mulher-professora abre mão do seu próprio desejo e busca no sacrifício, na dedicação e até mesmo na renúncia elementos de identificação com uma imagem feminina.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.

Discute questões da linguagem no contexto da sala de aula e da formação de professores. As reflexões apresentadas no artigo derivam de pesquisa realizada pelo autor em sala de aula de línguas estrangeira e materna, em escola do Rio de Janeiro. O autor inicia apontando, a partir de suas experiências, as semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino das várias matérias do currículo, considerando que essas semelhanças são determinadas pela relação discursiva entre aluno e professor. Assim, afirma que o papel da linguagem é crucial na educação e que os programas de formação de professores desconsideram esse fato. Apresenta os três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor: a centralidade da leitura na escola, o papel da interação na aprendizagem e a construção social do significado. Com relação à centralidade da leitura, focaliza a questão da mediação da aprendizagem através da língua escrita baseada na interação que ocorre na escola – uma interação que envolve a tríade professor, aluno e texto escrito. Com referência ao papel da interação na aprendizagem, explora a importância da relação entre interação e cognição, mediada pela linguagem, na construção do conhecimento. Finalizando, no tocante à construção social do significado, desenvolve a importância da noção de significado como construção social. Enfatiza a importância da consciência dos três pontos trabalhados na formação de todo professor mediante um processo de autoformação contínua e conclui propondo dois componentes mínimos do processo

de formação de qualquer professor: um componente central que focalize os três pontos discutidos e um outro que dê meios ao professor para refletir/investigar sua prática.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

O artigo, cuja primeira versão foi apresentada no simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais, realizado na Universidade Federal de São Carlos em dezembro de 1995, tem como objetivo apresentar as principais constatações da primeira etapa de uma pesquisa sobre socialização profissional de professores, focalizando suas duas dimensões básicas: a formação inicial e o exercício da ocupação. O trabalho deriva de um estudo em desenvolvimento sobre socialização profissional de professores, realizado por uma equipe no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com o propósito de analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional ou ocupação em sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento como profissional. A primeira etapa de pesquisa foi realizada com 20 professores em diferentes estágios profissionais, mediante entrevistas gravadas e com roteiro flexível. Inicia relacionando o estudo a outros trabalhos desenvolvidos pela equipe, demonstrando que a questão da socialização de professores já se insinuava em seus trabalhos. Retoma o percurso dos estudos sociológicos sobre formação de profissionais, inicialmente marcados pelo funcionalismo estrutural até a “nova sociologia da educação”, explicitando a abordagem da pesquisa que integra as duas grandes esferas da socialização de professores: a da formação propriamente escolar e a do exercício profissional. Destaca as duas etapas propostas para o estudo (a primeira investigaria professores de sólida formação e reconhecida experiência e a segunda se destinaria ao estudo de estabelecimentos escolares possuidores de um bom “clima institucional”) e a bibliografia utilizada como apoio teórico. Desenvolve, a partir dos dados coletados, as constatações consideradas os pontos nevrálgicos do complexo processo de socialização profissional: as avaliações positivas acerca da formação inicial, o sofrimento com o chamado “choque da realidade” no começo da atividade docente e a importância das ajudas recebidas e a discussão sobre a adequação do uso do conceito de socialização para grupo de professores. As várias questões que envolvem o trabalho do professor ainda estão longe de ser resolvidas dentro de uma discussão limitada ao âmbito da sociologia das profissões.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

Propõe a análise dos termos e concepções geralmente utilizados na definição de atividades de formação continuada de professores nos discursos cotidianos dos profissionais das escolas e nas diferentes instâncias administrativas da educação. A autora parte do pressuposto de que a dinâmica da investigação no campo educativo exige uma análise permanente de termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, posto que concepções a eles subjacentes embasam decisões e propostas apresentadas para a formação docente. A análise da terminologia atualmente empregada conduz às seguintes conclusões: 1) o termo reciclagem, bastante utilizado, principalmente nos anos 80, revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização de conhecimentos e, dessa forma, a opção seria a realização de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional. Em alguns casos, a autora detecta compatibilidade entre o desenvolvimento de habilidades específicas e a educação continuada, condenando, entretanto, o desenvolvimento de ações puramente mecânicas; 3) o aperfeiçoamento pode

ser tomado em dois sentidos: o de tornar capaz, habilitar, e o de convencer, persuadir. Para a autora, o primeiro combina com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, destacando, porém, o caráter nefasto de atividades de formação que buscam o convencimento, em detrimento da análise (vide pacotes educacionais); 4) a educação permanente, a formação continuada e a educação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais interacionistas voltadas para a valorização do processo educativo e para a superação dos problemas enfrentados. Ressalta, ainda, os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como base para os processos desencadeados, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora. Finalizando, a autora enfatiza a necessidade de aprofundar estudos sobre os múltiplos significados atribuídos ao processo de educação continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de explorar todas as suas potencialidades, tomando como base as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar.

MARQUES, Mario Osorio. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.

Sintetiza estudos de professores a respeito da questão da formação do profissional de educação, enfocando o debate nacional sobre o tema, os pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos de formação e o delineamento de uma proposta do Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí (RS). O texto argumenta que a questão da formação dos profissionais de educação deve estar na base de qualquer projeto nacional de educação. Da mesma forma, enfatiza a importância de se escutar a voz dos professores, cujas opiniões são imprescindíveis. Primeiro, aborda o debate nacional sobre a formação do educador surgido na reestruturação dos movimentos de educadores nos anos 80 – atualmente conduzido pela Anfope –, onde manifestou-se o discurso da base comum nacional como denúncia e tentativa de superação da fragmentação e desarticulação no interior da profissão. Em seguida, traça pressupostos gerais da reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação: delinea o educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais; a formação profissional como um processo intelectual e histórico de acesso à generalidade da cultura humana; o conhecimento como produção social/histórica, sempre provisória, falível e reiterativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas sociais concretas, entre elas a educação, “atividade prática em que se vinculam as gerações para darem sentido à práxis coletiva em que se aliam seus interesses cognitivos, expressivos, emancipatórios e de transformação social”. O programa curricular é construído “a partir da premissa de que se trata de uma opção por alternativas num universo de possibilidades em aberto”. Por último, acreditando que sem a coragem das iniciativas pequenas, localizadas, nada se inova, é apresentada a proposta do Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí para a reconstrução dos cursos de Formação de Professores, centrada na Pedagogia “como eixo articulador de todo o processo formativo e núcleo fundante da conexão dos temas, dos enfoques das disciplinas específicas e das metodologias” e embasada na análise das preocupações gerais em relação à formação de professores, no entendimento compartilhado sobre o processo formativo em suas dimensões profissional e pedagógica e no delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos da educação e da dinâmica curricular, como unidade processual dos estudos requeridos. Direciona-se o curso de Pedagogia à formação do pedagogo da unidade e identidade de cada escola em concreto, e as demais licenciaturas, à formação do pedagogo da sala de aula, na perspectiva da atenção às regionalidades do saber e de forma a superarem-se a fragmentação e o isolamento das disciplinas e as dicotomias de conteúdo e forma, educação e ensino, teoria e prática. Encadeiam-se a semestralização, a tematização e a conceituação em configurações unitárias básicas de linhas e eixos. As linhas e eixos da base comum nacional

devem ser definidos na concretude dos tempos e espaços de cada curso e na processualidade das ações dos professores e alunos, passo a passo. Para isso, importa garantir, pelos Colegiados, as condições da continuada construção, comunicativo-processual, da dinâmica curricular e condições efetivas de trabalho e de reflexão/articulação da equipe de professores vinculada a cada turma de alunos.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores do 3º grau. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.

Reflete sobre o papel da Didática na formação de professores universitários e relata experiências acadêmicas dirigidas à formação técnico-prática de professores de 3º grau. A avaliação de habilidades didático-pedagógicas constitui uma das etapas de seleção do professor universitário no Brasil, e o exercício da profissão docente supõe a reflexão sistemática, especializada e científica sobre o processo de ensino em toda a sua extensão. Liâneo identifica duas dimensões relativas à formação do professor: a formação teórico-científica (formação acadêmica aliada à formação pedagógica) e a formação teórico-prática (preparação profissional específica para o magistério). Masetto concebe a Didática como reflexão sistemática sobre situações formais de ensino, em busca de alternativas para os problemas da prática de sala de aula. A sala de aula, por sua vez, sintetiza a ação educativa do professor, que integra e articula conhecimentos teórico-científicos, técnico-práticos e político-estruturais em função da realidade social. Nessa concepção de Didática, destacam-se três aspectos: 1) a reflexão teórica aliada à ação sobre a prática; 2) as múltiplas dimensões e implicações do ato de ensinar; 3) a proposta de alternativas para os problemas da prática em sala de aula, levando em conta as particularidades e as regularidades das experiências vividas. Essas são as bases das ações desenvolvidas pelo autor, na Universidade de São Paulo, visando à formação de professores universitários em diferentes áreas. Como resultado dessas experiências, evidenciaram-se as seguintes necessidades no âmbito da universidade: renovar conceitos relativos à aula e à sala de aula; trabalhar as bases das relações entre professores e alunos, que devem ser vistos como adultos; e promover mudanças no comportamento do professor, visando a sua participação no processo de aprendizagem.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

Discute a pesquisa etnográfica na escola, tomando por base experiência de investigação compartilhada desenvolvida junto a uma escola no Rio de Janeiro. A participação de professores na investigação do cotidiano da sala de aula tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, e o professor, nessa perspectiva, ganha voz sobre o que deve ser pesquisado na escola, exercendo o papel de ator social participante do processo de investigação. Entretanto, a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a prática e a colaboração entre professores e pesquisadores, ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferece grandes desafios. Por um lado, deve-se ter clareza de que não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos; na perspectiva dos pesquisadores, trata-se de reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala de aula, tendo em vista a complexidade e a abrangência do fenômeno educacional. Outro desafio diz respeito às negociações necessárias no dia-a-dia do trabalho investigativo, no desenrolar das relações estabelecidas entre professores e pesquisadores, marcadas pelo diálogo, pela confiança e pelo risco. Para a autora, o diálogo entre professores e pesquisadores deve pressupor o compartilhamento de idéias entre iguais. A confiança e o risco ou o risco na confiança devem basear-se na troca de conhecimentos mútuos, dirigidos

a interesses convergentes. A pesquisa etnográfica crítica de sala de aula constitui um rico instrumento na investigação do processo ensino-aprendizagem, desde que acompanhada da colaboração e da parceria entre professores e pesquisadores.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

Argumenta que o esclarecimento do estatuto da Pedagogia, condição reflexiva da prática educativa, contribuirá para a formação dos professores com suas especificidades e com qualidade. Do ponto de vista das determinações, há duas posições antagônicas no que se refere à formação de professores: uma defende o aprofundamento do campo do saber e a outra privilegia a formação pedagógica. A síntese dessas posições depende da clareza do estatuto epistemológico de cada uma delas pelo critério programático, não havendo porque igualá-las e sim tratá-las diferenciadamente. A prática docente pré-serviço é importante para a construção do profissional, uma vez que a reflexão crítica sobre o processo escolar afastaria o "fantasma do tecnicismo". Estabelecer o estatuto do saber pedagógico implica considerar a possibilidade de estabelecer o conhecimento correto e válido da prática educativa, o que supõe a resolução do problema da possibilidade da indução como base do conhecimento.

MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.

Aborda a questão da necessidade de revitalização da Escola Normal no sentido de que ela seja transformada e recriada, em face da situação sociopolítica, econômica, cultural e educacional, tanto no Brasil como na totalidade do continente latino-americano, e coloca a relação entre Didática e Prática de Ensino como fundamental nesse processo de revitalização, pois abrange a questão da relação teoria e prática. A autora parte do pressuposto da necessidade de revitalização e recriação da Escola Normal. Nesse processo, destaca a relação entre Didática e Prática de Ensino como reflexo das relações entre teoria e prática, parecendo predominar uma relação de negação em que um dos pólos exclui o outro ("dualismo platônico"). Aponta a autora para dois outros níveis da relação entre teoria e prática: o primeiro, uma relação de justaposição, permanecendo, entretanto, uma orientação dualista na qual a teoria tem que dar sustentação à prática; o segundo, uma relação de integração-inclusão, em que ocorre a valorização de ambos os pólos. No caso específico da Didática, seu conteúdo seria estabelecido a partir da realidade da escola primária vivenciada pela prática, e as atividades do estágio seriam fruto de uma reflexão sobre essa prática em relação, também, com as metodologias específicas. Sugere a organização dessas três áreas em torno de núcleos temáticos ou temas geradores com abordagem interdisciplinar, a partir da problemática da escola primária, reconhecendo-a como totalidade inserida num contexto. Conclui ressaltando que a concretização da utopia necessária de construção de uma relação de integração-inclusão implica a adoção do método dialético de ação-reflexão-ação. Conclui afirmando ser primordial na formação de professores a relação pedagógica, devendo o aspecto administrativo-burocrático se constituir um elemento secundário. Afirma que a utopia da integração-inclusão só poderá ser construída se os professores de Didática, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino forem capazes de superar o corporativismo e o medo de perder uma suposta hegemonia e se propuserem ao trabalho coletivo para a construção de uma Escola Normal e de uma escola primária que realmente atendam aos interesses da maioria da população brasileira e latino-americana.

MEDIANO, Zélia Domingues. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.

Discute a formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica, visando apontar mecanismos de organização do trabalho docente que superem a alienação e ineficácia dos programas tradicionais de formação em serviço. Apresenta os resultados de duas pesquisas, uma realizada em Escola Normal e a outra em escola de primeira a quarta série, desenvolvidas a partir da observação das práticas escolares sobre o processo de formação em serviço do professor e a sua relação com o trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar. Em ambas as escolas, observou-se a existência de uma proposta pedagógica que orientava o trabalho e dirigia os esforços de formação em serviço dos professores. Entretanto, constatou-se que nas duas situações a proposta pedagógica não era igualmente assumida por todos os professores, apontando-se como causa o contexto da vida pessoal e profissional dos professores e da educação em geral. Nas duas escolas, observou-se que o trabalho de supervisão ultrapassava os aspectos burocráticos de exigência de planos de aula, de objetivos, de avaliações, de listas de frequência e de notas. Num trabalho conjunto entre professores, supervisores e orientadores, discutia-se a prática pedagógica e buscavam-se soluções para os problemas. Esse trabalho partia de dois princípios: 1) converter as próprias experiências em situações de aprendizagem; 2) fazer uma reflexão crítica da própria prática. Assim, através das reuniões pedagógicas que envolviam todos os atores do processo escolar, percebia-se que a função de supervisora vinha sendo recriada, proporcionando, ao mesmo tempo, o fortalecimento do trabalho coletivo e permitindo a formação em serviço a partir do envolvimento do professor com a sua própria prática pedagógica. Apresenta, ainda, resultados sobre o papel do professor nas duas escolas e os compara com os resultados das pesquisas de Kramer. Aponta também alternativas para a formação em serviço do professor, ressaltando a importância das oficinas de formação de professores, que vêm emergindo em vários países da América Latina, nas quais o conhecimento pode ser construído por todos os professores. Ao concluir, coloca que as pesquisas demonstraram a relevância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade numa prática coletiva. A análise das pesquisas, segundo a autora, mostrou a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. A produção do saber pedagógico a partir da troca de saberes dos próprios professores se destacou como estratégia e a oficina de professores, como alternativa de aperfeiçoamento docente que poderá tornar nossos professores mais autônomos, mais criativos, mais inovadores e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

Trata-se de artigo extraído da tese de doutoramento da autora, cujo objetivo é refletir sobre idéias e ideologias que influenciaram a criação das licenciaturas no País, destacando a Universidade do Distrito Federal (UDF), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Brasil (UB). A organização dos primeiros cursos de Licenciatura no Brasil foi determinada pela discussão do papel da universidade na sociedade brasileira e a preocupação em formar professores, especialmente para os cursos secundários, nos anos 20 e 30 deste século. A base comum de concepção de universidade, tanto para a USP quanto para a UDF, foi dada, em linhas gerais, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o que não implicou uma visão uniforme dessas instituições a respeito da formação de professores. A USP incorporou o Instituto de Educação em São Paulo, assim como a UDF o fez no Rio de Janeiro, mas deixou claro que sua função se limitava a preparar professores para o ensino secundário. A UDF teve como objetivo formar professores para todos os níveis e, também, atuar como centro de referência para uma cultura pedagógica nacional. O projeto da UB estava ligado ao Estatuto das Universidades Brasileiras, criado por Francisco Campos, e refletiu a ambigüidade do governo conciliatório de Getúlio Vargas; por isso, o resultado foi decepcionante. A extinção da UDF e o embate Capanema x Anísio Teixeira, ganho pelo primeiro em termos oficiais, contribuíram

para a desarticulação do projeto de autonomia do campo da educação e de espaço na universidade para seu “estudo científico”.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.

Analisa a influência exercida pela tendência crítica no Brasil, na última década, bem como a supervalorização do intelectualismo por autores brasileiros. A partir da influência da tendência crítica na educação, o autor discute a supervalorização do aspecto intelectual, suprimindo o lado afetivo, emocional e físico da vida humana. Dessa forma, perde-se a dimensão da totalidade humana, necessária à transformação dos modelos e paradigmas vigentes e à construção de uma escola criadora. O autor identifica essa excessiva ênfase ao aspecto cognitivo como uma reação à pedagogia escolanovista, cuja ênfase principal centrava-se nos aspectos afetivos da relação professor/aluno. Apóia-se nas idéias de Fay sobre a teoria crítica, por considerá-las úteis aos objetivos propostos na análise da formação de professores, posto que as considerações de Fay apontam para o caráter iluminista da teoria crítica, propondo formas de superá-lo. Analisando autores brasileiros, mostra que a formação de professores é concebida de forma predominantemente intelectualista. Apresenta possíveis caminhos para a superação da supremacia do intelecto em detrimento das dimensões sociais e afetivas. Considera que a formação do professor é processo construído não apenas por meio do currículo formal, que valoriza os conteúdos e os métodos; vale-se, também, do currículo oculto, que consolida valores, normas, padrões da comunicação, relações e modos de conduta, etc. O caráter intelectual do ensino precisa ser valorizado; entretanto, o aluno não se resume a suas competências cognitivas. O professor deve ser capaz de adequar o conteúdo à realidade de seu aluno concreto, além de possuir uma visão crítica das desigualdades sociais que permeiam a sala de aula. Precisa, ainda, compreender o que está expresso no currículo oculto e a razão pela qual determinados conteúdos são excluídos dos currículos formais. A educação crítica visa à formação de profissionais que atuem nas escolas de forma transformadora. Essa característica contribuirá para a construção de uma escola pública de qualidade, comprometida com os segmentos populares, no intuito de modificar a realidade social.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.

O artigo, fruto de conferência apresentada no 1º Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes de Minas Gerais, analisa a qualidade da escola refletindo sobre currículo e ensino, com referência constante à sociedade. O autor construiu sua discussão apoiando-se em três outros que lhe fornecem as bases para discutir uma escola fundamental de qualidade à luz da arte, da ciência e da alegria: o primeiro é Raymond Williams, cuja teoria da cultura tem influído gradualmente na sociologia do currículo e alinha-se ao discurso marxista culturalista; o segundo é Boaventura Santos, cujo pensamento será destacado no seu discurso sobre a ciência, nas especulações sobre a ciência pós-moderna; o último é George Snyders, cujas contribuições sobre as relações e a alegria na escola, buscando “uma escola interessada em ser interessante”, tem inspirado os pensadores da pedagogia histórico-crítica. A escola fundamental desejada deverá guiar-se por uma perspectiva superadora de dicotomias e visões reducionistas, centrando-se em repensar as concepções de criação e a alegria na escola, que trarão implicações importantes para o currículo e para o ensino da escola fundamental. A escola é considerada o lugar privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual, onde a valorização do aluno, da vivência presente e da especificidade da infância é fundamental. O prazer e a alegria estarão associados a um trabalho competente e amoroso por parte dos professores, que

devem buscar compreender e superar ou suportar as contradições presentes na escola com relação às classes populares. O autor, tomando a sala de aula como um espaço aberto para a pluralidade de métodos e de linguagens, onde ensino e pesquisa devem concorrer para a construção do conhecimento, propõe que as práticas curriculares considerem a natureza social, coletiva e orientada do trabalho científico, onde conteúdos e métodos concorrerão para a construção do conhecimento. O currículo e o ensino seriam organizados com base nas experiências, na cultura e nos conhecimentos dos alunos, ampliando seus horizontes por meio da valorização, discussão e crítica dos saberes constituídos. A escola desejada, com espaço para o debate, a crítica, a imaginação, o erro, as vozes, a linguagem e saberes diferentes, pode tornar-se realidade, com uma política educacional que valorize o professor por meio da sua formação continuada, dando-lhe espaço e voz nas decisões que envolvem a escola, privilegiando a elaboração coletiva de propostas pedagógicas e favorecendo a integralização dos esforços de diversas instâncias educativas.

MOYSÉS, Lucia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.

Analisa uma experiência dirigida à formação continuada de professores de alunos-trabalhadores, a maioria atuando nos cursos de primeiro e segundo graus em escolas do Rio de Janeiro. O trabalho foi desenvolvido em forma de pesquisa-ação, com a participação de 205 professores, divididos em 23 grupos, oriundos de 37 escolas e sob a coordenação de um grupo de dez pessoas, constituído por implementadores pedagógicos do Estado do Rio de Janeiro (NEC-2), uma professora universitária (autora do artigo), uma universitária e a gerente do núcleo. Fruto de um projeto constituído coletivamente, o processo de pesquisa-ação estendeu-se pelo período de um ano e meio, tendo se desdobrado em um primeiro momento dedicado à discussão da dimensão político-filosófica do ato educativo, um segundo momento dirigido à questão do processo de ensino-aprendizagem (enfoques principalmente construtivista e sociohistórico) e um terceiro momento caracterizado por uma abordagem de cunho metodológico. Segundo a autora, a estratégia de abordar as questões metodológicas ao final do processo serviu para romper com o caráter imediatista e precário freqüentemente assumido na formação continuada de professores. Os resultados obtidos apontam para a ocorrência de mudanças nas representações sociais assumidas pelos professores com relação à educação, ao aluno-trabalhador, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, sugerindo, como decorrência dessas mudanças, transformações nas políticas docentes. Finalmente, a autora considera que a experiência realizada sinaliza novos caminhos para a formação continuada, rumo ao auto-aprimoramento e à autonomia dos professores, contribuindo para a desmistificação dos seus desejos e atribuindo-lhes horizontes para além das necessidades imediatas.

NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.

Trata do Instituto de Educação, uma das realizações menos conhecidas de Fernando de Azevedo e que, apesar de sua duração efêmera, chegou a integrar a Universidade de São Paulo, além de ter se constituído um bem elaborado projeto de formação pedagógica do professor secundário. O Instituto de Educação foi uma das primeiras respostas institucionais ao documento dos Pioneiros da Escola Nova. Foi instalado em São Paulo, sendo Fernando de Azevedo, que chegou a ocupar a Diretoria do Ensino durante o primeiro semestre de 1933, um de seus principais inspiradores. O Instituto originou-se da conversão da Escola Normal Caetano de Campos que, por reduzido tempo, se transformara em Instituto Pedagógico e, pelo Decreto estadual nº 5.846, de 21/02/1933, reafirmado pelo Decreto nº 5.884, de 21/04/1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, ganhou novas

atribuições: Escola de Professores, secundária e primária, Jardim de Infância e Biblioteca (art. 2º do Decreto nº 5.846, de 21/02/1933). O art. 644 do Código de Educação determinava que “será considerado habilitado para o ensino secundário da matéria que requereu o candidato que obtiver aprovação tanto no curso de três anos da Escola de Professores como nas provas de habilitação referidas”. Os decretos, ao delinearem a natureza, a constituição e os objetivos do Instituto de Educação, determinaram também o perfil da formação pedagógica do futuro professor secundário. Nas palavras de Azevedo, ao Instituto de Educação caberia “preparar, aperfeiçoar e especializar professores de diversos graus e administradores escolares”. Em 1935, foram organizados os primeiros concursos para docentes livres; esses, se aprovados, assumiriam as atribuições, conforme o exposto no art. 28 do Regulamento da referida Instituição. O Instituto de Educação não conseguiu se impor: decorridos quatro anos de sua instalação, foi abruptamente fechado, e seu conteúdo e significado foram deliberadamente esvaziados. Segundo Fernando de Azevedo, a intenção primeira não teria sido a sua extinção, que acabou sendo conseqüência de desavença pessoal envolvendo figuras de projeção do governo estadual. O Instituto de Educação, identificado por Azevedo, em suas memórias, ora como Escola Superior de Pedagogia, ora como Faculdade de Educação ou Laboratório de Ensino Paulista, havia sido instalado com o apoio do mesmo segmento social que instituíra a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A extinção do Instituto de Educação, como organismo autônomo e complementar ao trabalho realizado pela Faculdade de Filosofia, foi decorrência explícita da intervenção do poder político, uma vez que não havia razão técnica que a justificasse.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

O artigo corresponde ao Capítulo 2 do livro de António Nóvoa, intitulado “Le temps des professeurs – analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)”, publicado em Lisboa pelo Instituto Nacional de Investigação Científica em 1987 e, para esta publicação, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Apresenta um estudo socioistórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente do século 18 ao 20, bem como o seu entrelaçamento e relacionamento com a gênese e desenvolvimento dos modelos escolares que se desenharam no Ocidente a partir da preocupação educativa originada no século 15 e que se estenderam até o século 20, destacando o pensamento de diversos autores que buscaram compreender como a aprendizagem de condutas e de saberes passou da família e das comunidades à escola. Destaca a trajetória dos sistemas de ensino e os papéis da instituição escolar e do professor nas etapas de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Nesse contexto, analisa a profissão docente à luz dos caminhos seguidos pelo processo de profissionalização das atividades docentes no ensino primário a partir da emergência dos sistemas estatais de ensino, historicizando e discutindo questões afetas ao corpo de saberes e sistema normativo da profissão docente, formação, estatuto e identidade do professor. Conclui destacando que a história da profissão docente ainda não terminou, visto que se assiste, desde o final dos anos 60, a uma redefinição das funções docentes, a um retorno às “aprendizagens de base” e a um ensino rescentrado sobre o “escolar”, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar a visão de uma escola que seja “pau para toda obra”.

OGIBA, Sônia Maria Moreira. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.

Analisa o processo de avaliação na universidade, apontando para o seu caráter dominador e acrítico e buscando redimensionar uma prática educativa emancipatória no ensino

superior. Inserindo-se no contexto em que se busca estabelecer práticas emancipatórias na educação, iniciado na década de 80, a análise discute o processo de avaliação na universidade, evidenciando o seu caráter controlador, dissimulador e contraditório. As reflexões abrangem dois níveis: o da sala de aula – interação entre estudantes e professores – e o de assessoramento pedagógico, realizado com alguns departamentos e comissões de carreira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para compreensão da avaliação como exercício de dominação e manutenção do modelo social de classes, a autora faz uma retrospectiva histórica, contextualizando o processo de construção do saber em diferentes modelos sociais. Observa que o caráter dissimulador e camuflador sempre esteve presente na construção da avaliação educacional, mesmo quando se baseava na “igualdade de oportunidade” e na “democratização do ensino”. O saber da escola tem sido transmitido sob orientações políticas hegemônicas, e as práticas vivenciadas na escola têm função de manter o modelo de organização econômico-social. Analisando a prática avaliativa universitária no Brasil, evidencia-se o seu caráter transmissivo e reprodutivo. Para que se torne uma prática emancipatória, possibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e transformadores, faz-se necessário que a avaliação seja construída no cerne da sala de aula e com a participação de todos os sujeitos da educação. A orientação do trabalho revela a busca por uma educação emancipatória, rompendo com os modelos tradicionais e com os paradigmas funcionalistas. A avaliação na universidade acontece em um contexto permeado por contradições, no qual a promoção de situações concretas de reflexão-ação e de questionamentos críticos ao modelo dominante tornará possível a efetivação de uma prática educativa emancipatória na escola e na universidade.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 102/103, p. 49-51, set./dez. 1991.

Aborda o estágio como situação de aplicação de conhecimentos em situações reais, de forma contextualizada, crítica e criativa. A autora parte do pressuposto de que o estágio deve ser analisado como um momento de aplicação de conhecimentos em situações reais; assim, um profissional que já tenha tido oportunidade de vivenciar problemas, criticar sua atuação, propor, aplicar, avaliar e reformular soluções saberá agir mais prontamente perante novos problemas da sua vida profissional. Para tanto, deve ser estabelecido um forte elo entre a universidade e os problemas sociais práticos, reais e concretos. Afirma que “o projeto de profissional” da universidade deve ser encontrado, de maneira clara, no currículo dos cursos, que, ao invés de se pautarem por critérios burocráticos, devem procurar atuar com compromisso social, partindo sempre das relações do homem com a sua realidade e auxiliando o aluno a estabelecer pontes entre o conhecimento adquirido na universidade e a sua atuação profissional. Prossegue reafirmando que o desenvolvimento de um currículo, antes de se constituir um conjunto de técnicas de ensino com os “respectivos arrazoados”, é a oportunidade de concretizar uma concepção de ensino e de universidade que englobe o atendimento às necessidades sociais relevantes e que contribua para uma transformação social orientada para a melhoria das condições de vida da população. Conclui afirmando que as atividades realizadas na escola devem auxiliar na atuação profissional do aluno, para que ele, nessa condição, consiga estabelecer relação entre o conhecimento adquirido na Universidade e a atuação em serviço. Para isso, propõe o desenvolvimento de um currículo voltado às necessidades sociais e à formação de um profissional que as atenda, argumentando sobre a necessidade da clareza dos objetivos do currículo a respeito de como o conhecimento existente pode ajudar na atuação profissional e, também, de um planejamento pedagógico e didático que caminhe nesse sentido.

OSOWISKI, Cecília Irene. Avaliação do professor ou da universidade pública? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.

Artigo elaborado a partir de discussões surgidas no espaço aberto para debater a Resolução 46/90 do Coceo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que previa a avaliação do trabalho docente pelos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino na universidade. A autora analisa o que está implícito no discurso de melhora da qualidade, com base nas questões: O que avaliar? Para que avaliar? Posto que a avaliação do desempenho didático constitui pré-requisito para a progressão na carreira dos docentes e que a universidade tem se caracterizado pelas atitudes contraditórias, a autora focalizou duas questões: O que avaliar? Para que avaliar? Parte do pressuposto de que o objetivo principal da universidade pública seja a formação de professores conscientes da classe a que devem servir, cultivando em seus alunos a criticidade, a esperança de transformação do modelo vigente e o compromisso com o ensino público. Contudo, pesquisas comprovam a existência, na universidade, de intelectuais que reproduzem a hegemonia dominante. A universidade deve ser capaz de organizar um novo contexto de relações entre a vida e a cultura, entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, e de desenvolver as capacidades individuais da massa popular. A Faculdade de Educação da UFRGS, a partir de toda a discussão e descontentamento do início da década de 80, promoveu mudanças significativas no curso de Pedagogia. Professores e alunos passaram a atuar como sujeitos críticos na construção de uma prática emancipatória na Universidade, aliando teoria e prática a serviço da comunidade. Este contexto proporcionou o redimensionamento da prática avaliativa disciplinar, prevendo o planejamento e a participação de alunos e professores. Dessa forma, a avaliação tornou-se um instrumento propiciador de uma postura mais comprometida com os atores das escolas e da comunidade, campos de estágio e estudos, proporcionando um ir e vir entre teoria e prática. A proposta de avaliação de disciplinas e de atividades, tendo em vista o seu planejamento e replanejamento durante o semestre ou ao seu final, faz com que, nesse processo, o trabalho do professor, a organização e o desenvolvimento da proposta pedagógica também sejam avaliados. Nesse sentido, possibilita a construção coletiva dos saberes. A participação dos alunos na avaliação dos docentes tem caráter ambíguo: tanto pode reproduzir o modelo classificatório a que estão submetidos quanto pode gerar a possibilidade de interferir efetivamente no processo educativo. A avaliação do desempenho didático, desvinculada do contexto histórico e político, serve para mascarar os reais problemas da educação. As discussões sobre o tema devem ser fortalecidas e promovidas em diferentes instâncias e com a participação de diferentes interlocutores, promovendo a reflexão sobre práticas emancipatórias que reafirmem o compromisso com a universidade pública, democrática e gratuita e com o trabalho docente de qualidade.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

Discute e amplia questões anteriormente analisadas pelos autores, relativas ao trabalho docente. A análise do profissionalismo docente apresentada propõe-se explorar: 1) o seu uso estratégico como parte do controle indireto e consentido; 2) os problemas enfrentados pela administração ao lidar com o profissionalismo como forma de controle; e 3) o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos de sua autonomia tolerada ao utilizar uma retórica profissional. Ao mesmo tempo em que discutem evidências da proletarianização do trabalho docente, os autores buscam problematizar a própria tese da proletarianização, propondo-se a estudar o trabalho docente enfocando especialmente as experiências vividas, as ações coletivas, as culturas, as estratégias, as lutas de grupos, etc. Partem do princípio de que a pesquisa sobre o processo de trabalho não deve estar fundamentada em julgamentos apriorísticos; pelo contrário, há que se considerar as variações observadas e problematizar os resultados obtidos. Em outras palavras, as relações travadas no local de trabalho são a chave para a compreensão do trabalho. A importância do gênero no estudo do processo de trabalho é também enfatizada. Deve-se, portanto, buscar estabelecer vínculos históricos entre feminização e proletarianização, bem como explicitar a construção fundamentada no gênero, pre-

sente na própria tese da proletarização do trabalho docente. Como indicam os autores, a construção social da qualificação parece levar à questão de gênero nas escolas primárias. Sugerem, também, que as relações sociais no local de trabalho e a construção da qualificação abarcam categorias bem mais amplas do que aquelas presentes nos estudos sobre os professores. Afirmando a centralidade do estudo do trabalho docente e a importância de abordar as relações de classe como experiência vivida, sujeita à mudança histórica, o artigo sustenta que o ensino, como outras formas de trabalho, precisa ser apropriadamente apoiado por um estudo histórico das suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Na perspectiva dos autores, a realização de estudos fundamentados no processo de trabalho permite clarificar as intenções do Estado visando ao controle da sua força de trabalho educacional e, também, entender com maior profundidade as ações táticas e estratégias de professores.

PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.

Estudo realizado sobre os salários dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 1979 a maio de 1996, demonstra a forte contradição entre o discurso em favor da educação, com destaque para o ensino básico, e o empobrecimento dos professores de primeiro grau, com efeitos sobre as possibilidades de o professor atuar como figura de identificação, facilitando a aprendizagem. Os dados foram coletados de contracheques de docentes cariocas, que os haviam guardado por décadas, dos diários oficiais, dos processos de aposentadoria de professores, da legislação específica e de levantamentos realizados anteriormente pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) e pelo Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese). Para o período compreendido entre 1979 e 1996, tomou-se como parâmetro de análise o menor e o maior salário do ano, com os valores devidamente corrigidos para a data de 1996. Outras fontes foram as entrevistas com professores, alunos e pais de alunos, em escolas da rede pública. O texto revela elementos que confirmam a pauperização docente, apontando para o sentimento de inferioridade dos professores em relação aos alunos de classe média, mesmo os mais pobres. Nas escolas privadas, o estímulo não tem sido tanto o salário, mas os benefícios (por exemplo, não pagar a mensalidade dos filhos). O descontentamento caracteriza as falas dos professores, que se mostram desanimados e incrédulos quanto a qualquer espécie de pseudoparticipação no processo de reconstrução das escolas. Sentem a perda de autoridade, provocada, muitas vezes, por superiores que desautorizam suas ações. Como consequência dessa pauperização, os professores têm que trabalhar em três turnos ou exercer atividades paralelas de todo o tipo. A reconstituição da remuneração mensal dos docentes permitiu constatar uma perda salarial mais severa entre os professores com maior nível de escolaridade e com mais experiência, quando comparados aos docentes em início de carreira. A dramaticidade da situação, contudo, só pode ser percebida no cotidiano das escolas, como explicitam as citações do final do artigo.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

Analisa a produção científica sobre currículo publicada no Brasil nos últimos dez anos, na tentativa de verificar a situação em que se encontra a produção da área. Com o objetivo de captar as transformações ocorridas no campo teórico, foi estabelecida uma divisão temporal identificando os períodos em que foram detectadas mudanças no campo curricular, a saber: de 1983 a 1985, de 1986 a 1989 e de 1990 a 1993. A autora analisa a produção teórica sobre currículo no Brasil, dividindo-a em três subtemas: o primeiro discute as teorias críticas, o segundo analisa a produção nos

últimos dez anos e o terceiro levanta problemas e sugestões para estudos e encaminhamentos futuros. Em países do Primeiro Mundo, no bojo das questões subjacentes aos estudos sobre currículo, surgiu e consolidou-se a Nova Sociologia da Educação (NSE). No Brasil, as pesquisas e estudos sobre currículo evidenciavam análises superficiais abordando problemas técnicos e de caráter prático a partir de uma perspectiva meramente pedagógica. Constatou-se que, apesar de não constituírem estudos direcionados ao currículo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Proposta de Educação Popular possibilitaram debates sobre os conteúdos escolares. Também o construtivismo pedagógico se constituiu proposta incorporada a currículos escolares, porém com menos influência sobre os estudiosos brasileiros. Na análise dos estudos sobre currículo em sua primeira divisão temporal (de 1983 a 1985), a autora observa a pequena influência dos grandes expoentes da área e da NSE sobre os estudiosos brasileiros. A produção desse período, em sua maioria, tinha caráter exploratório, descritivo, apresentando apenas levantamento de conteúdos de séries ou projetos de modificações curriculares enfocando apenas uma ou outra disciplina. Registra-se, nesse período, a presença de resquícios das teorias tradicionais vigentes na década de 70. Na segunda, superou-se o entendimento de currículo como simples elenco de disciplinas e dos paradigmas tradicionais, adotando-se paradigmas mais críticos. Contudo, nota-se uma confusão instalada pelos teóricos da área, causada pelo receio de importar as teorias de “fora”, repetindo o “erro” da década de 70. Na última fase, detecta-se uma abertura maior de autores estrangeiros e brasileiros para a análise crítica; também ganha ênfase a necessidade de trabalhar os conteúdos das classes populares, relacionando-os com a sua cultura. O autor considera que a falta de pesquisas destinadas aos currículos universitários e de cursos profissionalizantes, a distância entre a academia e as práticas escolares no ensino de primeiro e segundo graus e a falta de participação dos professores desses níveis nos debates sobre currículo são algumas das lacunas existentes no Brasil. Reafirma, como último ponto de discussão, a importância da cultura popular nos currículos. O trabalho busca analisar a produção sobre currículo no Brasil, baseando-se em autores que tiveram seus trabalhos publicados em periódicos nacionais de 1983 a 1993. Apesar dos avanços significativos detectados até 1993, principalmente no último período analisado, a escassez desses estudos apontava para a necessidade de novas pesquisas, dirigidas à construção de uma sociologia do currículo adequada ao contexto brasileiro, rumo à superação da dicotomia entre a teoria crítica e a prática dos docentes.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

A pesquisa que subsidia esse artigo foi realizada em uma escola de magistério localizada no norte de Minas Gerais, considerada uma das regiões mais pobres do estado. Tem como argumento central que as experiências e as expectativas femininas não estão presentes no currículo do curso de Magistério, ou seja, o gênero é campo de silêncio do currículo formal. A escola possuía 628 estudantes – sendo 533 moças e 95 rapazes –, tendo, em média, 36 moças e 6 rapazes por sala de aula. Os dados foram coletados de duas formas: depoimentos das(os) professoras(es) e estudantes, mediante entrevistas, e observações em sala de aula. Algumas dessas observações são descritas no corpo do texto, na íntegra, em três episódios, constituindo interessante fonte de informação. O estudo enfocado analisa as relações de gênero estabelecidas no currículo em ação de um curso de Habilitação para o Magistério, argumentando que esse tema constitui um campo de silêncio do currículo formal. Apesar disso, as questões de gênero estão presentes quotidianamente no currículo em ação investigado, provocando conflitos, disputas, contestação e redirecionamento dos conteúdos trabalhados. Esses conflitos são percebidos entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças; já as moças são meigas, gentis e atenciosas. Nas suas falas, as professoras pesquisadas não se referem às moças como sendo inteligentes e, além disso, consideram maléfica a entrada de rapazes

no magistério. Não é de forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas essa presença marcante do gênero no currículo investigado evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, em que ele é “campo do silêncio”. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse ao enquadramento do currículo formal, que, por sua vez, evidencia a hierarquização (uns pensam e outros executam), impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

O artigo reproduz prova escrita de concurso de ingresso na carreira docente, na disciplina Organização do Trabalho na Escola, oferecida pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizado em 30/4/1993. O tema abordado é a natureza do trabalho pedagógico. O autor aborda o trabalho como uma característica essencialmente humana que diferencia o homem do restante da natureza, transformando-o ainda em ser histórico. O homem é aquilo que ele produz, e aquilo que ele produz modifica permanentemente o seu meio. O processo de trabalho necessita, entre outras coisas, da energia própria do homem, denominada de força de trabalho, podendo ser esta mais ou menos qualificada. Transportando esses conceitos para o trabalho pedagógico, percebemos, em primeiro lugar, que este se trata de um trabalho não-material. Situando-se a educação na categoria de trabalho não-material, devemos distinguir duas modalidades, para que se entenda bem a natureza do trabalho pedagógico: a primeira se refere àquela onde há separação entre a produção e o consumo, como a produção de livros; na segunda, produção e consumo se dão simultaneamente, como é o caso do ator no teatro ou o do professor na escola. Na sociedade capitalista, a aula é considerada o produto do processo de educação escolar – ela é vista como mercadoria. Todavia, um exame melhor irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino – ela é o próprio trabalho pedagógico. A educação pode ser mais complexa ainda se levamos em conta que, nela, há a apropriação do saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, símbolos, hábitos, etc.). O indivíduo que sai do processo pedagógico é diferente do que entra, e esta diferença constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. O artigo questiona a noção de educação como mercadoria. São apresentadas diferentes noções sobre a natureza do trabalho pedagógico, do ensino público e privado e da sociedade capitalista. Discute a necessidade da melhoria da qualidade do ensino, da melhoria e valorização do trabalho do professor e a consciência da importância determinante da natureza do trabalho pedagógico. Os professores, em geral, têm de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas, também, pela afirmação do objeto de seu trabalho, necessitando de avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática que contemple a sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O ensino como “acontecimento”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.

Propõe uma reflexão sobre a Didática como campo aberto para um tipo de racionalidade mais adequado à aplicação de diferentes fenômenos presentes na prática social da educação. Nas Ciências Humanas e na Educação particularmente, destaca-se a importância da epistemologização dos saberes disponíveis, associada à desconfiança em relação ao já estabelecido, rumo à descoberta de indícios presentes na vivência (o não-instituído, mas existente, e o não-concebido, mas vivido). Caracterizando historicamente a epistemologização da Didática, a autora destaca o método como marco definidor de maior peso na área e enfatiza a compreensão do ensino como fenômeno da Didática. Para a Didática, o ensino, assim como o conhecimento, tem

caráter de acontecimento e é visto como algo em processo de acontecer na dinâmica viva, na integração entre pessoas e na articulação de aspectos estudados por diferentes áreas. Cada experiência de ensino vivida pelo professor é única, carregando, além da racionalidade, as emoções, os sentimentos e as vontades; portanto, a aula e o conhecimento se caracterizam como conhecimentos que não se repetem e cuja compreensão tem que ser buscada para além do que já se faz presente. Concluindo, a autora considera promissor o entendimento da Didática como o estudo do acontecimento ensino, na singularidade da situação comunicativa nele estabelecida. Vivenciar plenamente essa situação comunicativa exige que o professor, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento acumulado sobre a especificidade do conhecimento, se lance na investigação do desconhecido ou do saber pouco rigoroso que permeia a situação. Também faz parte desse processo a desconfiança em relação ao conhecimento sistematizado, tendo como balizamento um projeto pedagógico claramente definido.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

Tem como objetivo estudar a construção do conhecimento da professora sobre o ensino, examinando os conceitos de “saber”, “conhecimento” e “representação”, assim como as relações recíprocas que se estabelecem a partir de matrizes sociais mediadas pelo sujeito, pela cultura e pela linguagem enquanto “formadores discursivos”. O texto aponta para diferentes posições a respeito das noções de saber cultural e conhecimento sistematizado, mencionando algumas das suas características e as relações entre eles no âmbito da escola. Trata dos conceitos e das relações entre representação e conhecimento, retomando aspectos históricos dessa discussão desde Sócrates, Platão e Aristóteles a Kant, Hegel, Marx, Foucault e Lefebvre, assumindo a perspectiva proposta por este último, ou seja, a da aceitação da representação como fato social, psíquico e político presente na vida cotidiana, mediante representações sociais e pessoais, e da recusa dessas representações, que devem ser superadas pelo exercício da crítica teórica e da ação – a dialética entre saber cultural e disciplinas escolares em sua relação com a Pedagogia. Assumindo que o processo de construção do conhecimento do professor acontece no interior do espaço de representação em que vive e que tal espaço é constituído pelas concepções que ele vai acumulando sobre o ensino (o concebido) e pela vivência da situação de ensino, afirma que os movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento se dão no movimento lógico-dialético entre representação/conhecimento. Discorrendo a respeito de alguns mecanismos presentes na construção do conhecimento da professora, relata estudo de caso. A autora conclui argumentando que durante grande parte do tempo os professores estão envolvidos nas representações formadas no espaço das relações que estabelecem com seus interlocutores na vivência educativa, sendo nesse espaço social, primeiramente povoado pelas representações, que se desenvolvem ou não os conhecimentos como criação/ação. Alcançar as representações e partir delas é o caminho apontado para superá-las, não sendo suficiente o domínio dos conhecimentos já sistematizados, tendo que se aventurar pelos caminhos da “teoria do desconhecimento” (Lefebvre), visto que os “desconhecimentos” não são ou estão organizáveis/organizados, sendo encontrados fragmentariamente em forma de saberes e práticas, na vida social e, portanto, na cultura escolar e na prática docente.

PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira (Coord.). Formação de professores de 5^a a 8^a série do 1^o grau e de 1^a a 3^a série do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ago. 1992.

Relato de pesquisa, desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), enfocando a qualificação da formação de professores e a produção do conhecimento sobre este tema. O estudo parte

de uma postura teórica que concebe a teoria e a prática como instâncias interdependentes. A Prática de Ensino foi escolhida como foco de observação dos cursos, sendo abordada mediante procedimentos metodológicos tanto de base quantitativa quanto qualitativa. Optou-se pela coleta de dados em todas as seis classes constitutivas do universo da pesquisa. Foram informantes os alunos de Prática de Ensino das licenciaturas, professores e alunos estagiários. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários específicos, registros de depoimentos e, eventualmente, a “avaliação do curso” solicitada aos alunos do Departamento de Metodologia e Educação Comparada. A pesquisa trabalha três constatações consideradas relevantes: a primeira diz respeito ao perfil da demanda pela profissão de magistério; a segunda refere-se à implantação da Lei nº 5.692/71 e suas decorrências gerais e específicas; e a terceira trata da revisão, por volta de 1984, da natureza tecnicista dos cursos de segundo grau, mediante a valorização das Ciências Humanas, especialmente da Sociologia, da Psicologia e da Filosofia. A investigação procura responder, também, à seguinte questão: Como tem se comportado a USP nos seus cursos de Licenciatura responsáveis pela formação do professor de Ciências Humanas? Fica evidenciado que a USP não aderiu ao novo modelo de formação de professores em Ciências Humanas quando da vigência da Lei nº 5.692/71, optando por manter as licenciaturas específicas em História, Geografia e Ciências Sociais. Os egressos da USP não estão exercendo a profissão na rede pública de ensino de primeiro e segundo graus; esse quadro vem sendo preenchido pelos professores provenientes de instituições particulares, em que o ensino se caracteriza pela transmissão de conteúdo e o descompromisso com a pesquisa. A USP recebe alunos anteriormente submetidos a uma qualidade precária de ensino. O Fórum de Licenciaturas abriu espaços para o amplo processo de discussão dos cursos de Licenciatura, garantindo, oficialmente, a existência de várias licenciaturas em estágios diversos de organização.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.

Discute o problema da capacitação docente no contexto da educação institucionalizada e/ou da formação em serviço para o professor na escola. Abordando a problemática da formação em serviço para o professor, a autora diz que ela é comumente chamada de treinamento em serviço ou reciclagem, parecendo haver concordância tanto em relação ao inadequado preparo do egresso das instituições de ensino superior e cursos de segundo grau quanto em relação ao acelerado desenvolvimento científico-tecnológico. Argumenta, nessa linha, que os costumeiros cursos esporádicos e/ou sessões de estudo ocasionais refletem uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo e na formação contínua, que compreenderia duas fases: 1) educação durante o curso de formação; 2) educação em serviço. Em sentido mais amplo, define a educação em serviço como aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação, enfatizando que a educação em serviço precisa ter pelo menos três objetivos, a saber: a) implementar atividades que promovam a melhoria da educação, dirigidas para as necessidades específicas dos alunos; b) aperfeiçoar seus objetivos de desenvolvimento profissional, de modo a levá-los a níveis mais altos de instrução; c) alcançar seus próprios objetivos de crescimento pessoal. Aliado a isso, o professor deve ser capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação pedagógica nas suas contradições, a fim de que introduza em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento. Dentro desta perspectiva, a educação em serviço para o professor deve ser capaz de motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Afirma que o professor deve estar em condições de organizar, conduzir e avaliar inúmeras experiências educativas e, nesse sentido, a educação em serviço se tornará fundamental para capacitar o professor em planejamento da educação, administração escolar e metodologia do ensino e da pesquisa. Conclui ressaltando que a educação em serviço é

um processo intencional, planejado, que visa à mudança do educador; é uma atividade que possui um objetivo definido e está comprometida com mudanças em indivíduos e sistemas organizacionais. Dentro dessa perspectiva, a educação em serviço para o professor deve motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, posto que o ensino é, também, um exercício de gestão.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor de CA à 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.

Analisa o distanciamento entre a formação inicial de professores e as reais exigências do ensino fundamental em face de fatores estruturais e conjunturais e aborda estudo feito pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro com o objetivo de avaliar os programas de educação em serviço para professores de Ciclo de alfabetização (CA) à 4ª série do primeiro grau da rede pública do Rio de Janeiro, no período 1983 a 1988. A autora argumenta que o despreparo do professor tem feito parte de uma política global de negação do saber às camadas populares e que lutar pelo direito de todos os cidadãos significa lutar para que sejam garantidos recursos para a educação contínua de professores. A transição política na década de 80 e a saída do jugo autoritário possibilitaram um governo eleito para o Rio de Janeiro e, em decorrência, a implementação de uma nova política de educação no sentido da democratização da escola pública, sendo formada Comissão Coordenadora de Educação e Cultura que promoveu grande encontro de professores para levantamento de necessidades e prioridades, surgindo, então, a solicitação de estudo avaliativo dos programas de educação em serviço para professores de CA à 4ª série. Para tanto, houve: a) um levantamento dos programas de educação em serviço desenvolvidos; b) a análise crítica dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação desses programas; e c) a construção do instrumental do estudo (questionário e roteiro de entrevista). O estudo, que envolveu 360 professores, apresentou como resultado a indicação de que os programas não foram satisfatórios. Como pontos críticos, foram observados: a) a falta de consulta aos professores; b) a falta de continuidade dos programas; c) a falta de avaliação de como a capacitação docente afetou a aprendizagem dos alunos; d) a falta de benefício salarial; e) a falta de locais específicos para as atividades de educação em serviço; f) a não-realização freqüente de oficinas; g) e a falta de consultoria, de coordenação e de supervisão técnica. Conclui afirmando que a educação em serviço deve ser descentralizada e, para isso, devem ser criados Núcleos de Estudos Pedagógicos. A esses núcleos deve competir a elaboração, execução e avaliação de programas de educação em serviço, numa ação conjunta com os docentes, enfatizando sua responsabilidade no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.

Discute o planejamento da educação em serviço para o professor, destacando a importância de consideração de sua estrutura operacional. Caracteriza quatro dimensões principais que podem ser identificadas na estrutura operacional da educação continuada do professor: 1) o nível decisório, que se refere à tomada de decisão; 2) o processo de educação em serviço, que compreende aquilo que é apreendido e como é apreendido (conteúdo, procedimento e avaliação); 3) os fatores facilitadores, que dizem respeito aos incentivos e ao inter-relacionamento que se pode estabelecer entre o pessoal envolvido; 4) as modalidades, que são as maneiras pelas quais ela se efetiva, destacando cinco modalidades sugeridas por Joyce, Howey e Yarger, quais sejam: atividades constantes do

próprio trabalho docente; atividades relacionadas ao trabalho docente; atividades com a finalidade de conferir diplomas; atividades conduzidas por organizações profissionais e atividades autodirigidas. Finalizando, a autora diz poder afirmar que: a) os programas de educação em serviço nos quais professores compartilham experiências e prestam assistência mútua têm maior possibilidade de alcançar seus objetivos do que aqueles nos quais o professor trabalha isoladamente; b) os professores são mais beneficiados pelas atividades de educação em serviço ligadas ao esforço conjunto da escola do que pelos programas esporádicos que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola; e c) a educação em serviço deve ser descentralizada, com ênfase nos problemas reais da escola, nas suas metas, necessidades e planos, devendo ser conduzida, sempre que viável, nas instalações da escola.

PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.

Investiga a escola em sua função formadora de esquemas de pensamento. São observadas as relações de oposição e complementaridade entre a escola e as instâncias produtoras de conhecimento, sendo feita, em seguida, uma análise dos obstáculos pedagógicos que impedem a realização da lógica do ensino. O texto evidencia o fato de que os autores brasileiros não têm demonstrado interesse pela obra de Gaston Bachelard, pois a incidência da categoria “obstáculo pedagógico” nos estudos nacionais é pequena. Busca fazer confluir as categorias da epistemologia bachelardiana com as categorias da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. O autor analisa a aquisição de esquemas de pensamento à luz da teoria de Bourdieu. Os esquemas de pensamento são determinantes para que o ser humano se torne agente habilitado para criar e raciocinar. Nessa perspectiva, o professor deve criar condições para que os alunos construam conjuntos de esquemas nos quais se trabalhe o conceito, possibilitando que a retenção real do pensamento e o ensino se efetivem. A escola tem a função de decodificar o que é produzido pelos intelectuais, fornecendo elementos necessários à integração lógica e moral dos indivíduos em seu meio e, ainda, produzir e reproduzir hierarquias meritocráticas na sociedade. Nesse sentido, a Didática propicia a mediação para que o não-produtor se aproprie do bem cultural, ou seja, racionaliza o saber tornando-o acessível ao aluno, estabelecendo conexões entre os conteúdos e a melhor forma de serem ensinados. Como a função da escola é capacitar os indivíduos com os esquemas intelectuais e fazer com que superem os limites da cultura não-cultivada, ou da cultura popular, nela devem ser ensinadas a ciência e a tecnologia, ou seja, a cultura erudita que contradiz o conhecimento vulgar e rompe com o senso comum, superando os erros do conhecimento imediato. Assim, a Didática possui a tarefa medular de superar os obstáculos pedagógicos, destruindo os conhecimentos errôneos prévios. Dessa forma, ocorrerá a autêntica aprendizagem, e o aluno se tornará agente capaz de compreender os bens culturais. Critica, por fim, o uso de imagens como auxílio na compreensão das teorias e modelos e aponta o entendimento da autêntica cultura científica como um caminho difícil, posto que só pode ser assimilada por meio do elemento abstrato. A utilização de imagens produz desvio da atenção do que é essencial e produz falsos interesses, fazendo com que os conteúdos científicos permaneçam inacessíveis aos alunos. O autor propõe a ampliação e a sistematização dos conceitos apresentados, o que será de grande auxílio aos educadores na tarefa de pôr em vigilância o espírito pedagógico, e conclui que a construção de esquemas de pensamento e de agentes reflexivos e especulativos deve ser promovida a partir da superação dos erros iniciais provenientes da cultura não-formulada, que constituem obstáculos pedagógicos à aprendizagem.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

O artigo, que é parte da tese de livre-docência da autora, discute os conceitos de prática (e de teoria) presentes na formação de professores, a partir da análise das atividades de estágio em curso nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefams). A pesquisa foi realizada em dois Cefams da cidade de São Paulo, e os dados foram coletados através de entrevistas, observações e documentos, no período de outubro de 1992 a maio de 1993. A unidade entre a teoria e a prática na formação de professores para as séries iniciais constitui a temática central. O texto analisa, em sua primeira parte, a interpretação fundamentada numa visão histórico-conceitual dos cursos de Formação de Professores no Brasil no período dos anos 30 aos anos 80, nas concepções de vários autores que têm estudado o tema e no conceito de unidade entre teoria e prática desenvolvido por Vasquez, estabelecendo uma síntese dos conceitos de prática nos cursos de Formação de Professores. Na segunda parte, com o objetivo de apresentar e discutir os dados coletados, faz inicialmente uma caracterização do Projeto Cefam, especialmente em São Paulo, situando os dois Cefams estudados. A seguir, analisa a proposta de estágio nos Cefams, destacando as características particulares de cada instituição. Em ambos, o estágio ocorre no 2º e 3º anos e geralmente se divide em observação, participação e intervenção (Cefam 1) ou observação, participação e regência de aula (Cefam 2), sendo esta última mais valorizada pelas alunas. Os diversos aspectos analisados – a proposta de estágio, a relação entre as metodologias de ensino, as disciplinas de fundamentos e o estágio, a disponibilidade para aprimorar o estágio, entre outros – demonstram que o curso em desenvolvimento no Cefam tem como referência o exercício profissional nas séries iniciais do primeiro grau. O trabalho mostra que o Cefam é um curso profissionalizante destinado a formar professores para exercer a profissão num campo determinado; por isso, os estudos sobre o ensino na faixa de escolaridade específica (1ª a 4ª série) têm sido privilegiados e têm possibilitado às alunas conhecerem essa realidade. Mostra também que o Cefam está buscando, intencionalmente, a unidade entre teoria e prática, mas é possível ir adiante. Para isso, é preciso ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social, necessitando conhecimento (teórico-prático) da realidade existente por parte da equipe da escola.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 187-195, jan./out. 1993.

Utilizando como referência o Cefam, o artigo analisa as dimensões do estágio como práxis na formação do professor. A autora parte do pressuposto de que o estágio deveria proporcionar aos futuros professores uma aproximação da realidade na qual irão atuar. O estágio envolve controvérsias, principalmente quando se constata a sua desvinculação com as demais disciplinas do curso e o seu caráter de cumprimento burocrático, sem que sejam valorizados o conhecimento e a reflexão sobre a realidade da escola. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa de investigação pautada no método dialético. A pesquisa faz uso da investigação histórica e de procedimentos etnográficos. No primeiro momento, compreendeu a revisão crítica das questões teóricas implicadas na pesquisa. No segundo, foi efetuado um levantamento do estado da arte, quando também foi analisada a legislação brasileira sobre o estágio nos cursos de Formação de Professores para o 2º grau. No terceiro momento, enfatizou-se a pesquisa de campo, selecionando as escolas referentes aos Cefams de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que coordenam estágio, os coordenadores pedagógicos dos Cefams e uma amostra de alunos estagiários. O trabalho de campo serviu à investigação de propostas de estágio e de sua problemática. No quarto e quinto momentos, procedeu-se à análise dos dados e buscou-se o delineamento do estágio como práxis. Para a pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: 1) analisar criticamente as práticas de estágio compreendido como práxis; 2) analisar criticamente as práticas de estágio dos professores e alunos

dos Cefams; 3) identificar nas práticas de estágio dos Cefams os elementos indicadores de uma práxis; 4) identificar os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do estágio como práxis. Em suma, o trabalho pretende propor alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores, analisando as práticas de estágios em cursos nos Cefams. A conclusão é de que o estágio, não raras vezes, tende para uma prática mecanicista e desconexa. Essa visão precisa ser rejeitada, buscando-se valorizar a teoria sobre a prática docente como instância formadora, tendo a realidade escolar brasileira como pano de fundo. Não há dúvida de que a revisão dos componentes curriculares realizada nesses termos representa um dos caminhos para a melhoria da formação do professor.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

Artigo cujo texto apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos da etapa inicial de pesquisa sobre a temática. A Didática na Licenciatura insere-se no movimento de pesquisas que têm se voltado à análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e continuada de professores. Para a autora, o repensar da formação inicial e contínua tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90 (Cunha, Zeichner, Perrenoud, Pimenta, André, Garcia, Benedito). Nesse âmbito, inclui-se a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção enquanto sujeito historicamente situado, e, nessa construção, é importante a mobilização dos saberes da docência. Como saberes da docência, a autora destaca: a) a experiência, que, porém, não basta sem a reflexão sobre si mesma; b) o conhecimento, que não deve se reduzir à informação (conhecer implica um segundo estágio – o terceiro tem a ver com consciência ou sabedoria, no sentido do desenvolvimento da capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização); c) os saberes pedagógicos, que não podem ser trabalhados desvinculados da experiência e dos conhecimentos específicos. A partir da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), através da consideração da prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, será possível a ressignificação dos saberes na formação de professores. Os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos sem constituir o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. Apontando como estratégia o trabalho de pesquisa da própria prática como princípio formativo na docência, propõe a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, Alarcão). Assim, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas. Conclui reafirmando a importância de produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. Encerra argumentando que as reflexões sistematizadas no texto apresentam caráter inconcluso, visto que a pesquisa encontra-se em processo.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

Analisa o processo de proletarização dos professores, buscando entendê-la em suas duas faces: 1) como uma aproximação do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho; e 2) como uma aproximação do professor com os proletários através de seu processo de organização e luta em associações/sindicatos. Procurando caracterizar o professor de primeiro grau paulista em termos de classe social, analisa dados obtidos junto a professores paulistas em dois

períodos: 1987 e 1989. Os autores, baseando-se em Abramo, argumentam que os professores provêm de duas vertentes de estrutura de classe: na primeira, o professor sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente; na segunda, o professor provém, através de um processo de mobilidade social vertical ascendente, de camadas populares. Os autores discordam de que, no segundo caso, os professores seriam mais conservadores e argumentam sobre a necessidade de aprofundar estudos nessa direção. A partir da análise dos dados obtidos pela aplicação de questionários a professores paulistas, apresentam e discutem algumas características deste profissional. Destacam que a maioria tem formação de 3º grau, idade entre 30 a 40 anos, são efetivos ou estáveis e são mulheres; destacam ainda a longa jornada de trabalho e o fato de que as horas-atividade conquistadas por hora-aula são insuficientes para uma adequada preparação de aulas, exercícios, correções, etc., acrescido ao tempo para se locomoverem para a escola e de escola para escola, assim como o exercício do trabalho doméstico não-remunerado. Abordando a escola enquanto local de trabalho, dizem que o professor não a percebe assim, tanto pelas condições de trabalho como por não se considerar um trabalhador, mas um intelectual. Argumentam os autores que a luta pela escola como território do trabalho educativo implicaria ir além do lutar por melhorias do espaço escolar – significaria tornar a escola um espaço cultural, formador e estimulador da pesquisa e da criatividade. Quanto à questão salarial, os autores discutem que a prolongada jornada de trabalho, a precariedade do local de trabalho e as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais tendem a se tornar insuportáveis diante da questão salarial, visto que mais de 60% dos professores se situam na faixa salarial abaixo de cinco salários mínimos. Destacando o processo de organização dos trabalhadores em educação, dizem, entretanto, que o mesmo é limitado pelas condições sociopolíticas e culturais do trabalhador em educação. Concluem apontando como caminhos a serem trilhados pelos docentes que participaram, na última década, do processo de luta e organização dos professores, para se constituírem como intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, os seguintes: 1) as mudanças reais são sempre mudanças políticas – se os professores pensam em mudança, têm de pensar e agir politicamente; 2) os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas; 3) os professores devem lutar por um novo projeto de educação; 4) finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas travadas pelos demais trabalhadores.

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 88 p. 47-54, fev. 1994.

Discute a evolução das principais abordagens teóricas acerca do magistério enquanto profissão, tomando como base a literatura estrangeira e tendo como objetivos apontar lacunas e levantar questões para a pesquisa referente a essa temática no contexto brasileiro. Destaca as seguintes tendências sobre o magistério enquanto profissão: a funcionalista, na qual se baseia o “modelo dos traços ideais”, e as alternativas, que configuram o “modelo de profissão como processo” e o “modelo do poder”; também, dá ênfase à gênese da consciência de classe dos docentes e aos processos de desqualificação de seu trabalho. A partir das discussões apresentadas, destaca a relevância da realização de estudos no cenário brasileiro que tenham como eixos de investigação questões como: Qual a situação do magistério no Brasil? Como se deu seu desenvolvimento histórico? Que histórias estão os professores escrevendo hoje? Quais os limites ao pleno desenvolvimento das condições de profissionalização, de acordo com as concepções de profissionalismo vigentes? Quais os conceitos de profissionalização que perpassam a prática docente brasileira? Como os próprios professores elaboram a sua visão sobre a “profissionalidade”? Qual a relação entre gênero e a (des)profissionalização do magistério?

REALE, Aline M. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

Analisa uma experiência de formação continuada realizada em escola de primeiro e segundo grau da cidade de São Carlos (SP), sob a coordenação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras explicitam alguns conceitos sobre a formação continuada, estabelecendo a distinção entre sistemas formais e informais de formação docente. Observam que estudos realizados apontam como característica dos programas de formação continuada realizados na América Latina o fato de constituírem cursos de caráter voluntário, com diferente duração, sempre estruturados em torno de temáticas específicas e destinados a professores de diversas instituições. Duas questões emergem desse tipo de ação: 1) o professor passa a definir o currículo da sua própria capacitação individualmente, muitas vezes interessado em "recompensas" funcionais; 2) o professor permanece individualmente responsável pela transposição didática do que foi supostamente aprendido, supondo-se mudanças de atitude simplesmente a partir da aquisição de novas informações. Nas experiências paulistas, detectou-se que, se por um lado os professores das universidades envolvidas com a formação continuada consideram a duração dos cursos propostos (30 horas) reduzida em face das deficiências da formação inicial docente, os professores das escolas, por outro lado, registraram o desconhecimento da realidade escolar evidenciado pelos professores universitários. Uma resposta encontrada para o impasse foi a proposição de cursos com 180 horas, nos quais as questões da prática docente sejam pontos de partida e de chegada. Com base na literatura sobre o tema, as autoras definem formação continuada como um processo nucleado na própria escola, dentro da espiral ação-reflexão-ação. Esse processo deve contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e de ação autônoma nas escolas. A seguir, o artigo analisa a experiência de formação continuada promovida pela UFSCar junto a professores das séries iniciais do primeiro grau, enfocando especificamente um curso em que foi abordada a temática fracasso escolar, sugerida pelos próprios docentes. O curso em questão compreendeu três elementos: 1) análise de informações sobre o tema; 2) identificação – e priorização e associação com a experiência – dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar; 3) análise coletiva de casos representativos. Em suas conclusões, as autoras destacaram os seguintes pontos relevantes no processo de formação continuada do professor: 1) a atribuição, aos participantes, de papéis de natureza colaborativa (não-hierarquizada); 2) ênfase ao processo de tomada de decisões e construção de soluções; 3) tomada de consciência e exame crítico de concepções e atitudes assumidas na prática docente; 4) reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação; 5) utilização de estudos de caso; 6) possibilidade de estabelecer uma relação de confiança e segurança mútua entre os envolvidos; 7) desenvolvimento da autonomia do professor, por meio de um trabalho coletivamente organizado (cultura colaborativa e *ethos* na escola).

RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.

Apresenta e justifica historicamente uma proposta de formação unificada do profissional de ensino de 1ª a 4ª série, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas (UAM). A intenção não é solucionar o confronto Curso Superior x Escola Normal, mas aprofundar a discussão e viabilizar alguns princípios para a construção, na prática, de uma nova concepção de escola. O texto se divide basicamente em duas partes: 1) faz uma retrospectiva histórica da escola burguesa ocidental e das exigências sociais e econômicas que a transformam; e 2) tece considerações justificando a proposta da UAM para a formação de professores das séries iniciais na terminalidade básica do curso de Pedagogia, a partir da qual se abriria o leque das especializações estabelecidas segundo as peculiaridades regionais de cada curso. A reconstrução histórica

da escola burguesa passa pelas ideologias, pelos conflitos de classe e pelas demandas dirigidas à escola em face das mudanças significativas de base material. Aborda: o projeto de escola pública delineado no século 17; a dualidade da escola burguesa; as exigências e responsabilidades geradas pela consolidação do Estado Moderno; as conquistas dos trabalhadores europeus e americanos, com referência à democratização do ensino público; a concepção proletária de “escola unificada”, forjada nas experiências revolucionárias e sistematizada pelo marxismo; a escola única do trabalho proposta por Gramsci (destacando aqui Paulo Freire) e, ainda, os pareceres, documentos oficiais que apontam para uma proposta de unificação na formação do educador no Brasil. Questiona o futuro das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, pois os baixos salários, as condições precárias de trabalho e a ausência de uma política educacional de compromisso com as camadas populares empurram normalistas e pedagogos para outras atividades, diminuindo ainda mais o número de professores necessários à população escolarizável brasileira. Embasando a proposta, são anexadas justificativas psicológicas fundamentadas em Piaget, estabelecendo como preliminar a todas as propostas de reformas pedagógicas a formação do professor, a necessidade de valorização social e profissional do magistério e da formação moral e intelectual dos educadores. Referenciando Freitag, destaca-se a importância da escolaridade para a formação das estruturas cognitivas. A segunda justificativa, de natureza econômica, cita a Lei nº 5.692/71, que contempla, em seu art. 39, a isonomia salarial para os professores de 1º e 2º graus. A terceira razão, de ordem política, que alicerça a proposta refere-se ao bom embasamento teórico-fundamental necessário para que o profissional de ensino desenvolva uma visão crítica tanto da sua própria prática como das práticas diferenciadas com as quais irá conviver. Finalmente, fala-se do caráter político da luta dos profissionais do ensino, de alunos e pais, que passa pela ampliação do número de vagas nas escolas públicas e, sobretudo, pela qualidade do ensino destinado às camadas populares. A proposta aqui apresentada não é original nem exclusiva da Faculdade de Educação da UAM – vários cursos de Pedagogia em outros estados já a têm colocado em prática. Trata-se de um eixo comum que aproxima propostas de diferentes regiões e começa a traçar a identidade do educador brasileiro.

RIBEIRO, Antonia Maria Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. *Tecnologia Educacional*, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.

Aponta a estratégia de capacitação de docentes através da educação a distância como necessária para reverter o quadro educacional do País e faz uma reflexão sobre a importância, a necessidade e a possibilidade de se desenvolver um projeto teleducativo de qualidade em âmbito governamental, apresentando uma experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (órgãos do MEC) com relação à educação a distância, aponta que a experiência abrangeu a formação e o aperfeiçoamento de professores do ensino técnico do segundo grau em face dos avanços tecnológicos da comunicação e da informação. O curso a distância de especialização em Didática Aplicada à Educação Tecnológica pretendia auxiliar o professor a repensar sua prática docente no processo de construção de uma nova escola, no âmbito do ensino técnico. A autora ressalta alguns pressupostos que fundamentam a proposta do curso: 1) o curso não apresenta uma proposta pronta e acabada, mas em construção; 2) busca formar cidadãos-trabalhadores com sólida base de conhecimentos científico-tecnológicos; 3) visa estimular a construção de novos conhecimentos; 4) não se restringe a mero “receituário” de técnicas e recursos. O curso constituiu-se de quatro disciplinas e dez módulos de estudo, e a metodologia utilizada foi a do estudo individualizado em módulos, juntamente com o auxílio do tutor; a avaliação foi também um auxílio no processo ensino-aprendizagem. Os textos utilizados buscaram resgatar a relação teoria/prática através da construção de novos conhecimentos. O sistema de comunicação, a tutoria e os encontros pedagógicos contribuíram para a qualidade do curso, e o professor-cursista foi considerado sujeito do processo de aprendizagem, sendo sempre

estimulado a refletir, socializar e construir novos conhecimentos. A autora destaca como produtos dessa experiência os textos produzidos pelos cursistas e a socialização através de quatro números da publicação *Coletânea e Boletim Informativo do Curso*. A experiência apresentou resultados tanto positivos como negativos, ressaltando-se que os pontos negativos foram apontados na perspectiva de saná-los ou minimizá-los. Conclui apontando como fatores contribuintes para a garantia da qualidade da experiência: as reflexões e discussões durante a elaboração do projeto do curso, o conteúdo organizado em módulos privilegiando textos atuais, a produção de materiais, o sistema de comunicação, a tutoria, os encontros pedagógicos e a avaliação sistemática do desempenho. Dentre os pontos negativos, destaca a inadequação da época de implantação do curso, a dificuldade de acesso à bibliografia e o insatisfatório serviço de fax e telefonia para comunicação entre tutores e cursistas. Finaliza apontando a experiência como uma alternativa possível de ampliação das oportunidades de atualização dos professores do ensino tecnológico.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

Com base nos artigos publicados ao longo dos vinte anos de *Cadernos de Pesquisa*, o artigo traça um perfil do tratamento dado às relações entre educação e gênero. As primeiras constatações evidenciam pouca afinidade, no Brasil, entre as áreas temáticas educação e relações de gênero, bem como a pequena representatividade de artigos e estudos publicados até 1992, nos quais a perspectiva das relações de gênero seja integrada à análise da educação. Duas lacunas revelam-se particularmente evidentes: a ausência de pesquisas de base histórica e sobre o cotidiano escolar. Como aspecto encorajador, registra-se a possibilidade de composição de um quadro inicial sobre a educação e as relações de gênero construído em torno de professores e estudantes no contexto escolar. Os artigos analisados apontam, de modo geral, como fatores de discriminação da mulher na educação, não o acesso, a permanência e o rendimento, mas a “guetização” sexual das carreiras. Destacam-se, ainda, estudos voltados para a compreensão da expansão da presença feminina nos diferentes níveis de ensino suscitando interpretações, tendo como pano de fundo, se não componentes de uma sociedade patriarcal, pelo menos padrões desiguais de papéis sociais. Componentes do mercado de trabalho também foram analisados. Nessa perspectiva, a entrada para o mercado de trabalho é vista como fator que leva ao abandono da escola e como fator que possibilita o custeio e a continuidade dos estudos. Com referência a escolaridade e carreira, confirma-se a feminização de determinados cursos de cunho humanístico e voltados para as letras e das carreiras para os quais esses cursos formam – entre elas, o magistério. Condições materiais e discriminação no mercado de trabalho são componentes importantes na determinação das escolhas femininas. Quanto às relações estabelecidas entre escolaridade e mercado de trabalho, os estudos indicam: 1) alta relação entre o nível de escolaridade feminino e a participação no mercado de trabalho; 2) estrutura de empregos pouco alterada em função do aumento do nível de escolaridade feminina; e 3) ausência de correspondência entre salários pagos às mulheres e o seu nível de formação educacional. Segundo as autoras, poucos estudos efetuados no Brasil integram a reflexão sobre procedimentos e resultados educacionais à perspectiva do mercado de trabalho sexualmente segmentado. As produções oscilam entre a omissão quanto à divisão sexual do trabalho e a constatação da feminização crescente do magistério de 1º e 2º graus. Concluindo que poucos estudos examinam “a prática docente como processo articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais de classe” (Apple, CP, p. 64, 1988), propõem-se analisar os artigos publicados em *Cadernos de Pesquisa* referentes às professoras. As autoras, com base nessa perspectiva, identificam um *corpus* nítido sobre a “formação de professores” implicitamente dirigido, em geral, à formação das professoras de 1ª a 4ª série, onde quase invariavelmente o corpo docente aparece no masculino, ou seja,

genericamente neutro. Dos textos analisados, são extraídos dois níveis de abordagem: a ambigüidade na referência às professoras e a realidade da forma como neles é retratada ou analisada. Nos textos, destaca-se o uso do masculino genérico. Especialmente nos estudos de caso e do cotidiano escolar, detecta-se permanente ambigüidade e hesitação nas referências às professoras (masculino ou feminino). Como resultado mais visível, apontam a invisibilidade dos determinantes sociais de gênero que permeiam o exercício do magistério. Sugerem, ainda, que tais determinações podem ser buscadas através dos diferentes níveis de relação entre a docência – em seu exercício pelas mulheres – e a domesticidade que preside a socialização feminina (a escola vista como extensão da casa e a casa vista como extensão da escola, a maternagem presente na relação professor-aluno/a). Se levados em conta os elementos da domesticidade em que são socializadas as mulheres dos estratos médios inferiores – de onde se origina grande parte das professoras primárias no Brasil –, pode-se inferir que a estreita assimilação entre a casa e a escola, para elas, acaba por diluir a distinção entre o “público” e o “privado”. Esse processo, por sua vez, pode repercutir de várias formas entre todos aqueles que participam do cotidiano da escola em todos os níveis. Assim, considerar as determinações da domesticidade na socialização feminina abrirá novos horizontes de compreensão do cotidiano escolar, bem como das representações presentes nos meios escolar e acadêmico com relação à professora e ao trabalho docente. Com isso, pode-se pensar não só o realismo das expectativas levantadas, mas também o processo de formação para o magistério, à luz da especificidade da socialização anterior das futuras professoras. Finalmente, consideram que o estudo das determinações de gênero e da sua atuação no sentido de diluir as distinções entre o privado e o público ganha especial relevância na análise da realidade escolar no momento atual, em face da chamada privatização dos serviços públicos e as suas implicações para o campo da educação.

SANTOS, Lucíola Lacínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

Analisa a educação do professor e a relação entre teoria e prática na estruturação dos cursos de formação de docentes. Inicialmente, aborda a concepção tradicional de treinamento de profissionais baseada no modelo da racionalidade técnica. Partindo da visão de que o professor é um intelectual crítico, a última parte levanta problemas na área de formação para o magistério e sugere alternativas para a reformulação dos cursos de Formação de Professores. Esse trabalho aponta algumas questões teóricas e práticas sobre a educação do professor e, deste modo, contribui para a reestruturação dos cursos para a formação de docentes. Para isto, levanta inicialmente algumas considerações sobre o desenvolvimento do debate na área, seguidas de uma análise sobre a questão da formação profissional; a seguir, aborda o papel do professor, o que serve de referência para compreender em que perspectiva será tratada a formação docente; finalmente, analisa impasses ou problemas na área, sugerindo mecanismos ou alternativas de solução. Ao analisar o processo de formação de profissionais, a autora busca fundamentação teórica em Schön; outros autores também oferecem contribuições significativas em relação à temática geral. A partir de 1979, a formação do educador passou a ser tema das principais conferências e seminários sobre educação. Na década de 80, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares receberam atenção central. Também na mesma década verificou-se uma preocupação com a formação técnica do professor, ou seja, enfatizava-se nessa formação tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. A discussão sobre a formação do professor fica em segundo plano no momento em que a política governamental proclama o interesse em privilegiar o ensino de primeiro grau. Sem contar o desgaste interno da própria temática, Schön discute a grande influência exercida nesse campo pelo modelo da racionalidade técnica; de acordo com esse modelo, a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Essa racionalidade técnica é uma herança do positivismo desenvolvida a partir do século 19. Torna-se

mister romper com a tradicional separação entre os conhecimentos teóricos e os práticos. A concepção do professor como intelectual crítico propõe a superação do modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o projeto educacional pressupõe um projeto de mudança em que a participação popular estaria organizada para combater a opressão; trata-se de apreender a complexidade e o contraditório da prática pedagógica. A visão crítica possibilita identificar os determinantes sociais que condicionam essa prática. A abordagem transforma o ensino em prática emancipatória e considera os sujeitos como capazes de criticar e transformar o cotidiano escolar em função de um novo projeto educacional. Quanto à formação do professor, observa-se a presença de quatro paradigmas: behaviorista, educação personalista, educação artesanal e tradicional educação orientada pelo questionamento – nesse último, prioriza-se o desenvolvimento da capacidade de refletir na ação, possibilitando o questionamento da prática educativa. A literatura na área enfatiza a experiência de campo e a orientação teórica dos cursos. Outro ponto enfatizado diz respeito à importância da valorização da experiência dos estudantes-professores. A formação profissional tem que estar aliada a outros mecanismos que possibilitem ao docente resistir à rotina e às práticas vigentes nas escolas. A publicação científica na área e a politização dos profissionais ajudam a combater a prática predominante na educação. Em síntese, pode-se afirmar que a formação escolar constitui condição necessária – mas não suficiente – para garantir uma atuação comprometida com projetos educacionais emancipatórios. Uma prática educacional voltada para os interesses das camadas populares deverá estar articulada aos movimentos da sociedade civil que pugnam por justiça social e contra qualquer tipo de discriminação e, também, sustentada pela organização acadêmica e política dos profissionais de uma mesma área.

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15 n. 47, p. 73-96, abril 1994.

Apresenta os resultados principais de uma pesquisa que traça um perfil geral do consumo e das práticas culturais dos professores. O texto foi produzido a partir de pesquisa realizada com 61 professores (32 mulheres e 29 homens), tendo como instrumentos o questionário e a entrevista. Inicia esclarecendo que o lazer moderno não se resume a tempo livre, mas é, sobretudo, um tempo de consumo: consumo das emissões de rádio e televisão, de cinema, livros e revistas, ou seja, de bens da indústria cultural. Informa que, na pesquisa, os professores, apesar de próximos a esses bens, revelaram um baixo consumo, em razão das dificuldades econômicas e do pouco tempo disponível. Descreve o perfil do gosto cultural dos sujeitos pesquisados: muito poucos declararam freqüentar clubes, viajar para fora do Estado de São Paulo ou realizar práticas esportivas, dedicando-se praticamente ao trabalho e à família. Com relação às atividades mais desenvolvidas, foi expressivo o número de declarações sobre cuidar da casa e dos filhos ou simplesmente descansar – tarefas ligadas à reposição da força de trabalho. Nas questões específicas de cada item de lazer, poucos compram discos, e aproximadamente a metade não vai (ou vai muito pouco) ao cinema, ao teatro ou a shows. No entanto, apresentaram interesse e disposição na leitura de jornais, livros e revistas, assistência à TV e audiência ao rádio, sendo um consumo caracterizado como doméstico, de baixo custo e individualizado. No que se refere às opções de gosto – gênero literário, tipo de filme ou de música e gênero de música –, não foi possível construir um padrão, entretanto foram percebidas diferenças de gosto, de opinião e de comportamento derivadas do fato de terem cursado faculdades de maior ou menor legitimidade cultural, influenciando na tendência de um maior consumo dos produtos da indústria cultural ou nos hábitos de consumo mais modestos. Com relação a variações entre os sexos, no que se refere ao consumo de bens da indústria cultural e à sua própria formação acadêmica, notou-se no sexo masculino uma maior proximidade em relação a essas práticas culturais. Os professores pesquisados apresentaram, de maneira geral, uma certa homogeneização: estão mais próximos do hábito da leitura do que do cinema ou do teatro e demonstraram pouco interesse por música ou práticas como *hobbies* ou esportes. Foi demonstrado que a interiorização de valores, normas, princípios sociais e

até mesmo de conhecimento que os professores vivenciaram no contato com diferentes instituições de ensino foi determinante na formação de suas idéias e na própria elaboração de seus discursos, estabelecendo diferenças na construção de suas linguagens.

SILVA, Maria Helena G. Fren Dias da. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

Focaliza as contradições detectadas entre o discurso e a prática dos professores, sugerindo a investigação de uma “sabedoria docente” como elemento importante na construção de matrizes analíticas das práticas desenvolvidas na escola, o que permitirá a ampliação do quadro referencial sobre os fundamentos do trabalho do professor e das possibilidades de transformação do fazer pedagógico e da instituição escolar. As possibilidades de investigação de uma sabedoria docente foram exploradas pela autora em estudo realizado no ano de 1992, envolvendo professores de 5ª série do primeiro grau de escolas paulistas. Esse estudo buscou explicitar um saber partilhado que assegura ao conjunto dos professores o papel e a função por eles exercidos, propondo uma nova interpretação do cotidiano escolar e dos dilemas enfrentados no dia-a-dia, de forma a gerar elementos necessários à transformação de práticas pedagógicas. A transformação das práticas dos professores, portanto, pressupõe o reconhecimento e o respeito à voz do professor, posto que uma condição básica para a mudança é uma nova leitura dos fundamentos e dos saberes subjacentes à prática cotidiana. Nesse contexto, o professor precisa ser reconhecido como sujeito do trabalho pedagógico, sendo capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o trabalho por ele desenvolvido.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

Revisa a produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino, em torno de três eixos: o perfil do professor, quem o forma e como ele é formado. O trabalho se constitui um exame da reflexão sobre a formação do professor que atua no primeiro grau, dando continuidade a um outro (Silva et al., 1991) que se valeu de resumos analíticos (Reduc/Inep, 1987) sobre o tema, atualizando-o e ampliando-o. Também foi utilizado outro trabalho das próprias autoras (Silva e Davis, 1992), buscando-se ainda informações na literatura internacional com o objetivo de propiciar novos ângulos de análise. Inicia apontando as condições de dificuldade em que se dá o processo educativo na América Latina, ressaltando a importância da formação do professor. Esclarece que a produção analisada não é exaustiva, mas o conteúdo apresentado no trabalho fornece uma idéia acurada da reflexão na área e de seu movimento nos últimos 30 anos. Desenvolve três eixos do trabalho: quem é o professor, que instituições vêm formando os professores e como o professor é formado. No primeiro deles, traça o percurso dos trabalhos referentes à caracterização do perfil do professor da escola básica, que se iniciam nos anos 70 com caráter descritivo e apenas permitiam conhecer algumas características que distinguem esse grupo de profissionais de outros; focaliza ainda o comportamento do professor enquanto agente do processo de ensino. No final dos anos 70, apenas duas características se mostravam relevantes para explicar variações no rendimento escolar dos alunos: o nível de qualificação e a experiência docente. Os anos 80, sob a influência da Sociologia, marcaram uma mudança de enfoque, analisando a relação existente entre as representações que o professor faz da sua prática e de seus alunos e o desempenho destes. Outra linha procurou caracterizar o professor enfocando as relações de gênero e, atualmente, a questão que se coloca é saber como o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos. A complexidade dessa problemática pode justificar o plano secundário das investigações na década de 90. No segundo eixo, esclarece que a formação de professores assume duas modalidades: a

habilitação acadêmica e a capacitação em serviço. Quanto à habilitação, permanece aberto, no Brasil, o debate sobre as instituições mais adequadas para habilitar os professores. Na literatura estrangeira, esse aspecto se encontra mais definido, desejando que instituições formadoras sejam de 3º grau, preferencialmente universidades. Quanto à capacitação em serviço, a literatura brasileira destaca a importância de ela ser efetivada na própria escola, enquanto que, na América Latina, os programas são concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica e envolvendo também educação a distância. No terceiro eixo, traça o percurso dos estudos brasileiros do processo de ensino-aprendizagem analisando o currículo oferecido aos professores e afirma que a área de habilitação docente vive uma crise cujo problema central reside numa indefinição da própria finalidade formativa que influencia a falta de clareza sobre os métodos a serem aí adotados. Explicitando a importância de se considerar a crise de paradigmas e/ou concepções teóricas na análise das questões educacionais e as características da organização do Estado, afirma que a década de 90 tem a missão de integrar análises estruturais e interativas, compreendendo tanto as relações entre a escola e as instituições sociais como as relações entre a distribuição de poder e o conhecimento. Assim, o papel do professor, mantendo algumas de suas características centrais, sofrerá transformações, destacando a urgência de se contar com um professor criativo e calibrador da pertinência cultural da educação; para isso, entretanto, faz-se necessário alterar as características da organização do Estado e as políticas públicas dela resultantes.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.

Tem como objeto a representação da figura do professor na obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley, diário de uma adolescente mineira, normalista do final do século 19. Focaliza a ambivalência profissionalismo *versus* proletarização, feminização do magistério e saberes docentes. A partir de uma obra específica e não pertencente à literatura pedagógica, analisa temáticas que constituem o cerne do trabalho docente, como o profissionalismo, a proletarização, a feminização do magistério e os saberes docentes. A obra escolhida foi *Minha vida de menina*, diário de Helena Morley, adolescente mineira que viveu em Diamantina no final do século passado, editado pela primeira vez em 1942 e abrangendo o período de 5 de janeiro de 1893 a 31 de dezembro de 1895. Por meio de relatos de fatos, esboços descritivos e observações, pontua características da profissão docente explicitadas no livro. O primeiro aspecto observado relaciona-se ao *status*. No diário, o magistério aparece retratado como profissão de “rendimentos certos”. Na época em que a mulher dependia financeiramente do marido ou do pai, ser professora revelava-se como alternativa ao casamento ou como meio de manutenção própria. Constata-se que o processo de feminização ocorria nos níveis mais baixos do ensino, freqüentemente no setor primário; à medida que os níveis se elevam, o predomínio masculino aumenta. Baseada na classificação de Enguita, a das cinco características que delineiam a profissão de professor – competência, vocação, licença, independência e auto-regulação –, a autora busca, no diário, os dados relevantes a elas relacionados. No que tange à competência, não foram encontradas evidências. Enguita define vocação atribuindo-lhe uma idéia de fé, em contraposição à concepção de um valor venal do trabalho proletário; Helena caracteriza a “vocação docente” apenas como questão de “jeito” ou não para agüentar as crianças. Quanto à aquisição da licença profissional e auto-regulação, os relatos do diário deixam clara a necessidade de submeter-se a exames escritos e orais frente a bancas; contudo, é notória a influência de professores não-licenciados que ministravam aulas particulares. Há indícios de que os professores gozavam de bastante autonomia, ficando responsáveis por decisões sobre conteúdo, métodos e práticas docentes. Por fim, busca analisar e identificar por meio dos registros de Helena os saberes de seus professores; observa que detêm os conteúdos, os métodos, a ética da profissão e, ainda, a perseverança para “desasnar” mentes. A autora utiliza a tipologia de Tardif, Lessard e Lahaye para classificar os saberes

docentes, detendo-se no saber da experiência, enfatizado pela adolescente como diferencial e essencial. Em conclusão, a autora não apresenta uma síntese dos pontos abordados, mas ressalta algo de novo: a familiaridade da adolescente com os professores e os seus respectivos cotidianos. Essa característica está relacionada ao tamanho e ao tipo de comunidade retratada pelo diário, bem como à veracidade e autenticidade com que ele foi escrito.

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

Examina relatos autobiográficos produzidos por um grupo de professoras como parte de um trabalho de reflexão sobre a prática docente, buscando explicitar a especificidade da memória feminina, da escolha profissional e do exercício do magistério. Aborda, ainda, questões teórico-metodológicas desse campo de estudo. Foram analisados relatos autobiográficos de experiências pessoais e de formação de 23 professoras da rede pública estadual de ensino de São Paulo. O primeiro volume do livro *A língua absolvida*, de Elias Conetti, foi utilizado como elemento potencializador na recuperação da memória de si, registrada em textos escritos pelas professoras participantes. Desses textos, foram garimpados fragmentos e vestígios referentes à condição sexual que emergiram na abordagem de outros temas. Analisando a memória feminina, o texto destaca, ao mesmo tempo, a necessidade de aprofundamento do tema, em face de sua relevância, das dificuldades teórico-metodológicas, das ambigüidades e contradições detectadas com relação a esse campo de estudo. A importância do resgate da memória feminina revela-se proporcional ao espaço de “sombra” historicamente reservado às mulheres e ao universo feminino; trata-se, portanto, de conhecer e explicitar modos de funcionamento dessa memória, explorando especialmente fontes orais, no sentido de dar voz às biografias das mulheres, questionando, dessa forma, os critérios androcêntricos da análise histórica. Nesse quadro, a especificidade da memória define-se com base no lugar social ocupado pela mulher no passado e no presente (esfera do privado x esfera do público). Essa especificidade, longe de servir para reforçar teses conservadoras sobre a condição da mulher, afirma o que há de específico em experiências e trajetórias de vida de homens e mulheres; não se trata, igualmente, de construir uma história à parte das mulheres, mas de integrar as mulheres ao conjunto da história e do gênero. No presente, discursos contraditórios evidenciam conflitos estabelecidos entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as amarras culturais. Esse processo de ruptura, por sua vez, vem alterando a atribuição tradicional dos papéis sexuais, exigindo novas abordagens dirigidas à superação da dicotomia entre público/privado e produção/reprodução na análise das diferenças entre homens e mulheres. No estudo específico da memória de mulheres professoras, as autoras enfatizam o processo de feminização do magistério ao longo da história (em regra associado à desvalorização socioeconômica dos espaços profissionais ocupados por mulheres) e da perda de autonomia e de conhecimento na profissão docente. No vazio instaurado entre a teoria e a prática da educação, as professoras desenvolveram formas específicas de agir e de pensar a profissão distanciadas dos valores mais universais e anônimos de organização do trabalho sob a égide capitalista. Sem conseguirem ser sujeitos de memória, as professoras “não têm história, porque apenas repetem o que aprendem” – daí a importância de refazer a trajetória da profissão, percebendo-a no seu conjunto e dando-lhe um novo sentido. No estudo realizado com a participação de 23 professoras, algumas das referências à condição sexual presentes nos textos autobiográficos foram: 1) a lógica da destinação profissional da mulher professora; 2) as determinações socioeconômicas da escolha pelo magistério; 3) a dominação patriarcal; 4) a educação para o lar. Outros pontos enfocados referem-se às relações de afeto que permeiam o universo feminino, a “ética do desvelo” (conduta ética fundamentada numa experiência de reciprocidade) e suas implicações para a formação docente. Tomando por base a teoria do desvelo, o processo formativo de professores pode utilizar a análise das experiências de afeto vividas pelos docentes em sua história de vida na escola e suas implicações para o

desempenho escolar, possibilitando a construção de uma conduta ética no ensino, por meio da compreensão do processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética.

STROILI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Maria Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.

Propõe o desenvolvimento de uma “cultura interdisciplinar” no processo de formação dos educadores, nas universidades e em outras agências formadoras em que tem predominado o paradigma positivista de ensino-aprendizagem. Referenciando Fusari e Rios, as autoras definem formação continuada como processo de desenvolvimento da competência dos educadores. Propõem, ainda, a construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem baseado no compromisso e na competência. Para que isso ocorra, consideram fundamental o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam: 1) a integração teoria-prática; 2) a autonomia fundamentada na dinâmica ação-reflexão-ação; 3) a instrumentalização do educador para o exercício da cidadania e do trabalho competente; 4) a continuidade das ações formadoras; 5) diferentes momentos e formas de reflexão; 6) o respeito à diversidade; 7) a construção co-participativa; 8) a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem; 9) o fortalecimento da identidade do educador. No contexto acima descrito, destacam a importância do papel a ser desempenhado pela interdisciplinaridade e pela Psicologia: a primeira, por contemplar a diversidade e a complexidade das diferentes dimensões institucionais; a segunda, pelas possibilidades de embasar uma ação crítica e libertadora envolvendo os sujeitos e as instituições em que se relacionam.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

Tece considerações sobre a situação do corpo docente em face dos saberes e identifica e define os diferentes saberes que intervêm na prática docente, bem como as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes. Os autores, argumentando que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, apontam para o fato de que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no quadro da cultura moderna e contemporânea. Por outro lado, a produção de saberes e a formação nos saberes são condicionadas, segundo a lógica da produção de novos conhecimentos, aos saberes científicos e tecnológicos, que atribuem aos primeiros um *status* superior. Apesar disso, ou seja, mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se admitir, em princípio, que o corpo docente tem uma função social importante em face da relação entre formação nos saberes e produção dos saberes. Distinguem como saberes docentes: 1) os saberes da formação profissional, que incluem tanto as ciências da educação quanto a ideologia pedagógica; 2) os saberes das disciplinas específicas, transmitidos em programas universitários de modo independente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes; 3) os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; 4) os saberes da experiência, que são por ela mesma validados e que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Abordando as relações dos professores com seus saberes, argumentam que, se, por um lado, a função docente define-se em relação aos saberes, por outro, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Isso é devido ao fato de os professores não produzirem e não controlarem os saberes científicos e pedagógicos, resultando uma relação de alienação

dos docentes com o saber e a autodesvalorização profissional. Assim, o docente, diante dos saberes, prefere as certezas da prática e a importância crítica da experiência. Denominando-se de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos no quadro da prática da profissão docente, estes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão-cultura docente. O saber docente é, essencialmente, heterogêneo, mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes – ela decorre também da situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saberes e das instituições de formação. Diante dessa situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os docentes tentam transformar uma relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Concluem questionando se o professor não ganharia em liberar seus saberes da experiência vivida de modo a submetê-los ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, como produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar controle legítimo.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

Visa aprofundar algumas indagações acerca da proveniência e dos processos de construção da categoria sabedoria docente, entendida como saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia desse ator social. Tais indagações partem do pressuposto de que esse saber constitui elemento essencial na formação do professor, não podendo ser ignorado na definição dos currículos. O estudo utiliza a abordagem etnometodológica. Metodologicamente, portanto, importa estudar a proveniência e os processos de apropriação, na prática pedagógica dos docentes, do saber socialmente construído na sua práxis cotidiana. As premissas teóricas estabelecidas requerem que o estudo do saber social da prática docente permita a observação do professor como um ator social em interação com os outros atores, produzindo, através de discursos e julgamentos, sentidos que fundamentam a prática profissional. Igualmente, o professor deve ser observado como um sujeito que articula diferentes saberes, construindo as bases de sua competência. O estudo do saber social da prática docente deve ser fundamentado em uma concepção de práxis capaz de dar conta da conjuntura social. O texto aborda indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria de saber de experiência docente entendido como saber construído da prática social e pedagógica do dia-a-dia. O “saber social da prática docente” é visto nas suas inter-relações como o saber de formação e o saber curricular, numa incursão teórica que estabelece conceitos fundamentais e pressupostos teórico-metodológicos para a investigação dessa problemática. As questões em pauta referem-se a novos paradigmas na abordagem epistemológica do saber construído na práxis social desses atores chamados educadores que atuam em contexto escolar e/ou dos novos movimentos sociais. O trabalho pretende formular algumas bases teóricas para dar continuidade aos estudos do autor com professoras no meio rural do Nordeste. A especificidade desse contexto justifica a importância da análise de dados dirigida não somente para a formação profissional desses educadores, mas igualmente para a melhor compreensão dos conteúdos considerados necessários a uma escola concebida segundo os interesses e realidade dos trabalhadores no meio rural. Como questão de fundo, a pesquisa evidencia que a acentuada valorização do saber científico e tecnológico, num mundo aceleradamente dirigido pelos rumos da modernidade e da racionalidade, tendo como apoio os recursos dos meios de “estocagem”, de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos, põe em destaque os processos de construção desses saberes e confere aos seus atores um *status* social destacado. Sustentada por uma ideologia que a justifica, a tecnologia superestima e importância dos saberes e dos conhecimentos racionais como base da vida social, relegando a níveis de menor importância outros modos de apreensão da realidade. A observação da prática docente permite distinguir uma multiplicidade de saberes. Nessa pesquisa, o

saber social do docente é concebido como uma síntese de seu saber de experiência situado e construído em contexto determinado. Conforme o autor, contraditoriamente, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado de sua transmissão; forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizadora da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, numa sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe. Esse ator social chamado professor-educador, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber. Dilui-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

VIANNA, Cláudia Pereira. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, out./dez. 1996.

Trata da organização dos docentes paulistas, especialmente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial (Apeoesp), enfocando o processo de transição para a democracia, a complexidade da ação coletiva e as implicações de gênero na análise do movimento sindical. O processo de transição para a democracia evidenciou, no movimento docente brasileiro, a luta por ideais democráticos. A bandeira comum contra a ditadura cede lugar à cisão entre os professores que apoiavam governos com propostas democráticas e os seus opositores. A luta salarial apareceu como a nova bandeira comum, ao mesmo tempo em que o processo de construção da identidade coletiva docente deixou de contemplar as referências e as divergências presentes nas representações dos professores sobre si mesmos e sobre a organização da categoria docente. Da década de 70 para a de 80, o movimento docente ganhou força, em associação com segmentos da sociedade civil organizada. Aliada a outras categorias profissionais, a mobilização de professores assumiu crescente contorno sindicalista, ao mesmo tempo em que foi influenciada pela organização de profissionais assalariados da classe média. Ao final dos anos 70 e nos anos 80, as greves constituíram a tônica do movimento docente. A criação de associações completou o quadro de atuação dos professores, abrindo importantes canais de mobilização no modelo do novo sindicalismo. Em São Paulo, a greve de 1978 marcou a passagem da Apeoesp rumo ao novo sindicalismo. Incorporado à luta política mais ampla (associada a reivindicações salariais e de carreira), o movimento dos professores ganhou sentido tanto particular como universal, evidenciando o sentido social da profissão docente. Os anos 80 foram marcados pelo processo recessivo, pelas decepções com governos ditos democráticos e pelas perdas salariais da categoria docente. Ainda que isso não tenha ocorrido de forma linear, essas perdas acabaram por direcionar o movimento dos professores às reivindicações salariais, no processo de resistência à crescente pauperização e ao descaso oficial quanto à educação. Questionando a ação coletiva construída pelos educadores, a autora aponta para a fragilização do movimento docente, impulsionado, primordialmente, pelo agrupamento de pessoas em torno de interesses imediatos (leia-se salariais), sem que se instaurasse uma solidariedade fundada em ações verdadeiramente coletivas. O entendimento do professorado como categoria onde habitam valores e identidades femininos e que, paradoxalmente, tem-se mobilizado a partir de um modelo masculino de organização possibilitará novos horizontes de ação e reflexão sobre o processo de organização docente, possibilitando a construção de uma rede de solidariedade mais duradoura. Associando gênero e identidade coletiva, a autora traça o novo perfil do professorado, marcado pela feminização, pela pauperização, pela formação inicial deficiente. Argumenta que a quebra de valores relativos à docência e as diferenças identificadas no processo de construção da identidade de professores e professoras permanecem obscuras para a categoria e para pesquisadores dedicados ao tema.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.

Objetiva discutir, a partir do século 19, a incorporação das mulheres à formação e profissão docentes, explicitando o significado das diferenças e igualdades estabelecidas entre os sexos na organização dos sistemas educativos. Foram feitos dois estudos de caso, abrangendo o período de 1870 a 1930, em duas Escolas Normais: a de São Paulo, no Brasil, atual Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Caetano de Campos”, e a de Paraná, hoje denominada Escola Normal Superior “José Maria Torres”, na província de Entre Rios, Argentina. As questões que nortearam a investigação buscaram refletir a origem dos processos de feminização do ensino normal e da docência no Brasil e na Argentina, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, e o impacto industrial e social da feminização. Na América Latina, diferentemente da França e da Alemanha, o discurso da importância de as mães (educadoras das crianças) assumirem a educação profissional não gerou grandes resistências, pois, não havendo grande número de escolas, o contingente masculino de profissionais era reduzido; contribuiu também para isso a necessidade da popularização da educação para garantir as novas instituições políticas do século 19. A participação feminina inicialmente ampliou seu saber e sua importância na sociedade e, com o passar do tempo, esta atividade tornou-se mais tradicional que emancipatória, devido ao desprezo dado aos estudos pedagógicos e, portanto, à produção do conhecimento por essas profissionais. No espaço social da escola primária, a participação feminina massiva tornou-se anônima e sem personalidade, sendo as mulheres consideradas como missionárias de uma identidade nacional que leva a uma homogeneização e ao anonimato do cidadão.

ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

A sala de aula constitui a preocupação central desse artigo – aqui ela é descrita como um contexto complexo, dificilmente abarcável no seu todo. O trabalho evidencia que a sala de aula pode preparar armadilhas diversas, inclusive oferecendo riscos, como o de fazer a pesquisa-ação degenerar em pura ação sem pesquisa. Por se tratar de crônica extraída das vivências de um projeto anterior, a metodologia aparece sob a forma de recomendações sobre a pesquisa em sala de aula, prevenindo, tanto quanto possível, os tropeços. Em primeiro lugar, trata-se de “reduzir pretensões”: o pesquisador deve estar ciente de que a sua “totalidade”, isto é, o contexto total da sala de aula, jamais poderá ser abarcada por seu trabalho, por mais amplo que seja o seu projeto; ele deverá contentar-se com aproximações, mesmo sabendo que essas podem ser superadas por outros trabalhos e por outros pesquisadores. Em segundo lugar, faz-se necessário definir bem o referencial teórico, o nível conceitual dentro do qual ele deseja operar, pois circunscrever os limites da pesquisa, conceituando-os adequadamente, permite colocar ordem no aparente caos dos dados de uma pesquisa em cada sala de aula. Finalmente, faz-se necessário, mesmo em situações microproblematizadoras, pinçar elementos macroestruturais que, certamente, nelas interagem. Resguardadas as especificidades de um objeto de estudo, faz-se necessário compor, tanto quanto possível, a sua totalidade, isto é, trazer para análise os fatos e os fenômenos que se relacionam com aquele objeto. Deve haver um diálogo final com os dados, no sentido de avaliar o avanço ou não do conhecimento. O texto alerta para o comportamento do pesquisador em relação ao registro e interpretação de dados. O pesquisador registra observações inúmeras, colhe material, enfim, pensa em utilizar toda uma parafernália de recursos para captar a realidade que lhe escapa a cada instante. Na verdade, todos esses dados podem ter importância para a interpretação; o problema está no trabalho de sua ordenação. Tudo se entrelaça, tudo se inter-relaciona. E não raro o pesquisador faz a opção pela descrição pura e simples dos acontecimentos, porque a interpretação lhe escapa por completo. É quando a pesquisa de natureza qualitativa não avança, deixando a descoberto um espaço para os ataques frontais da pesquisa formal. A sala de aula apresenta um espaço próprio carregado de significações e possibilidades. Segundo o autor, pesquisar a sala de aula implica descobrir as especificidades desse fenômeno. Não quer dizer que o pesquisador desconheça as implicações

maiores do fenômeno que investiga. Nada se reduz somente a uma luta travada entre quatro paredes: a sala de aula é sempre invadida pelos elementos macrossociais – e seus saldos positivos ou negativos estão sempre ligados com a totalidade que a circunscreve. Logo, a dialeticidade do contexto histórico-social não pode ser desconsiderada pelo pesquisador. A pesquisa em sala de aula, apesar das dificuldades, cumpre um papel importante no contexto educacional. Ela constitui o elo indispensável na corrente dialética da ação-reflexão-ação. Sem ela os problemas todos parecem resolver-se no passe de mágica do discurso. Ir à sala de aula implica observar crianças que escapam às teorias e aos compêndios da Psicologia, professores, administradores e pais que compõem uma unidade. A sala de aula é rica, complexa e desafiadora para os pesquisadores educacionais.

Parte 3

Os Trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998)

O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores*

Iria Brzezinski**
Elza Garrido***

O OBJETO, O UNIVERSO E O OBJETIVO DA PESQUISA

Este estudo, desenvolvido à luz da metodologia do estado da arte, faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada “Estados da arte sobre Alfabetização, Educação da Criança de 0 a 6 anos, Formação de Professores e Ensino Superior”, que, por sua vez, se incorpora aos estudos efetuados pelo Comitê dos Produtores de Informação (Comped), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Devido à diversidade das fontes de pesquisa e ao *corpus* de análise do material, a subtemática Formação de Professores necessitou ser dividida em três subgrupos: o primeiro dedicou-se à análise da produção do conhecimento nos Trabalhos¹ apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o segundo, à análise da produção em dissertações e teses divulgadas no CD-ROM da ANPEd; e o terceiro, aos artigos publicados em periódicos de circulação nacional.

A análise aqui realizada refere-se aos Trabalhos resultantes de pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores durante as Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 1992 a 1998.

Esta etapa do estudo é decorrente de duas outras: a primeira, que consistiu na organização da bibliografia sobre o tema a partir da localização, coleta e seleção dos Trabalhos, ficou sob a responsabilidade da coordenadora do subgrupo de pesquisadores, professora Iria Brzezinski; e a segunda, a da elaboração dos resumos analíticos, teve a participação, também, de outros pesquisadores, membros e consultores *ad hoc* do GT, professores Betânea Leite Ramalho, Eduardo Adolfo Terrazzan, Helena Costa Lopes de Freitas e Marcos Villela Pereira. Esta etapa final de organização contou com a participação da coordenadora do subgrupo de pesquisadores, já citada, e da professora Elza Garrido.

É importante assinalar que o universo dos 70 Trabalhos analisados constitui uma “amostra” da produção do GT, e não, como se desejava, uma contribuição à “história da arte” do GT. Dois aspectos, especialmente, justificam essa afirmativa: o primeiro diz respeito à limitação do número de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, que, por critérios definidos pela Associação para essas reuniões, não abarcam a totalidade das pesquisas relevantes sobre a temática desenvolvida pelos participantes do Grupo de Trabalho; o segundo, que também é uma limitação,

* As autoras agradecem a colaboração dos pesquisadores Betânea Leite Ramalho, Eduardo Adolfo Terrazzan, Helena Costa Lopes de Freitas e Marcos Villela Pereira, que contribuíram na segunda etapa desta pesquisa.

** Professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG), pesquisadora associada da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do subgrupo de pesquisadores.

*** Professora titular da UCG, pesquisadora associada da UnB e coordenadora desta pesquisa.

¹ A expressão Trabalhos será utilizada com letra maiúscula porque se refere a uma das categorias de apresentações adotadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), quais sejam: Trabalhos, Comunicações e Pôsteres.

consiste no recorte que os pesquisadores se obrigaram a fazer, deixando de incluir nesta avaliação os estudos também apresentados no GT nas categorias Comunicações e Pôsteres, que representam um significativo acervo da produção científica no período aqui avaliado. Apesar dessas limitações, resta a certeza de que parte do estado do conhecimento sobre a temática inerente ao GT Formação de Professores está contemplada nos itens que se seguem.

POR QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

O movimento para o estudo da produção do GT Formação de Professores, objeto desta pesquisa, tem suas origens nos estudos sobre a trajetória do Grupo, apresentados à comunidade acadêmica em 1995.² Esse primeiro encontro com o estado do conhecimento foi bem-sucedido, pois procedeu-se a uma reflexão acerca dos períodos evolutivos do grupo e aprofundou-se o estudo sobre a efetiva contribuição das pesquisas do GT para o avanço do conhecimento na área. Com essas investigações, procurou-se identificar os focos de análise e os pressupostos epistemológicos, os procedimentos metodológicos usados e os resultados alcançados.

Pela importância de que se revestem, esses primeiros estudos sobre a produção do GT suscitaram outros, como a presente pesquisa. Ela pretende fazer um balanço crítico da temática, analisando os seguintes temas: *Formação Inicial, Formação Continuada, Prática Pedagógica e Identidade e Profissionalização Docente*.

As diferentes abordagens encontradas na literatura atual sobre formação para o magistério, *grasso modo*, agrupam-se em duas amplas tendências: uma delas confere ao professor o *status* de profissional; a outra localiza o professor em um grupo profissional que descaracteriza a profissão docente como se apresenta nos termos da Sociologia das Profissões (cf. Villa, 1996; Rodrigues, 1997), identificando-o como semiprofissional. Pelas próprias convicções, os autores deste texto alinham-se ao primeiro grupo de tendências e se inspiram em Graubmann, citado por Carrolo (1997, p. 26), para reconhecer o professor como profissional que detém uma identidade *unitas multiples* (p. 26).

Diante dessas divergências, torna-se bastante complexa a tentativa de localizar a profissão professor em determinado estatuto social e profissional nas sociedades contemporâneas; é tarefa árdua, também, exercer uma profissão que causa tanta polêmica. Torna-se mais difícil ainda debater, refletir e produzir conhecimento acerca de uma profissão que carrega em sua identidade uma “unidade múltipla”. Essa pluralidade, de acordo com Morin, também citado por Carrolo (1997), transformou os estudos sobre formação em um paradigma que permite tratá-la cognitivamente em uma perspectiva teórica multidimensional. Isso levou os investigadores a redescobrir uma forma de ultrapassar os limites conceituais (simples conceito) dos estatutos epistemológicos já consolidados, para atingir uma concepção que inclui o campo da construção científica e o das práticas educativas e pedagógicas.

São notadamente estudos de como *tornar-se professor, ser professor pesquisador, ser professor reflexivo e ter identidade com unidade múltipla* que vêm ocupando o GT Formação de Professores no conjunto de sua produção científica, debatida durante as Reuniões Anuais da ANPEd, desde 1983, ano de sua criação.

O GT foi criado para constituir não só um fórum de reflexão e de debates sobre os problemas apresentados na formação inicial, nos cursos de formação de professores em nível superior, como, também, um espaço de análise sobre o valor das práticas inovadoras, centradas em projetos de pesquisas, que começavam a despontar, o que poderia indicar novos rumos para as Licenciaturas.

O alcance desta pesquisa necessitou ser reduzido ao período 1992 a 1998, pois não foi possível analisar todos os Trabalhos realizados desde o surgimento do GT. O recorte feito abrange dois períodos evolutivos dos estudos do GT (1992-1993 e 1994-1998), caracterizados por seus objetivos e finalidades.

² Publicação de circulação restrita à ANPEd sobre o Histórico dos Grupos de Trabalho, que contém o artigo de Brzezinski (1995).

No primeiro período, o GT rediscutiu sua dinâmica, então desatualizada, porque, voltada apenas para a formação inicial nos cursos de Licenciatura, tornara-se insuficiente para atender às novas demandas. Os pesquisadores do GT entendiam que, para o período que se inaugurava na década de 90, a formação do futuro professor deveria contemplar uma maior vivência da pesquisa, para dar a ele a oportunidade de se familiarizar com os procedimentos e as dificuldades da produção do conhecimento. Para quem se preparava para atuar na docência, já não bastava conhecer teorias inovadoras sobre o ensino – urgia experienciá-las e refletir sobre as transformações que uma nova postura sugeria para o cotidiano da escola e da sala de aula, onde atuam os profissionais da educação. Em outras palavras, vivenciar a pesquisa significa que a construção de saberes docentes inclui a prática dos professores, que se transforma em objeto de investigação e de reflexão teórica.

No período de 1994 a 1998, as exigências do momento conduziram o GT a centrar-se em pesquisas acerca da profissão docente, tais como a busca da identidade profissional, a formação pré-serviço e continuada do professor (para todos os níveis e modalidades de ensino) e a profissionalização do magistério. As mudanças na finalidade e nos objetivos do GT foram tão profundas que levaram a uma outra concepção de formação, que, por sua vez, interferiu na própria denominação do Grupo de Trabalho, que passou de GT Licenciaturas para GT Formação de Professores. É de acreditar que essas transformações são variáveis suficientes para a delimitação do universo dos Trabalhos objeto deste estudo.

Antes, porém, de analisar o próprio conteúdo desses Trabalhos, é significativo esclarecer que o conceito de *formação* é polissêmico e, no mínimo, segundo Alin (1996), apresenta dois significados: um deles, o do *saber* e do *saber fazer*, procura associar o domínio da multiplicidade do conhecimento da área educacional com as práticas educativas; o outro diz respeito ao desenvolvimento global do profissional que se forma – com ele redimensionam-se o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*, para privilegiar a preparação do professor que reflete sobre sua prática. Considerados esses dois significados, é possível concordar com Alarcão (1998a), que afirma:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objectivos traçados. É um saber agir em situação.

É esse “saber agir em situação” que se manifesta no conteúdo dos Trabalhos ora analisados. Diante disso, embora eles tenham sido agrupados inicialmente em quatro temas, já mencionados, emergiu mais um durante o processo de tratamento dos dados – *Revisão da Literatura sobre Formação de Professores* – como se pode verificar no Gráfico 1, a seguir.

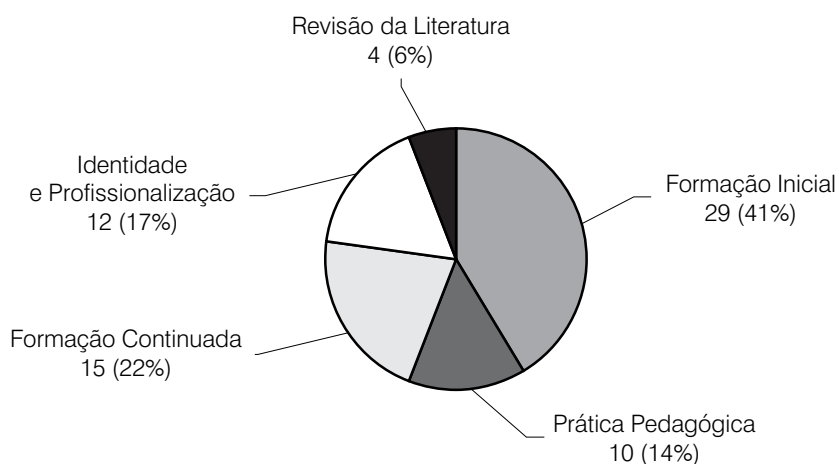


Gráfico 1 – Agrupamento dos trabalhos por tema

Como fica demonstrado, *Formação Inicial* abrange 41% dos 70 trabalhos pesquisados, o que corresponde a 29 Trabalhos. Formação Continuada abarca 22%, ou 15 Trabalhos, enquanto Profissionalização Docente atinge 17% e Prática Pedagógica, 14%, ou, em números absolutos, 12 e 10 Trabalhos, respectivamente. Os 6% restantes cabem ao descritor Revisão da Literatura, que, no conjunto, aparece com apenas quatro Trabalhos.

No tocante às Instituições a que pertencem os autores dos Trabalhos, pode-se observar no Quadro 1 que, entre todas, a mais bem representada é a Universidade de Brasília (UnB), com oito Trabalhos, seguida da Universidade de São Paulo (USP), com seis, e da Universidade Católica de Goiás (UCG), com cinco. A Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estão representadas com quatro Trabalhos cada; e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com três.

Um fato interessante pode ser observado no Gráfico 2: a predominância da participação de instituições públicas no desenvolvimento das pesquisas – 58% das instituições representadas. As instituições particulares abrangem 26%, com majoritária participação das universidades católicas (cinco entre oito). Entre as 31 universidades, quatro (13%) são estrangeiras, e há trabalhos de uma organização não-governamental, correspondendo a apenas 3% do total.

Quanto à vinculação institucional dos autores, é oportuno destacar que o somatório de Trabalhos por instituição supera o número total dos Trabalhos efetivamente analisados; portanto, os quantitativos não coincidem, visto que, em alguns casos, um único autor pertence a duas instituições ou, como nos Trabalhos desenvolvidos em parceria, os autores de um mesmo Trabalho estão filiados a instituições diversas.

No Gráfico 3 – dados sobre a contribuição das instituições a que pertencem os autores segundo a localização geográfica –, observa-se um alto índice de Trabalhos procedentes da Região Sudeste (45%). Isto decorre do fato de que, no GT, predominam investigações feitas nessa região, onde há uma concentração de 3/4 dos 43 programas de mestrado e doutorado em Educação do País inscritos no Fórum de Programas de Pós-Graduação em Educação (Eduforum), da ANPEd. A Região que aparece em segundo lugar é a Centro-Oeste, com 21% dos Trabalhos, seguida das Regiões Sul, com 19%, Nordeste, com 6%, e Norte, com apenas 2%. Os cinco Trabalhos estrangeiros – três da Argentina e dois da Espanha – representam 7%.

Quadro 1 – Número de trabalhos, segundo a vinculação institucional dos autores

(continua)

INSTITUIÇÕES	Nº
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp)	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	3
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1
Universidade Católica de Goiás (UCG)	5
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	4
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	1
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	4

(conclusão)

INSTITUIÇÕES	Nº
Universidade Federal Fluminense (UFF)	3
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	3
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	3
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	3
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	4
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade de Brasília (UnB)	8
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	1
Universidade de Passo Fundo (UPF)	2
Universidade de São Paulo (USP)	6
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec/SP)	2
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso/Argentina)	1
Furg/Universidad de Barcelona	1
Universidad de Buenos Aires	2
Universidad de Salamanca	1

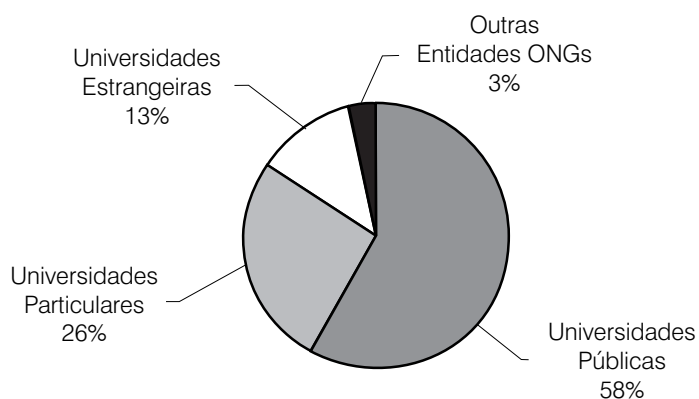


Gráfico 2 – Vinculação dos autores às instituições, por dependência administrativa

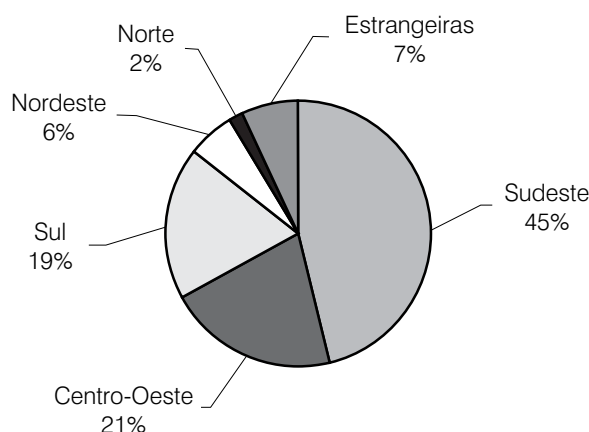


Gráfico 3 – Contribuição das instituições a que pertencem os autores, por localização geográfica

A partir das observações de caráter mais geral, passamos a uma análise mais detalhada por especificidade de cada tema, com o objetivo de descobrir o que nos revelam os Trabalhos do GT Formação de Professores.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A fundamentação teórica em que se ancoram os estudiosos da profissionalização docente, como Wilensky (1964), Enguita (1991), Nóvoa (1991), Brault (1994), Rodrigues (1997), Carrolo (1997), Villa (1996, 1998), entre outros, sinaliza que a formação inicial e continuada é uma das características da profissionalização docente. Para efeito de análise do conhecimento produzido nesta pesquisa, os temas *Formação Inicial* e *Formação Continuada* de professores foram desdobrados do tema *Identidade e Profissionalização Docente*, que será tratado em outro item.

Nos dias atuais, a concepção de formação de professores adotada pelos pesquisadores do GT e também predominante entre os investigadores brasileiros identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço (inicial) e formação em serviço (continuada). Desse modo, os investigadores do GT e os gestores das políticas educacionais assumem que, por princípio, *Formação Inicial* e *Formação Continuada* não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Ressalte-se que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que compartilha a concepção de formação adotada pelo GT da ANPEd, incorporou o princípio da contínua formação profissional em suas lutas pela profissionalização do magistério brasileiro, defendendo historicamente uma política global de formação de professores que melhor qualifique a formação inicial, realizada nas instituições superiores de ensino e na modalidade Normal, e que sistematize a formação continuada no País (Encontro Nacional da Anfope, 1996).

A Anfope, com uma trajetória de 19 anos em defesa da formação do educador, manifesta, em diversos momentos e espaços, o seu projeto de formação, em que considera a Formação Inicial nos seguintes aspectos de qualificação:

- a) para a docência: "condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento";
- b) político-pedagógica: "condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder na escola e na relação escola-comunidade;"

- c) político-social: “condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares” (Encontro Nacional da Anfope, 1996, p. 22).

No que concerne à educação continuada, a Anfope

entende que ela deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (Encontro Nacional da Anfope, 1996, p. 22)

É necessário esclarecer que, apesar de a ANPEd e a Anfope convergirem nos princípios e na concepção de formação de profissionais da educação, foi a configuração inicial do GT que influenciou os pesquisadores voltados para a formação docente a privilegiar a formação inicial na temática de seus trabalhos. Conseqüentemente, o subtema Licenciaturas apareceu no maior número de Trabalhos dos pesquisadores em relação à quantidade de Trabalhos sobre Modalidade Normal e Pedagogia.

Formação Inicial

MODALIDADE NORMAL

Entre os 70 Trabalhos, somam 29 (41%) os que trataram da *Formação Inicial*. Destes, quatro (14%) focalizaram a formação docente de nível médio (Curso Normal), oito (28%) consideraram a formação dos profissionais da educação em cursos de Pedagogia e 17 (58%) analisaram a formação de professores para as diferentes disciplinas curriculares da escola básica nas Licenciaturas. Como se pode observar, a preocupação maior foi com a formação dos professores em curso superior. Houve grande esforço para aprofundar o conhecimento dos problemas existentes nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e, também, para propor alternativas para superá-los, visando à melhoria da formação dos licenciandos.

Quanto às pesquisas sobre a Modalidade Normal, duas examinaram o papel dos fundamentos sociológicos, históricos e filosóficos na formação e nas práticas das professoras das séries iniciais; uma assinalou contradições curriculares entre disciplinas teóricas e disciplinas metodológicas – enquanto as disciplinas teóricas ressaltavam o papel da escola como agente de transformação social, as disciplinas metodológicas desenvolviam propostas didáticas conservadoras ou escolanovistas (Souza, 1994); um outro estudo mostrou a fragilidade quanto aos conhecimentos sociológicos e a pouca importância que as professoras das séries iniciais lhes atribuíam – segundo elas, esses conhecimentos não influem na prática pedagógica (Simões, 1993).

Além desses, dois trabalhos investigaram questões específicas: um deles, mediante uma pesquisa etnográfica, identificou práticas reprodutivistas do desenho em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental e no curso de formação (Martins, 1998); o outro encontrou, em uma amostra de 500 sujeitos, atitudes positivas das crianças em relação à Matemática, com melhor aproveitamento nessa disciplina, quando as professoras gostavam da matéria e, contrariamente, quando havia falta de entusiasmo da professora por essa área de saber (Gonçales, 1995).

Com exceção desta última pesquisa, caracterizada por ser um levantamento “empírico”, as demais podem ser definidas como “estudos de caso descritivo-explicativos”, em que os pesquisadores entrevistaram os sujeitos e observaram as práticas em sala de aula. Os trabalhos incidem nas deficiências da formação e suas conseqüências nas práticas de professoras das séries iniciais.

PEDAGOGIA

Dos oito Trabalhos analisados concernentes à formação do Pedagogo, dois versaram sobre o próprio curso de Pedagogia, oferecendo uma visão compreensiva sobre formação do profissional da educação no Brasil. No primeiro, a partir de um referencial sociopolítico, Brzezinski (1997) distingue duas esferas definidoras de políticas educacionais: a do mundo oficial e a do mundo real. A pesquisadora confronta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) com as tendências atuais sobre a formação do profissional da educação e o momento socioeconômico brasileiro, realizando uma crítica em que compara o que se apresenta nesse diploma legal com a histórica construção da política global de formação engendrada no movimento nacional de educadores. O segundo, de Paiva, Freitas e Scheibe (1997), empreendeu uma pesquisa documental sobre a história do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e as contribuições da Comissão de Especialistas em Pedagogia (CEEP), da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – a Anfope.

Para melhor compreender a realidade dos cursos de Pedagogia existentes, duas pesquisas estudaram duas faculdades públicas de educação. A partir de entrevistas com alunos e professores, constatou-se, em um caso, a distância entre a proposta curricular e as práticas (Damis, 1996) e, em outro, o trabalho não-articulado dos professores formadores, reforçado pela estrutura institucional fragmentada em departamentos (Veiga, 1996).

Dois relatos de experiência, teoricamente fundamentados, procuraram revelar, ainda que de forma localizada, as deficiências desse curso de formação, abordando a separação entre teoria e prática (Freitas, 1993) e as contradições entre o discurso dos alunos e sua atuação como docentes (Lima, 1997).

A proposta de Freitas (1993), visando à superação da dicotomia teoria e prática, foi centrada na noção de “trabalho pedagógico”. O conceito de trabalho fundado na perspectiva marxista é a práxis, isto é, trabalho consiste numa relação dialética entre teoria e prática. Como práxis, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula ou do estagiário seriam também atividades produtoras de conhecimento. Essa nova concepção de “trabalho pedagógico” abre possibilidades para a formulação de propostas curriculares interdisciplinares, para a introdução do estágio ao longo do processo formativo e para a articulação entre ensino, extensão e pesquisa.

A outra proposta, apresentada por Lima (1997), partiu da constatação de contradições entre o discurso das futuras professoras e suas práticas tradicionais durante os estágios. O processo de resignificação das representações e das práticas e a relação entre o pensar e o fazer se basearam no uso de metáforas e da atividade reflexiva sobre essas contradições. Sugere-se que as disciplinas de formação básica incluam em seus programas a reflexão sobre os saberes adquiridos na prática e trazidos pelos alunos. A reflexão é aqui entendida em dois sentidos: de um lado, o sentido de “reflexão sobre a prática”, tal como introduzido por Schön (segundo o autor, as dificuldades vividas pelo estagiário ou pelo professor na sala de aula exigem reflexão, sensibilidade, abertura e criatividade para produzir alternativas pedagógicas adequadas); de outro lado, o sentido de reflexão sobre a história de vida. A experiência escolar é inserida na experiência de vida pessoal, que se constitui um repositório importante de representações sobre o ensino e a aprendizagem e do qual é preciso tomar consciência.

Finalmente, dois *surveys* sinalizam uma outra dimensão a ser considerada nos cursos de formação: as representações, de raízes inconscientes, relacionadas à experiência familiar. Elas precisam ser trabalhadas, conforme advoga o autor (Sobreira, 1996 e 1998), pois influem nas relações professor-aluno

LICENCIATURAS

São 17 os trabalhos que estudaram os cursos de Licenciatura (58%).

Uma pesquisa documental feita por Brzezinski (1993) ao longo do período 1980 a 1992 mostrou a inadequação da formação nos cursos de Licenciatura, particularmente no que se refere à dicotomia entre formação específica e pedagógica, à fragilidade da formação pedagógica e à descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais uma (de)formação do que um preparo qualificado para atuar no magistério.

A constatação de tais deficiências deram origem a debates sobre a questão na comunidade universitária em âmbito nacional. Em conseqüência, foram criados, em vários *campi*, "Fóruns de Licenciatura". Um deles, da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi objeto de investigação de Foerste (1997), mediante estudo de caso. Neste, ficam evidentes a falta de projeto para a formação do professor e as tensões entre os professores formadores das disciplinas específicas e aqueles responsáveis pela formação pedagógica.

Por sua vez, um levantamento sobre o alunado de Licenciatura, empreendido por Basso (1992), mostrou que os cursos começavam a ser freqüentados pelas camadas populares, impondo adaptações curriculares para responder a essa nova realidade.

No conjunto dos Trabalhos, surgem relatos de experiências curriculares inovadoras: algumas procuram enfrentar a fragmentação curricular mediante eixos articuladores; outras apresentam propostas menos abrangentes – articulam algumas disciplinas ou propõem atividades que relacionam licenciandos e professores da rede em projetos de ensino, conjugando, assim, teoria e prática, ação docente e investigação.

A análise de uma proposta curricular inovadora procedida por Brzezinski (1992) comprovou a possível articulação entre nove licenciaturas em um projeto de formação de professores ancorado em princípios de interdisciplinaridade, qualidade e verticalidade do saber específico e do pedagógico. Os resultados iniciais mostraram a possibilidade de articulação entre a graduação e a pós-graduação *lato sensu*, demonstraram que houve um menor índice de evasão dos licenciandos nesses cursos e revelaram ações de valorização da profissão professor, tanto no contexto da universidade como nas políticas desenvolvidas pelas secretarias estadual e municipal de educação. A pesquisa revela, ainda, a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação de profissionais da educação.

Os estudos desenvolvidos por Brzezinski (1992) tratam de uma pesquisa que vem confirmar a concepção de formação de professores assumida pelos pesquisadores do GT, na qual a formação é identificada, cada vez mais, como um processo de desenvolvimento contínuo do professor, e a interdisciplinaridade vem acentuando a unidade desse processo na diversidade de fases – formação inicial e formação continuada.

Neste sentido, é significativa a pesquisa de Taffarel (1994) atinente a um curso de Licenciatura em Educação Física que apresenta proposta de natureza interdisciplinar. A investigação envolveu observação e videogravação de aulas e entrevistas com alunos e professores, com o objetivo de entender as dificuldades, as contradições, enfim, a dinâmica da proposta inovadora que estava sendo implementada. Em trabalho anterior, Taffarel (1992) já havia apresentado estudo sobre a história e as tendências atuais da formação do professor de Educação Física.

Uma outra pesquisa, realizada por Lüdke e Goulart (1994), compreendeu dois estudos de caso sobre experiências em curso de Licenciatura também baseadas em eixos interdisciplinares. No estudo, utilizaram-se entrevistas com alunos e professores.

Em um outro Trabalho, foram criadas disciplinas integradoras com a finalidade de estabelecer uma ponte entre disciplinas teóricas e práticas. Em uma proposta curricular de licenciatura em Física, esse papel articulador foi exercido pela "Instrumentação para o Ensino" (Viana, 1992).

Atividades que possibilitam a articulação entre teoria e prática passam a integrar vários programas de Metodologia e Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, adquirindo diferentes nuances conceituais. Em algumas experiências, tais atividades são concebidas como projetos teórico-práticos a serem desenvolvidos individualmente pelo estagiário em sala de aula (Angotti, 1994). Em outros Trabalhos, todos os licenciandos desenvolvem um mesmo projeto, de modo a poderem

trocar experiências. Esses “projetos coletivos” são entendidos não apenas como planos de aula, mas como experiências de produção de conhecimento sobre a aprendizagem. Ao pôr em prática, na sala de aula, pequenos projetos teoricamente sustentados, o futuro professor é introduzido na vivência dos processos investigativos. A (re)construção do conhecimento científico pelo aluno supõe formular a aprendizagem como “situações-problema”. Pressupõe, também, um papel importante para o professor, a fim de que as propostas construtivistas possam ser adequadamente conduzidas em sala de aula. A vivência dessas experiências contribui para a superação da incongruência entre o discurso progressista e a prática conservadora, apontada em vários trabalhos sobre a prática de licenciandos e de docentes (Carvalho, 1992).

Essas experiências de articulação do ensino com a pesquisa e extensão contribuem, sem dúvida, para a melhoria dos cursos de formação inicial e para o fortalecimento da especificidade da investigação pedagógica. Tais experiências de formação inicial e continuada de professores, entendidas como pesquisa sobre o trabalho pedagógico, se efetivam mediante parceria das universidades com as escolas da educação básica.

Essa nova cultura universitária caracteriza grande parte das pesquisas. As investigações relacionam a pesquisa com a *Formação Inicial* ou a pesquisa com a *Formação Continuada*. A complexidade dos projetos propiciou a formação de grupos, envolvendo pesquisadores, professores da rede, alunos de pós-graduação e de graduação. A transformação da sala de aula em objeto de pesquisa pôs em evidência a complexidade da atuação docente e permitiu desvendar atitudes e representações de resistência à mudança entre alunos e professores.

Além disso, a abordagem construtivista, que fundamentou diversos trabalhos voltados para a formação de professores de Ciências e Matemática, impõe a necessidade de se esclarecer a especificidade do conceito de “conhecimento escolar”. Quais as diferenças entre o conhecimento cotidiano trazido pelo aluno, a ciência ensinada nas escolas e a ciência produzida pela comunidade científica? Até que ponto o professor é um pesquisador? Essas questões epistemológicas e suas implicações na prática pedagógica foram objeto de um estudo conceitual realizado por Colinvaux (1993).

Nos Trabalhos analisados, pensar a proposição de modelos de ensino e de cursos de Licenciatura a partir de modelos de aprendizagem e da abordagem construtivista significa colocar a questão “da possibilidade de uma educação científica”, dotando o professor de postura científica entendida não só na História da Ciência, isto é, no conhecimento do processo de estruturação histórica da ciência, como, também, na Epistemologia Genética, ou seja, no conhecimento dos processos de estruturação do pensamento da criança. Um dos ensaios tratou dessa questão (Mazzotti, 1993) e um outro, realizado por Castanho et al. (1992), aborda a mesma questão a partir do enfoque sociointeracionista.

Como já foi dito anteriormente, licenciandos demonstram atitudes de resistência a mudanças. As resistências ou mesmo dificuldades que os estagiários encontravam para mudar sua prática em sala de aula e o desejo de avaliar os cursos de formação deram origem a dois levantamentos sobre representações dos estudantes. Um dos estudos, realizado por Rosso e Etges (1996), constatou entre os discentes visões de educação descontextualizadas, imprecisas, ambíguas, as quais supunham uma concepção essencialista do homem, pondo em questão a formação pedagógica do futuro professor. Outro levantamento procurou detectar as atitudes de preconceito de licenciandos de Ciências e de Matemática em relação à atividade de ensino. Essa atividade foi considerada por eles como menos nobre do que o trabalho de pesquisa (Pereira, 1997).

Nos parágrafos anteriores, foram relatadas experiências que implementaram novas formulações para cursos de formação de professor: propostas curriculares interdisciplinares e propostas de inovações para as disciplinas de Metodologias ou Práticas de Ensino, responsáveis pelo estágio supervisionado. Estas últimas, apresentadas por pesquisadores das áreas de Ciências e Matemática, basearam-se em modelos construtivistas.

Um outro modo de estudar acerca da formação do professor foi realizado em um ensaio sobre o trabalho e o pensamento de Stenhouse, feito por Dickel (1997). Nesta perspectiva, o profes-

sor é considerado como um profissional que produz conhecimentos pedagógicos a partir da reflexão e criação de alternativas para melhorar o ensino e a aprendizagem, com o desenvolvimento de um trabalho de avaliação contínua e do projeto político-pedagógico da escola. A participação dos pesquisadores da universidade favoreceu tais reflexões.

Em outra pesquisa, Melo (1995) focaliza e questiona as mudanças que vêm ocorrendo nos setores produtivos. Para a autora, essas mudanças superdimensionam a importância da ciência e da tecnologia e trazem como consequência uma nova lógica de organização das licenciaturas, fazendo ressurgir o enfoque sistêmico.

A análise das investigações sobre a formação, feita até agora neste trabalho, serviu também para confirmar, mais uma vez, a necessidade de uma política de formação de professores que articule as duas fases do processo de desenvolvimento profissional do docente – formação pré-serviço e formação em serviço. Trataremos agora do tema *Formação Continuada*, reafirmando que, para efeito de análise do conhecimento produzido no GT da ANPEd, ele foi desdobrado de *Identidade e Profissionalização Docente*.

Formação Continuada

O tema *Formação Continuada* foi desenvolvido em 15 dos 70 Trabalhos objeto deste estudo, representando 22% do total.

A *Formação Continuada* é concebida como formação em serviço, e a tônica dos trabalhos analisados centra-se em uma formação que possa estimular novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir, especialmente, de uma reflexão do professor sobre sua prática. Nesta perspectiva, a formação deve se desenvolver ao longo da carreira profissional, preferencialmente no âmbito da instituição escolar em que o profissional exerce suas atividades.

Diante disso, vai ficando ultrapassada a idéia de que formação em serviço se traduz por treinamentos, e as críticas a respeito dessa modalidade de capacitação são cada vez mais qualificadas e contundentes.

Em decorrência, os Trabalhos centram seus focos nas análises que rejeitam:

- a) os cursos de pequena duração, feitos de maneira intensiva e rápida, impostos, muitas vezes, por gestores de políticas que ficam a distância do solo da sala de aula e nela estiveram somente quando freqüentaram os bancos escolares como alunos;
- b) os treinamentos advindos de “pacotes encomendados” para “vender” materiais didáticos indispensáveis à operacionalização de certas concepções de educação e de ensino que estão “na moda”;
- c) os treinamentos de massa, feitos por meio da telemática sob o pretexto de capacitar o maior número de indivíduos, para melhor qualificar o desempenho da escola pública;
- d) as metodologias de formação em serviço que desvalorizam os saberes construídos na prática docente. Tais metodologias promovem a desarticulação entre os aspectos teóricos e os problemas concretos da realidade educacional;
- e) os seminários, encontros ou qualquer modalidade ou técnica de treinamento descontextualizada do projeto político-pedagógico da escola e que descarta o docente como mediador cognitivo do que se “aprende” no processo de educação continuada.

Com um delineamento tão crítico do que deve constituir a formação em serviço, é possível verificar que a concepção expressa nos Trabalhos vai ao encontro dos ensinamentos de

Formosinho (1991, p. 237), para quem “o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”, uma vez que “é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiências de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição à formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino”.

Esse entendimento de formação transforma os destinatários em protagonistas de sua formação, pois, como eles estão “agindo em situação”, conseguem “gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que em cada instante se situa, sem perder de vista os objetivos traçados” (Alarcão, 1998a, p.104).

Nos Trabalhos em análise, é evidente a indissociabilidade entre a formação continuada e o exercício profissional do magistério, quando se objetiva refletir sobre a própria prática visando ao aprofundamento de conhecimentos ou à complementação de estudos, para se chegar à prática da interdisciplinaridade como ação coletiva na instituição escolar. No presente trabalho, é também evidente o entendimento de que a formação é um processo. Para o seu desenvolvimento, são feitas, com frequência, parcerias das instituições contratantes dos profissionais, mais especificamente entre secretarias de educação e universidades ou instituições de ensino superior. Inscrevem-se nesse conjunto os Trabalhos de Aguiar et al. (1993), Carrer et al. (1995), Carrer, Brunstein e Chieffi (1996), Del Prette e Del Prette (1997), Silva e Schnetzler (1998) e Sordi e Camargo (1998).

Em relação ao grupo interdisciplinar de pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (Aguiar et al., 1993) e participante do Projeto de Rede (Pública) de Ciência, Matemática e Educação Ambiental de Pernambuco, é notória a sua adesão à abordagem construtivista de aprendizagem nas práticas de educação continuada. Orientados pelo conceito de representação como reflexo de relações complexas, reais e imaginárias, objetivas e simbólicas que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento, o Grupo chegou à comprovação de que os professores em processo de formação contínua em parceria com a universidade passaram a utilizar uma prática pedagógica muito própria. Essa prática consiste no uso de uma metodologia que incorpora, nas aulas, elementos da abordagem construtivista clássica de aprendizagem, para favorecer a adequação dos conteúdos matemáticos à vida prática.

Do mesmo modo que o Grupo anterior, Del Prette e Del Prette (1997) se valem das tendências sociogenéticas de Perret-Clermont e Coll e da abordagem sociointerativista de Vygotsky para promover discussões, entre os professores que se aperfeiçoam, sobre a aplicação, na educação, do conceito de habilidades sociais e sua relação com o papel do professor na sala de aula. Apresentam produção de conhecimentos na análise das relações entre os déficits de habilidades sociais e os distúrbios de aprendizagem fundamentados em Gresham e Elliot, Forness e Kavale, Swanson e Malone, Vaughn. Os pesquisadores trabalham com propostas de desenvolvimento interpessoal e sociopolítico como objetivo de ensino, implícitas nos novos paradigmas culturais e educacionais admitidas por Santos, Del Prette e Del Prette e Fávero, Horta e Frigotto. Apontam para a exploração de recursos instrumentais e metodológicos de avaliação e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais que podem ser fundamentais à implementação de condições interativas de ensino. Nota-se que o maior mérito desse Trabalho foi aperfeiçoar, pela formação continuada, professores atuantes no ensino médio de escolas públicas do interior paulista, nível de ensino tão silenciado nos Trabalhos dessa natureza.

Neste estudo sobre o estado do conhecimento produzido no GT Formação de Professores, foi constatada, na Reunião Anual de 1998, uma curiosa incidência de 30% de Trabalhos cuja temática é a formação continuada desenvolvida em parceria com as universidades e instituições contratantes dos profissionais de ensino, na qual se utiliza da pesquisa-ação como metodologia e dos referenciais teóricos do professor reflexivo.

Entre esses Trabalhos encontram-se os de Silva e Schnetzler (1998), Sordi e Camargo (1998) e Marin e Garrido (1998). O primeiro refere-se a um programa de formação continuada que possibilita aos professores de Ciências da educação básica problematizar suas experiências no pro-

cesso ação-reflexão-ação; os resultados desse programa foram positivos, tendo em vista que os professores, mediante a reflexão sobre sua prática, redimensionaram suas ações pedagógicas. O segundo Trabalho, na mesma linha da pesquisa-ação, assenta-se em referenciais teóricos de Zeichner e Shön e Alarcão (1998a e 1998b), que valorizam o saber refletir sobre o saber ser e saber fazer do professor em situação de trabalho; os autores concluem que o processo de ensino utilizado como recurso investigativo mostra que o professor recupera o seu *status* profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e toma decisões sobre a sua prática pedagógica analisada coletivamente. Marin e Garrido (1998), finalmente, relatam a pesquisa-ação desenvolvida pela Faculdade de Educação da USP em parceria com um Centro de Formação do Magistério (Cefam), sintetizando a trajetória de grupo de professores desse Centro que, em um ano e meio, desenvolveram atividades de reflexão sobre sua prática. Revelam as reações iniciais de resistência e as primeiras conquistas dos professores parceiros da pesquisa-ação e enfatizam os aspectos que estimulam o desenvolvimento do grupo de professores e as questões de ordem prática, metodológica e epistemológica colocadas pela pesquisa-ação.

Observou-se, como nos casos imediatamente anteriores, que predomina uma forte tendência nos Trabalhos analisados de, na formação continuada, serem valorizados o aprender a refletir sobre o saber ser e saber fazer do professor. Inserem-se nessa tendência, ainda, os estudos realizados por Carvalho e Simões (1996), Grillo et al. (1998) e Levy e Puig (1998).

Nas conclusões de uma pesquisa bibliográfico-descritiva, cruzada com dados colhidos em resultados de pesquisas de campo efetivadas no grupo que estuda a formação e práxis do professor, Carvalho e Simões (1996) asseveram que o cotidiano escolar seja priorizado e fertilizado pela teoria e pela reflexão, para que os professores atuem, para além do imediatismo e do conformismo, em defesa de uma instituição escolar comprometida com as camadas populares. As pesquisadoras sugerem que se busque ascender da prática à práxis por meio de processos que intensifiquem relações entre o pensar e o agir.

Grillo et al. (1998), por sua vez, refletindo sobre os estudos empreendidos na disciplina Prática de Pesquisa Professores Reflexivos, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da PUC-RS, explicam que os professores, em maior ou menor grau, são reflexivos e reconstróem cotidianamente seu saber docente utilizando-se da transposição didática.

Levy e Puig (1998), além de comporem o conjunto de Trabalhos sobre o professor reflexivo, articulam-se ao grupo de trabalhos centrados em críticas sobre os treinamentos, cursos e seminários como práticas tradicionais de formação continuada. Neste grupo, encontram-se também o relato de experiência de Martins (1994) e a pesquisa descritivo-explicativa de Andaló (1995). Em seu relato de experiência, Martins (1994) denuncia as práticas mecanicistas de “treinar professores” de 1ª a 4ª série da escola rural e propõe a adoção de uma prática pedagógica intervencionista na realidade social e educativa que provoque transformações nessa modalidade de escola. Levy e Puig (1998), por seu turno, indicam a necessidade de, na pós-graduação, ser utilizado um método didático mais individualizado, mediante a inter-relação entre orientador e orientandos, que tenha como estratégia um encontro dialógico entre professores da universidade e professores de Ciências do ensino fundamental e médio – esses, alunos da pós-graduação.

Andaló (1995) procura diferenciar o “aperfeiçoamento docente em serviço” do “treinamento em serviço” recomendado pela nova “moda” da “Qualidade Total em Educação”. Questiona o aperfeiçoamento docente como uma das formas que têm sido apontadas para solucionar o fracasso da escola pública brasileira, bem como as alternativas neotecnicistas que se desenham no campo educacional. Aborda a resistência dos docentes às tentativas de modificação do seu “saber-fazer” e, nas conclusões, discute as dificuldades de implementação do “aperfeiçoamento docente em serviço”, diante da crescente deterioração da rede pública de ensino.

É interessante que, enquanto em um Trabalho se enfatiza a resistência de professores para mudar o seu “saber-fazer”, o estudo de caso desenvolvido por Poletini (1997) demonstra o poder de pressão de uma diretora de escola sobre um professor, para implementar as idéias e mudanças

curriculares na área de Matemática nas quais ela acredita. Tais pressões trazem à mostra as relações de poder, em uma instituição escolar com administração centralizada, que implicam o cerceamento na autonomia do professor para modificar sua prática e promover seu aperfeiçoamento profissional.

Entre os Trabalhos que valorizam os saberes construídos na prática docente e que promovem articulação entre os aspectos teóricos e os problemas concretos da realidade educacional inclui-se o de Carrer et al. (1995), que trata da eficácia da metodologia de oficinas. Essas foram desenvolvidas pelas pesquisadoras, ao longo do ano letivo, com professores do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) da rede municipal de ensino de São Paulo. As pesquisadoras, embasadas na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, utilizaram a literatura infantil como eixo articulador do trabalho de leitura e escrita e o estímulo à auto-expressão. Aliado ao constante reforço da auto-estima dos participantes, esse Trabalho favoreceu a interação no grupo e mobilizou os professores para a auto-reflexão e para uma atuação autônoma e mais eficaz. As mudanças que incidiram sobre aspectos da sala de aula foram a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças, a organização do espaço e o clima de inter-relação professor-aluno e entre alunos.

Do total dos 15 Trabalhos do tema *Formação Continuada*, somente dois dedicam-se às políticas dessa modalidade de formação: um de Veiga, Resende e Souza (1993), da Universidade de Brasília, e outro de Feldfeber (1995), da Universidade de Buenos Aires. Ambos, nas devidas proporções, denunciam as conseqüências nefastas de políticas educacionais pouco comprometidas com o rigor acadêmico e com a formação de profissionais críticos.

A análise documental e as entrevistas realizadas pelas pesquisadoras do grupo de Veiga com os coordenadores de 20 projetos de eventos de formação continuada, executados pela Faculdade de Educação da UnB no período 1991 a 1993, serviram para denunciar um desserviço prestado pela universidade à escola básica pública. A ausência de uma política da UnB para a oferta de atividades de extensão voltadas para a educação continuada impedem que os eventos se centrem academicamente nas prioridades da educação fundamental. Entretanto, a formação continuada por eles propiciada respeita a carga horária mínima estipulada pela carreira do magistério da Fundação Educacional do Distrito Federal visando à ascensão funcional.

Em relação às políticas argentinas, Feldfeber (1995), ao realizar uma pesquisa teórica bastante densa, coloca sob suspeita as recomendações e imposições dos organismos internacionais e as políticas implementadas pelo Ministério de Cultura e Educação daquele país. Questiona a validade da política de descentralização dos serviços educativos e a implementação da Lei Federal de Educação que obriga a avaliação da qualidade das instituições escolares, detendo-se na análise das propostas de formação e capacitação docentes. Segundo a autora, a política de descentralização mediante a qual se transferem para as províncias as responsabilidades de estabelecimentos de nível médio e superior responde, principalmente, a um repasse de serviços impulsionado por motivos econômicos no marco das políticas neoconservadoras de ajuste.

Quanto às políticas de formação docente, Feldfeber pesquisadora destaca três aspectos vigentes na Argentina: a) as políticas obedecem à lógica da formação inicial acelerada, privilegiando a reciclagem e a formação em serviço; b) inexistem programas sistemáticos de formação permanente dos docentes em exercício – o aperfeiçoamento e a qualificação do magistério são feitos graças à iniciativa individual do professor; c) a criação da rede federal de formação docente contínua, que se define como um sistema articulado de instituições que asseguram a circulação de informações para concretizar as políticas de formação docente contínua na Argentina. A autora evoca, nas conclusões, a importância da formação de docentes críticos que possam questionar essas imposições com o objetivo de transformar essa realidade.

No quadro dessas políticas, adotadas não só pelo governo argentino, mas por todos os países latino-americanos submissos às determinações dos acordos internacionais marcados pelos desmandos do neoliberalismo, que violentam a soberania dos terceiro-mundistas e definem prioridades para a educação nacional desses países, a profissionalização do professor é entendida como

produtividade e eficiência, que são medidas pelos resultados alcançados nos exames nacionais feitos pelos estudantes em nome de uma discutível avaliação de produtos educacionais. Contrapõem-se a essa pseudoprofissionalização os Trabalhos apresentados no GT que têm o enfoque na identidade e profissionalização docente.

IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: TEMA RECORRENTE NOS TRABALHOS DO GT NO PERÍODO 1994-1998

A produção do conhecimento nos 12 Trabalhos (17%) sobre a *Identidade e Profissionalização Docente* foi, sem dúvida, influenciada pela temática que orientou as reflexões no GT durante as Reuniões Anuais do período 1996 a 1997: “Conhecimento e profissionalização docente”. Esse tema foi escolhido pelo GT diante da permanente crise de identidade vivida pelo professorado e da necessidade de desenvolver pesquisas na tentativa de superá-la.

A crise do professorado tem sido marcada, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- a) ambigüidade do trabalho docente, que se apresenta em um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização (Enguita, 1991);
- b) falta de reconhecimento social da autoridade do professor na sociedade contemporânea, o que provoca um incômodo mal-estar nos docentes (Villa, 1998);
- c) polissemia do termo formação do professor (Alin, 1996);
- d) “jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula” (Carrolo, 1997, p. 23);
- e) exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados (Apple e Kenneth, 1991);
- f) perda do controle de suas qualificações (Apple e Teitelbaun, 1991);
- g) ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional bem definida pela Sociologia das Profissões (Nóvoa, 1991; Enguita, 1991; Brault, 1994; Rodrigues, 1997; Alarcão, 1998b; Villa, 1998).

Esses aspectos têm servido de objeto de pesquisas, como as dos autores: Nuñez e Ramalho (1997), Chakur (1994), Villa (1997), Birgin (1998), Silva (1994) e Pereira (1996 e 1997).

Os dois primeiros praticamente definem modelos para a construção da identidade e da profissionalização, porém Nuñez e Ramalho (1997) direcionam seu modelo à formação pré-serviço e Chakur (1994) apresenta uma hierarquia de níveis a partir de uma experiência com formação continuada.

O Trabalho de Nuñez e Ramalho (1997) apresenta um “modelo profissional” cuja reflexão teórica inclui os estudos sobre a construção da profissão docente, realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os autores dirigem suas críticas para a inexistência de projetos politicopedagógicos que norteiem os cursos de formação inicial dos professores. Referenciados na Teoria da Atividade, definem os elementos e ações que constituem esse “modelo profissional” para a construção da identidade do professor na formação pré-serviço e estabelecem as múltiplas funções, relações e finalidades da aplicação do modelo proposto. Insistem que ele deve ser formulado em termos de objetivos gerais, de caráter flexível e aberto, expressos como habilidades, competências e atividades básicas que identificam o “núcleo da profissão”. O “modelo de formação” deve ser tomado como referência epistemológica e, também, respeitar as especificidades dos processos formativos e das instituições formadoras.

Chakur (1994), por sua vez, mediante uma pesquisa empírica, fundamenta-se no construtivismo de Piaget para trazer à comunidade acadêmica uma leitura do processo de construção profissional do professor. Os resultados da investigação indicam, de certa forma, “um modelo”

expresso em uma hierarquização de níveis que sustentam o processo de construção da identidade e profissionalização docente desenvolvido pelo professor em suas práticas. Essa proposição de níveis levou a equipe a incluir esse Trabalho sob o tema Profissionalização, retirando-o do conjunto dos Trabalhos sobre *Formação Continuada*, ao qual, aparentemente, ele possa pertencer.

Os outros dois, de Villa (1997) e de Birgin (1998), aproximam-se, notadamente por um aspecto: em suas pesquisas exploratório-descritivas, os autores discorrem sobre as ameaças que pairam sobre a identidade profissional, dadas as mudanças culturais, sociais econômicas e a reestruturação do mundo produtivo e do trabalho influenciada pela revolução tecnológica e pela mundialização da economia presente na sociedade contemporânea.

De modo particular, a partir da análise das causas do mal-estar docente que impregna a classe do magistério na Europa, Villa (1997) conclui que a cultura e a ciência as quais o professor sempre representou como um intelectual perdem seu caráter, e a identidade profissional altera-se pela redefinição das relações entre sexos, idades e pais e filhos. Conclui, ainda, que as tarefas exigidas do professor de hoje são cada vez mais numerosas, o que requer a resignificação de sua identidade e formação para abranger diferentes áreas do conhecimento. Por seu turno, Birgin (1998) explicita a existência de um processo de reconstrução da docência que coloca como foco central as competências exigidas, devido às trocas instantâneas dos chamados conhecimentos teletácitos em face das novas tecnologias de informação e de comunicação. Os resultados apontados no Trabalho indicam ainda a reconceitualização dos termos qualificação, qualificação tácita, apropriação e expropriação do conhecimento e a necessidade de reinventar a escola.

No conjunto desses Trabalhos que tratam da identidade do professor, certa singularidade demarca o de Vera Lúcia Silva (1994), pois é o único que delimita o campo de desenvolvimento da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental e que delinea a identidade social e profissional do professor “polivalente”. Como fonte de informações, a autora se utilizou da produção escrita de uma prova de concurso público para o magistério da cidade de Florianópolis (SC) e complementou estas informações com os dados acadêmico-biográficos extraídos da documentação apresentada pelos candidatos nas provas de títulos. Procedeu à análise das representações dos professores, habilitados para atuar ou que já atuam de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, acerca de aspectos e valores da sua identidade. As conclusões mostram que a baixa auto-estima e as difíceis condições de vida e de trabalho dos professores produzem um mecanismo de transferência das causas dos fracassos para aspectos que isentam a atuação profissional, o que vai configurando uma prática pedagógica ausente de autocrítica.

Dois outros Trabalhos analisados são de Pereira – um realizado em 1996 e outro em 1997. Eles se complementam: no primeiro, o autor, utilizando-se do trabalho interdisciplinar como estratégia de produção da subjetividade na formação, defende a idéia de a interdisciplinaridade possibilitar ao sujeito assumir a gestão de si mesmo, de auto-referenciar-se e produzir, a cada vez, o novo, o outro, o diferente; no segundo, estuda a produção da subjetividade do professor, associada à idéia da indissociabilidade do coletivo e do individual, de modo que cada escolha seja carregada de responsabilidade e de intencionalidade. Se, no primeiro Trabalho, Pereira elegeu a interdisciplinaridade como elemento fundante de sua teorização, no segundo, ele recorre ao método autobiográfico para reconstituir a história de vida e a memória dos professores sujeitos de sua investigação para construir a “estética da professoralidade”. O autor se fundamenta em Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze e em conceitos de cartografia de Rolnik, estética e microestética para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização do “devir professor”, rejeita o modelo de identidade estática e busca a processualidade que compõe o “devir professor”. Em termos metodológicos, o segundo Trabalho de Pereira se inscreve no mesmo grupo em que se vinculam os Trabalhos de Bueno et al. (1994), Assunção (1995), Moraes (1996), Bueno (1997) e Morgade (1998), dos quais trataremos a seguir.

Em que pese o emprego relativamente novo do método autobiográfico na área educacional, a densidade das investigações de Bueno e de suas colegas da USP, bem como das de Assunção

e de Moraes, revela a importância do “ouvir a fala” das professoras e o rememorar o passado confrontado com as experiências do presente como coadjuvantes nas mudanças provocadas nas práticas pedagógicas de professoras de 1ª a 4ª série (Assunção, 1995), de alunas do ensino médio da Habilitação Magistério e do curso de Pedagogia (Bueno et al., 1994; Bueno, 1997) e de uma professora de leitura (Moraes, 1996).

Esse método é de tal relevância para a reconstrução das concepções de profissional da educação e das práticas das professoras, que os resultados das pesquisas apontam para:

- a) a geração de uma contramemória profissional, à medida que as professoras vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios livros didáticos (Bueno et al., 1994);
- b) a demonstração de que o processo formativo não é linear nem cumulativo, tampouco resultante exclusivo da formação acadêmica, mas se dá em um movimento no percurso da carreira profissional, comportando rupturas e redefinições resultantes da construção de um pensar e de um agir profissional contextualizado, com momentos de prazer e de angústias, provocando profundas mudanças na prática das professoras (Moraes, 1996);
- c) a comprovação do reforço contínuo dado pela cultura escolar aos determinantes da “escolha” pelo Magistério, por “vocação”, pelas condições de gênero, pela classe social ou pela influência da mãe (Assunção, 1995).

As questões de gênero e as relações de poder na direção das escolas argentinas é o objeto da pesquisa de Morgade (1998). As relações de gênero e a ocupação de postos de trabalho na gestão das organizações escolares é temática pouco explorada nos Trabalhos do GT Formação de Professores, mas têm um significado para a construção da identidade profissional que se revela proporcional à importância da rememoração das histórias de vida das mulheres professoras para a construção de uma contramemória profissional. Pela reconstituição histórica, a autora demonstra o modelo hierárquico, autoritário e patriarcal de gestão escolar adotado na Argentina até meados do século 20, o que não é diferente em outros países, inclusive no Brasil. Em seu percurso investigativo, a pesquisadora descreve as conseqüências da pressão democratizadora decorrente dos movimentos civis sobre o acesso aos cargos diretivos, as conquistas desses movimentos com relação à profissionalização do trabalho docente e a democratização dos cargos para as professoras; em suas conclusões, dá realce às tensões de gênero marcantes nos cargos diretivos, pois os homens, por tradição, agregam naturalmente autoridade e legitimidade aos cargos que ocupam e que lhes conferem prestígio e reconhecimento econômico e social, e as mulheres conquistam ou constroem a legitimidade de seu poder mediante suas práticas, muitas vezes em contraposição às expectativas e tradições desestimulantes da conquista democrática.

Todos os Trabalhos que compõem o estado da arte da produção do GT Formação de Professores analisados até o momento, em maior ou menor medida, voltam-se para a práxis dos profissionais da educação. Os que se voltam para a prática pedagógica do cotidiano da sala de aula mereceram uma análise mais particularizada constante do próximo item.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: *MODUS OPERANDI* DO PROFESSOR NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Uma área de pesquisa recente, surgida a partir da década de 90 e que tem contribuído para repensar os cursos de formação, são os estudos que investigam as práticas pedagógicas. Dez Trabalhos abordaram esta questão, o que corresponde a 14% do total analisado.

Estudar a sala de aula, compreender como ocorrem as interações professor-alunos, compreender como, nesse processo, o conhecimento é construído pelos discentes e quais os desafios que

essa atividade mediadora coloca ao professor constituem uma vertente fértil para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Modelos construtivistas e sociointeracionistas serviram de fundamento a algumas experiências, conduzidas, sobretudo, nas áreas de ensino de Ciências e de Matemática.

Uma outra abordagem focalizou as contradições entre o discurso e as práticas ou as resistências à mudança por parte de professores, ou, ainda, as dificuldades para o professor mudar a sua prática.

No conjunto das pesquisas sobre prática pedagógica, uma terceira via partiu dessas contradições do professor, de sua insatisfação com a própria prática. Buscaram-se as trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino.

Analisar experiências construtivistas em sala de aula, tendo em vista verificar as dificuldades de professores e alunos, foi objeto de uma pesquisa descritivo-explicativa, feita por Garrido (1993), em que se comparam os desempenhos de dois professores de Física. O estudo criou categorias para a análise da interação verbal professor-alunos, fundamentada no Modelo de Mudança Conceitual de Posner. Foram observadas diferenças significativas na forma como os professores conduziram os processos desestruturadores e reestruturadores do conhecimento. A investigação apontou dificuldades que esse modelo de ensino coloca ao professor, exigindo trabalho mais profundo de construção da sua prática.

Dois trabalhos, desenvolvidos por Darsie (1995) e Lüdke e Goulart (1994), investigaram práticas avaliativas. O primeiro relatou uma proposta de avaliação construtivista desenvolvida em uma disciplina do curso de Pedagogia. Na investigação, a avaliação da aprendizagem é empreendida pelos próprios alunos, que explicitam o processo de mudança conceitual: como pensavam antes do ensino, como pensam agora e como se caracterizou esse processo. A avaliação é concebida como atividade metacognitiva, mediante a qual o aluno toma consciência do próprio processo de aprendizagem. Ao pensar sobre o que aprendeu e como aprendeu, o estudante está avaliando o ensino e oferecendo ao professor elementos de diagnóstico para adequar-lo, retomando-o e reformulando-o, para favorecer a aprendizagem.

No segundo, foram observadas classes em três escolas públicas de ensino fundamental. Constatou-se a predominância de procedimentos avaliativos que aferem, sobretudo, informações. A autora recomenda nas conclusões a necessidade de aprofundar essa questão nos cursos de Formação de Professores, tendo em vista a precariedade das práticas de avaliação observadas entre professores de primeiro grau.

Linhares (1995) caminha por uma segunda via de investigações, focalizando contradições entre o discurso e as práticas docentes. Um dos estudos, de natureza ensaística, explorou a dicotomia entre o discurso crítico-emancipatório das universidades e as práticas reprodutivas do ensino fundamental. Conclui com uma crítica à academia, desqualificando sua produção, considerada mera transposição e simplificação de modelos teóricos sem efetiva construção do conhecimento.

Investigações empíricas confirmaram as conclusões acima. Dois estudos levantaram as representações e práticas de professores do ensino superior, por meio de questionários ou entrevistas com os sujeitos da pesquisa e seus alunos. Predominaram práticas fundadas na concepção de ensino como transmissão, comprovadas nos estudos de Simões (1992) e Lima (1995). Uma das constatações de Lima causa séria preocupação aos que se dedicam à formação de professores, visto que as investigações comprovaram não haver diferenças entre as práticas de professores com ou sem formação pedagógica.

Uma outra contradição entre o discurso e as práticas foi detectada em um estudo etnográfico em classes de História da 5ª à 8ª série. A investigação, feita por Matela (1994), mostrou que a nova concepção de História presente nos livros didáticos não é absorvida pelos professores, que, em suas aulas, oferecem aos alunos uma visão de História baseada nos seus saberes advindos de experiência.

As condições de trabalho na escola também influem nas práticas dos professores. A essa conclusão chegou um estudo descritivo-explicativo efetivado por Borges (1996), que observou

as aulas de dois professores de Educação Física em duas escolas cujas dinâmicas eram diferentes. Os resultados indicam que os processos de preparação profissional e formação pessoal nos quais os professores vão construindo os seus conhecimentos são inseparáveis e que a construção do saber é influenciada pelas condições materiais do sujeito e pelo modo singular com que cada um formou e construiu a sua identidade profissional em interação com as experiências de vida.

Outras investigações procuraram registrar o processo de aperfeiçoamento profissional de professores que estão insatisfeitos com suas práticas. Ao tentar compreender como alguns professores foram construindo sua prática docente ao longo do tempo, desvendam a profissão docente como processo de autoformação continuada, conduzida de forma individual ou coletiva. Essa nova concepção mostra as limitações da formação inicial e a necessidade de o professor, como muitos outros profissionais, continuar sua formação.

Dois trabalhos relatam esses processos de auto-aperfeiçoamento docente em seus locais de trabalho. O de Hoffmann e Carneiro (1993) investiga o processo de mudança das representações e das práticas docentes de uma professora de ensino superior insatisfeita com os altos índices de evasão e repetência em sua disciplina. A reflexão sobre a prática avaliativa foi favorecida pelo diálogo com uma colega da instituição que praticava formas de avaliação construtivistas. O outro trabalho, realizado por Dickel (1997), relata a trajetória de um grupo de professoras das séries iniciais ao longo de cinco anos. Registros das reuniões de estudo, ao longo de todo esse tempo, mostram as mudanças ocorridas. Este movimento de autoformação de professores foi entendido a partir de um referencial gramsciano de luta, de práxis, contra a expropriação do trabalho docente.

Fazem parte ainda da presente análise quatro trabalhos que compreendem o tema *Revisão da Literatura* a respeito do tema formação de professores e que serão abordados no item seguinte.

REVISÃO DA LITERATURA

Os Trabalhos que apresentam análises da produção do conhecimento sobre Formação de Professores correspondem a 6% dos 70 aqui analisados. Esses estudos, desenvolvidos por Brzezinski e Garrido (1997), Brzezinski (1998), André (1998) e Foerste (1998), têm por objeto reflexões à luz das descobertas de outros investigadores. Tal metodologia de análise da produção do conhecimento é denominada “reconciliação integrativa” (Ausebel, citado por Moreira, 1985, p. 9). Essa reconciliação consiste numa antítese à prática de apresentar os assuntos em compartimentos estanques – neste caso, em trabalhos distintos – com objetos próprios. Assim, proceder à reconciliação integrativa significa reunir trabalhos e explorar as relações entre os objetos de estudo, os referenciais teóricos, as tendências e as abordagens, os recursos metodológicos, reconciliando discrepâncias ou explicitando reais divergências.

Entre os quatro Trabalhos, dois deles – Brzezinski e Garrido (1997) e Brzezinski (1998) – refizeram a trajetória da produção do GT Formação de Professores, desde sua criação, em 1983, até 1997. No primeiro, baseadas em análise documental e história oral, as autoras recuperam a memória do GT e reconstituem a trajetória da produção científica a partir de períodos distintos, assim denominados:

- a) delineamento das formas organizativas do grupo de trabalho;
- b) traçando novos rumos para as licenciaturas;
- c) discutindo o papel da pesquisa e sua vivência na formação de profissionais da educação;
- d) estabelecendo as relações entre profissão docente, identidade e formação do professor e o trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

Com o desenvolvimento do segundo Trabalho, Brzezinski (1998), ancorada em aportes teóricos que sustentam a conceituação de núcleos, áreas temáticas e linhas de pesquisa, analisou

40 Trabalhos apresentados no GT, no período 1994 a 1997, por 51 pesquisadores representantes de 26 instituições. Neste percurso, a investigadora pôde identificar:

- a) núcleos temáticos mais explorados pelo GT Formação de Professores e que abrigam áreas temáticas ou linhas de pesquisas em consolidação no grupo;
- b) núcleos temáticos e áreas menos exploradas, portanto ainda emergentes, mas que consistem áreas importantes para a definição da identidade do GT.

O terceiro Trabalho, apresentado por André (1998), traz à mostra a produção sobre Formação de Professores representada por 203 dissertações de mestrado e 33 teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras no período 1985 a 1995. Finalmente, o quarto, feito por Foerste (1998), analisou o discurso em uma amostra da produção acadêmica nacional, publicada em periódicos a partir dos anos 80, cujos conteúdos abordam a articulação entre a universidade e a escola básica; nele, o autor buscou, em especial, descobrir nos discursos contidos nos artigos o papel da academia na sua relação com a escola básica, em seus diferentes níveis de ensino.

Ao concluir esta pesquisa, considera o grupo haver chegado ao estado da arte ou do conhecimento, ou, tão-somente, à “reconciliação integrativa” dos 70 Trabalhos do GT Formação de Professores. Quer constituam estado da arte, estado do conhecimento ou “reconciliação integrativa”, os estudos aqui desenvolvidos permitiram mostrar avanços sobre o conhecimento da profissão e da formação docente no Brasil, Argentina e Espanha. Há, entretanto, questões que permanecem e outras que surgem.

Apesar dos contínuos aportes visando à melhoria dos cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas voltam a ser questionadas. Até que ponto os cursos de Formação de Professores estariam respondendo às necessidades da sociedade da modernidade tardia, marcada por assustadoras descobertas científicas e tecnológicas e pelo avassalador desenvolvimento das formas de comunicação? Quais os novos papéis e que competências são necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional nos contextos culturais contemporâneos?

É preciso ressignificar os cursos de formação inicial e continuada e tornar mais corrente nas políticas educacionais o entendimento de que é indispensável o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço (inicial) e formação em serviço (continuada). É preciso ter clareza de que *formação inicial* e *formação continuada* não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Também é preciso indagar: Até que ponto os cursos de Formação de Professores estariam respondendo às necessidades das sociedades científicas e às exigências requeridas pela complexificação da escola ou pela escola diferente de nossos tempos que começa a se instalar no século 21?

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciando, que, segundo algumas pesquisas, já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas.

Seria preciso também avaliar e rever os cursos de formação a partir dos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental. Avaliar o impacto dos cursos de formação inicial e continuada, com vista à melhoria da qualidade do ensino, é uma preocupação pouco comum entre os pesquisadores, como é, também, um tema silenciado nas diversas pesquisas analisadas.

As experiências de articulação da universidade com o sistema de educação também foram apresentadas, porém as parcerias voltam-se para a reflexão da prática pedagógica das escolas de ensino fundamental, notadamente da prática pedagógica da professora de 1ª a 4ª série. Por que se calam as parcerias que envolvem a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior?

A participação dos sujeitos nos processos formativos apareceu em várias pesquisas de formação inicial e continuada, mas a voz do aluno da escola básica praticamente não foi ouvida nos relatos de pesquisa – estudou-se muito o professor, mas estudou-se muito pouco o aluno. Aliás, os professores foram vistos por professores, os formadores, por formadores. Como outros profissionais os vêem? Como os alunos os vêem? O que os alunos esperam da escola? Estas são, também, questões não respondidas.

Nas fontes de pesquisa, há uma recorrência marcante à temática *Identidade e Profissionalização Docente*, inclusive com modelos teóricos expressivos para a construção do profissionalismo do magistério; calam-se porém as fontes em relação a um aspecto da profissionalização – o direito de sindicalização e de participação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos movimentos de valorização profissional.

Outro tema recorrente nas pesquisas analisadas é a feminilização do magistério do ensino fundamental como aspecto descaracterizador da profissão. No entanto, merece ainda ser discutida a competência feminina para assumir a gestão de instituições superiores e universidades, como valorização da profissão e como reconhecimento do estatuto social e econômico da professora.

Embora o professor reflexivo seja tema de pesquisa freqüentemente tratado, a prática docente é bastante criticada. As fontes de pesquisa sugerem que existem muitos discursos sobre a prática e pouca produção de conhecimento sobre ela. Sendo assim, não podemos desconhecer o que nos ensina Sacristán (1991): a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura à medida que é praticada; portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis.

Alinhadas a essa concepção de Sacristán, as autoras do presente estudo, finalmente, podem assegurar que também geram cultura e constituem produção de conhecimento na área de Formação de Professores as pesquisas densamente fundamentadas, com objeto de estudo bem definido e desenvolvidas com rigor metodológico, a exemplo das que foram analisadas nesta investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Maria Cecília A. de et al. *A representação do professor sobre o ensino da Matemática e sua prática pedagógica no decorrer de um processo de formação continuada*. Recife: UFPE, 1993. Mimeografado.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998a. p. 99-122.
- _____. Profissionalização docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 2. *Anais...* Porto Alegre: Ulbra, 1998b. p. 135-141.
- ALIN, C. *Être formateur: quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- ANDALÓ, Carmen S. de Arruda. *Aperfeiçoamento docente: uma das soluções para o fracasso da escola pública?* Florianópolis: UFSC, 1995. Mimeografado.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores nas teses e dissertações brasileiras*. São Paulo: USP, 1998. Mimeografado.
- ANGOTTI, José André Peres. *Metodologia e prática de ensino: contribuição para transformação das licenciaturas*. Florianópolis: UFSC, 1994. Mimeografado.

- APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-90, 1991.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena de Silva de. *As determinações de gênero na escolha, formação e prática docente das professoras primárias*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Mimeografado.
- BASSO, Itacy Salgado. *O perfil do aluno da Licenciatura e a universidade pública*. Marília: Unesp, 1992. Mimeografado.
- BIRGIN, Alejandra. *Nuevas regulaciones del trabajo docente*. Buenos Aires: Flacso, 1998.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.
- BRAULT, M. Profissionalização. In: BRAULT, M. *A formação do professor para educação básica: perspectivas*. Brasília: MEC: Unesco, 1994. p. 41-48.
- BRZEZINSKI, Iria. *Avaliação da licenciatura em Pedagogia: relato de um processo*. Goiânia, UCG, 1992. Mimeografado.
- _____. *Formação de professores: formulação de uma concepção básica na trajetória do movimento das reformulações curriculares*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.
- _____. *O GT Formação de Professores: trajetória de sua consolidação*. Belo Horizonte: ANPEd, 1995. p. 49-52.
- _____. *Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo*. Brasília: UnB, 1997. Mimeografado.
- _____. *A produção do GT Formação de Professores*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. *Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento*. Goiânia: UCG: USP, 1997. Mimeografado.
- BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações*. [S. l.: s. n.], 1997.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. *Docência, memória e gênero: práticas alternativas de formação de professores*. São Paulo: USP, 1994.
- CARRER, Andrea Câmara; BRUNSTEIN, Raquel; CHIEFFI, Meyre Venci. *Formação continuada de profissionais do ensino: análise de programas selecionados nas cinco Regiões do Brasil*. São Paulo: Cenpec, 1996. Mimeografado.
- CARRER, Andrea Câmara et al. *Formação continuada e mudanças na prática pedagógica: a eficácia da oficina*. São Paulo: Cenpec, 1995. Mimeografado.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Ed., 1997. p. 21-50.

- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *Pesquisa em sala de aula: um importante fator na formação do professor*. São Paulo: USP, 1992.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. *Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática*. Vitória: Ufes, 1996. Mimeografado.
- CASTANHO, Eugênia et al. *Pesquisa psicológica e formação de professores*. Campinas: PUC-Camp, 1992.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de S.L. *Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção*. Araraquara: Unesp, 1994. Mimeografado.
- COLINVAUX, Dominique. *Ciência, escola e vida cotidiana: os contextos do conhecimento em discussão*. Rio de Janeiro: UFF, 1993.
- DAMIS, Olga Teixeira. *O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: do projeto à concepção dos professores*. Uberlândia: UFU, 1996. Mimeografado.
- DARSIE, Marta Maria. *Avaliação da aprendizagem e formação do professor*. Cuiabá: UFMT, 1995.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor*. Florianópolis: UFSC, 1997. Mimeografado.
- DICKEL, Adriana. *Aliando pesquisa, práxis e produção coletiva: a trajetória de um grupo de professoras pesquisadoras na luta pela reapropriação do trabalho docente*. Passo Fundo: UPF, 1997.
- _____. *Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate*. Passo Fundo: UPF, 1998. Mimeografado.
- ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8, 1996. *Documento final*. Belo Horizonte: Anfope, 1996. Mimeografado.
- ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en Argentina: una mirada a las propuestas de los organismos internacionales*. Buenos Aires: UBA, 1995. Mimeografado.
- FOERSTE, Erineu. *Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração universidade e escola a partir dos anos 80*. Vitória: Ufes, 1998. Mimeografado.
- _____. *Universidade e formação de professores: um estudo sobre o Fórum de Licenciatura da UFG*. Goiânia: UFG, 1997. Mimeografado.
- FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de Pedagogia*. Campinas: Unicamp, 1993. Mimeografado.

- GARRIDO, Elsa. *Ensino construtivista de Ciências: análise da interação verbal professor-aluno*. São Paulo, USP, 1993. Mimeografado.
- GONÇALES, Maria Helena C. de. *Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática*. Campinas: Unicamp, 1995.
- GRILLO, Marlene et al. *Transposição didática: uma prática reflexiva*. Porto Alegre: PUC-RS, 1998. Mimeografado.
- HOFFMANN, Jussara M. Lerche; CARNEIRO, Vera Clotilde. *O ensino de Matemática versus avaliação numa perspectiva construtivista: um diálogo possível?* Porto Alegre: UFRGS, 1993. Mimeografado.
- LEVY, Maria Inês Copello de; PUIG, Neus Sanmartí. *Melhoria do processo ensino-aprendizagem da Ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e práticas*. Barcelona: Furg-Brasil: UAB-Barcelona, 1998. Mimeografado.
- LIMA, Emília Freitas de. *O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções*. São Carlos: UFSCar, 1997. Mimeografado.
- _____. *Professores de 3º grau com e sem formação pedagógica: relato de suas concepções e vivências*. São Carlos: UFSCar, 1995. Mimeografado.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental*. Niterói: UFF, 1995. Mimeografado.
- LÜDKE, Menga; GOULART, Sílvia. *Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1994. Mimeografado.
- MATELA, R. C. P. *O professor de História e o livro didático: uma relação delicada*. Niterói: UFF, 1994. Mimeografado.
- MARIN, Alda; GARRIDO, Elsa. *Metodologia pesquisa-ação e formação de professores reflexivos: redefinindo o universo epistemológico e discutindo as implicações prático-metodológicas*. São Paulo: Unesp: USP, 1998. Mimeografado.
- MARTINS, Alice de Fátima. *O desenho reproduzido e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.
- MARTINS, Rosilda Baron. *De uma experiência de "treinamento" a algumas lições e desafios*. Ponta Grossa: UEPG, 1994. Mimeografado.
- MAZZOTTI, Marlene Adorni. *A possibilidade de uma educação científica*. Cuiabá: UFMT, 1993. Mimeografado.
- MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A formação do profissional do magistério e a nova lógica de organização das Licenciaturas*. Recife: UFPE, 1995. Mimeografado.
- MORGADE, Graciela Alejandra. *Dinámicas de género en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas argentinas*. Buenos Aires: UBA, 1998. Mimeografado.

- MORAES, Ana Alcina de Araújo. *História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura*. São Carlos: Ufam: UFSCar, 1996. Mimeografado.
- MOREIRA, M. A. Ensino e aprendizagem: o significado de alguns conceitos básicos segundo diferentes perspectivas teóricas. In: MOREIRA, M. A. (Org.). *Ensino na universidade*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1985.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1991. p. 9-32.
- NÚÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânea Leite. *Um modelo profissional: uma necessidade para a formação do professor*. Natal: UFRN, 1997. Mimeografado.
- PAIVA, Aparecida; FREITAS, Helena de; SCHEIBE, Leda. *Pedagogia: políticas de formação de professores e mudanças curriculares*. Caxambu: UFMG: Unicamp: UFSC, 1997. Mimeografado.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Representações sobre ensino na universidade e suas implicações para as Licenciaturas*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Mimeografado.
- PEREIRA, Marcos Vilela. *Estética da professoralidade*. Pelotas: UFPel, 1997. Mimeografado.
- _____. *Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.
- POLETTINI, Altair de Fátima Furigo. *Pressão influenciando mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara*. São Paulo: Unesp, 1997. Mimeografado.
- RODRIGUES, M. de L. *Sociologia das profissões*. Oeiras (Portugal): Ed. Celta, 1997. p. 7-45.
- ROSSO, Ademir José; ETGES, Norberto Jacob. *O que pensam os professores de Ciências e Matemática sobre Educação?* Jataí: Univali, 1996. Mimeografado.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1991. p. 61-92.
- SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Buscando o caminho do meio: construindo a parceria entre professores e formadores de professores de Ciências*. Piracicaba: Unimep, 1998. Mimeografado.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Udesc, 1994. Mimeografado.
- SIMÕES, Regina Helena S. *O papel dos fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação nos cursos de Magistério do 2º grau*. Vitória: Ufes, 1993.
- SIMÕES, Sônia Pires. *A postura teórica e a prática do professor de Didática no ensino superior*. Rio de Janeiro: Uerj, 1992. Mimeografado.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. *Formação de professores: dois tópicos de uma elaboração alternativa*. Rio de Janeiro: Uerj, 1996. Mimeografado.

- SOBREIRA, Henrique Garcia. *Imagens de família e prática docente*: anotações preliminares. Rio de Janeiro, Uerj, 1996. Mimeografado.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *A formação do professor em situação de trabalho e o papel da universidade*: competência aliada à produção. Campinas: PUC-Camp, 1998. Mimeografado.
- SOUZA, José Vieira de. *A função social do professor subjacente às concepções educacionais reproduzidas e/ou construídas no cotidiano do Curso Normal do DF*: a contribuição da Sociologia da Educação. Brasília: UnB, 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Formação do profissional do ensino de Educação Física*. Recife: UFPE, 1992. Mimeografado.
- _____. *O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Recife: UFPE, 1994. Mimeografado.
- VIANA, Deise Miranda. *Uma disciplina integradora*: instrumentação para o ensino. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. Mimeografado.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O curso de Pedagogia da FAE/UnB na perspectiva de coordenadores e professores*. Brasília: UnB, 1996. Mimeografado.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; SOUZA, Luzia Costa de. *Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.
- VILLA, Fernando Gil. *Crise do professorado*: uma análise crítica. Campinas: Papyrus, 1998. p. 13-64.
- _____. *O professor frente às mudanças culturais e sociais*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997. Mimeografado.
- _____. *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel Educación, 1996.
- WILENSKY, H. The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 69, p. 142-146, 1964.

Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, da ANPEd, no período 1992-1998

Iria Brzezinski*
Betânea Leite Ramalho**
Eduardo Adolfo Terrazzan
Helena Costa Lopes de Freitas
Marcos Villela Pereira

Esta segunda etapa da pesquisa “Estados da arte sobre temas específicos na área da educação”, da qual faz parte o subprojeto Estado da Arte do Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), consiste na apresentação da bibliografia parcial apresentada na primeira etapa e dos resumos analíticos.

Como já foi dito quando da apresentação dos resultados da primeira etapa, os resumos analíticos, objetivo da segunda fase da pesquisa, a seguir registrados, são decorrentes das análises dos Trabalhos (categoria da ANPEd) aprovados pelos consultores *ad hoc* do Grupo de Trabalho e/ou pelo Comitê Científico da ANPEd para as sessões de discussão realizadas no GT Formação de Professores durante as reuniões anuais. O universo da presente pesquisa abrange os “Trabalhos” do período de 1992 a 1998, metodologicamente registrados por autor(a)(es) e em ordem alfabética; portanto, para efeito de análise, não se considera, neste momento, a ordem cronológica das reuniões anuais da ANPEd.

RELAÇÃO POR ORDEM ALFABÉTICA DOS AUTORES***

AGUIAR, Maria Cecília A. de et al. *A representação do professor sobre o ensino da Matemática e sua prática pedagógica no decorrer de um processo de formação continuada*. Recife: UFPE, 1993. Mimeografado.

ANDALÓ, Carmen S. de Arruda T. *Aperfeiçoamento docente: uma das soluções para o fracasso da escola pública?* Florianópolis: UFSC, 1995. Mimeografado.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores nas teses e dissertações brasileiras*. São Paulo: USP, 1998. Mimeografado.

ANGOTTI, José André Peres. *Metodologia e prática de ensino: contribuição para transformação das licenciaturas*. Florianópolis: UFSC, 1994. Mimeografado.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena de Silva de. *As determinações de gênero na escolha, formação e prática docente das professoras primárias*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Mimeografado.

* Professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG), pesquisadora Associada da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do subgrupo de pesquisadores.

** Esta e os que se seguem são pesquisadores do Colegiado do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

*** Bibliografia parcial do Projeto Estado da Arte do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd. Período da pesquisa: 1992 a 1998. Coordenadora: Iria Brzezinski.

- BASSO, Itacy Salgado. *O perfil do aluno da licenciatura e a universidade pública*. Marília: Unesp, 1992. Mimeografado.
- BIRGIN, Alejandra. *Nuevas regulaciones del trabajo docente*. Buenos Aires: Flacso, 1998.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.
- BRZEZINSKI, Iria. *Avaliação da licenciatura em Pedagogia: relato de um processo*. Goiânia: UCG, 1992. Mimeografado.
- _____. *Formação de professores: formulação de uma concepção básica na trajetória do movimento das reformulações curriculares*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.
- _____. *Perplexidades na formação de profissionais da educação frente a LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo*. Brasília: UnB, 1997. Mimeografado.
- _____. *A produção do GT Formação de Professores*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. *Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento*. Goiânia: UCG: USP, 1997. Mimeografado.
- BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações*. [S. l.: s. n.], 1997.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. *Docência, memória e gênero: práticas alternativas de formação de professores*. São Paulo: USP, 1994.
- CARRER, Andrea Câmara; BRUNSTEIN, Raquel; CHIEFFI, Meyre Venci. *Formação continuada de profissionais do ensino: análise de programas selecionados nas cinco Regiões do Brasil*. São Paulo: Cenpec, 1996. Mimeografado.
- CARRER, Andrea Câmara et al. *Formação continuada e mudanças na prática pedagógica: a eficácia da oficina*. São Paulo: Cenpec, 1995. Mimeografado.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Pesquisa em sala de aula: um importante fator na formação do professor*. São Paulo: USP, 1992.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. *Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática*. Vitória: Ufes, 1996. Mimeografado.
- CASTANHO, Eugênia et al. *Pesquisa psicológica e formação de professores*. Campinas: PUC-Camp, 1992.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de S. L. *Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção*. Araraquara: Unesp, 1994. Mimeografado.
- COLINVAUX, Dominique. *Ciência, escola e vida cotidiana: os contextos do conhecimento em discussão*. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

- DAMIS, Olga Teixeira. *O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: do projeto à concepção dos professores*. Uberlândia: UFU, 1996. Mimeografado.
- DARSIE, Marta Maria. *Avaliação da aprendizagem e formação do professor*. Cuiabá: UFMT, 1995.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor*. Florianópolis: UFSC, 1997. Mimeografado.
- DICKEL, Adriana. *Aliando pesquisa, práxis e produção coletiva: a trajetória de um grupo de professoras pesquisadoras na luta pela reapropriação do trabalho docente*. Passo Fundo: UPF, 1997.
- _____. *Buscando referências para a discussão sobre a formação professor-pesquisador: contribuições para o debate*. Passo Fundo: UPF, 1998. Mimeografado.
- FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en Argentina: una mirada a las propuestas de los organismos internacionales*. Buenos Aires: UBA, 1995. Mimeografado.
- FOERSTE, Erineu. *Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração universidade e escola a partir dos anos 80*. Vitória: Ufes, 1998. Mimeografado.
- _____. *Universidade e formação de professores: um estudo sobre o Fórum de Licenciatura da UFG*. Goiânia: UFG, 1997. Mimeografado.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de Pedagogia*. Campinas: Unicamp, 1993. Mimeografado.
- GARRIDO, Elsa. *Ensino construtivista de Ciências: análise da interação verbal professor-aluno*. São Paulo: USP, 1993. Mimeografado.
- GONÇALES, Maria Helena C. de. *Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática*. Campinas: Unicamp, 1995.
- GRILLO, Marlene Corroero et al. *Transposição didática: uma prática reflexiva*. Porto Alegre: PUC-RS, 1998. Mimeografado.
- HOFFMANN, Jussara M. Lerch; CARNEIRO, Vera Clotilde. *O ensino de Matemática versus avaliação numa perspectiva construtivista: um diálogo possível?* Porto Alegre: UFRGS, 1993. Mimeografado.
- LEVY, Maria Inês Copello de; PUIG, Neus Sanmartí. *Melhoria do processo ensino aprendizagem da Ciência a partir da reflexão dialógica entre professor e orientador, das concepções e práticas*. Barcelona: Furg-Brasil: UAB-Barcelona, 1998. Mimeografado.
- LIMA, Emília Freitas de. *O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções*. São Carlos: UFSCar, 1997. Mimeografado.
- _____. *Professores de 3º grau com e sem formação pedagógica: relato de suas concepções e vivências*. São Carlos: UFSCar, 1995. Mimeografado.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental*. Niterói: UFF, 1995. Mimeografado.

- LÜDKE, Menga. *Avaliação e formação de professores*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995.
- LÜDKE, Menga; GOULART, Silvia. *Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1994. Mimeografado.
- MARIN, Alda; GARRIDO, Elsa. *Metodologia pesquisa-ação e formação de professores reflexivos: redefinindo o universo epistemológico e discutindo as implicações prático-metodológicas*. São Paulo: Unesp: USP, 1998. Mimeografado.
- MARTINS, Alice de Fátima. *O desenho reproduzido e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.
- MARTINS, Rose Clair Pouchain Matela. *O professor de História e o livro didático: uma relação delicada*. [S. l.: s. n.], 1994.
- MARTINS, Rosilda Baron. *De uma experiência de "treinamento" a algumas lições e desafios*. Ponta Grossa: UFGP, 1994. Mimeografado.
- MAZZOTTI, Marlene Adorni. *A possibilidade de uma educação científica*. Cuiabá: UFMT, 1993. Mimeografado.
- MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A formação do profissional do magistério e a nova lógica de organização das licenciaturas*. Recife: UFPE, 1995. Mimeografado.
- MORGADE, Graciela Alejandra. *Dinámicas de genero en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas argentinas*. Buenos Aires: UBA, 1998. Mimeografado.
- MORAES, Ana Alcina de Araújo. *História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura*. São Carlos: Ufam: UFSCar, 1996. Mimeografado.
- NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânea Leite. *Um modelo profissional: uma necessidade para a formação do professor*. Natal: UFRN, 1997. Mimeografado.
- PAIVA, Aparecida; FREITAS, Helena de; SCHEIBE, Leda. *Pedagogia: políticas de formação de professores e mudanças curriculares*. Caxambu: UFMG: Unicamp: UFSC, 1997. Mimeografado.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Representações sobre ensino na universidade e suas implicações para as licenciaturas*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Mimeografado.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade*. Pelotas: UFPel, 1997. Mimeografado.
- _____. *Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.
- POLETTINI, Altair de Fátima Furigo. *Pressão influenciando mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara*. São Paulo: Unesp, 1997. Mimeografado.
- ROSSO, Ademir José; ETGES, Norberto Jacob. *O que pensam os professores de Ciências e Matemática sobre educação?* Jataí: Univali, 1996. Mimeografado.

- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Que professores estamos formando? A questão dos conteúdos específicos*. [S. l.: s. n.], 1994.
- SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Buscando o caminho do meio: construindo a parceria entre professores e formadores de professores de Ciências*. Piracicaba: Unimep, 1998. Mimeografado.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Udesc, 1994. Mimeografado.
- SIMÕES, Regina Helena S. *O papel dos fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação nos cursos de Magistério do 2º grau*. Vitória: Ufes, 1993.
- SIMÕES, Sônia Pires. *A postura teórica e a prática do professor de Didática no ensino superior*. Rio de Janeiro: Uerj, 1992. Mimeografado.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. *Formação de professores: dois tópicos de uma elaboração alternativa*. Rio de Janeiro: Uerj, 1996. Mimeografado.
- _____. *Imagens de família e prática docente: anotações preliminares*. Rio de Janeiro: Uerj, 1998. Mimeografado.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *A formação do professor em situação de trabalho e o papel da universidade: competência aliada à produção*. Campinas: PUC-Camp: Unicamp, 1998. Mimeografado.
- SOUZA, José Vieira de. *A função social do professor subjacente às concepções educacionais reproduzidas e/ou construídas no cotidiano do Curso Normal do DF: a contribuição da Sociologia da Educação*. Brasília: UnB, 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Formação do profissional do ensino de Educação Física*. Recife: UFPE, 1992. Mimeografado.
- _____. *O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Recife: UFPE, 1994. Mimeografado.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; SOUZA, Luzia Costa de. *Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.
- VIANA, Deise Miranda. *Uma disciplina integradora: instrumentação para o ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. Mimeografado.
- VILLA, Fernando Gil. *O professor frente às mudanças culturais e sociais*. Salamanca: Univesidad de Salamanca, 1997. Mimeografado.

RESUMOS

- AGUIAR, Maria Cecília A. de et al. *A representação do professor sobre o ensino da Matemática e sua prática pedagógica no decorrer de um processo de formação continuada*. Recife: UFPE, 1993. Mimeografado.

O trabalho consiste de resultados parciais de pesquisa desenvolvida por um grupo interdisciplinar de pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, partícipes do Projeto de Rede de Ciência, Matemática e Educação Ambiental de Pernambuco. Seu objetivo é contribuir para o desvelamento de elementos que se inter-relacionam entre a representação e a ação do professor ao ensinar Matemática. Centra-se em fundamentação teórica acerca das representações e da prática pedagógica do professor em sala de aula. Os pesquisadores orientam-se pelo conceito de representação, como um reflexo de relações complexas, reais e imaginárias, objetivas e simbólicas que o sujeito estabelece com o objeto. Os sujeitos da pesquisa são professores da escola pública atuantes na área de Matemática e que participaram de atividades de formação continuada coordenada pelo grupo de autores desse trabalho. As concepções que os professores da escola pública têm do ensino de Matemática são o objeto da pesquisa. Os autores valeram-se da aplicação de questionários para a coleta de dados e de registros de observações sistematizadas em sala de aula para conhecer as concepções de conhecimento matemático, ensino, aprendizagem e avaliação, a fim de identificar os elementos que mantêm inter-relacionamento entre o que os professores pensam sobre o ensino de Matemática e o que eles realmente praticam ao ensinar Matemática. Foi possível reconhecer que os sujeitos da pesquisa adotam em sua prática pedagógica elementos da abordagem construtivista clássica de aprendizagem com ênfase na interação e que, em parte, dão importância à adequação dos conteúdos matemáticos à vida prática. A continuidade da pesquisa vem permitindo proceder a uma avaliação da prática dos sujeitos como docentes que buscam o aperfeiçoamento mediante da formação continuada.

ANDALÓ, Carmen S. de Arruda. *Aperfeiçoamento docente: uma das soluções para o fracasso da escola pública?* Florianópolis: UFSC, 1995. Mimeografado.

O trabalho coloca em questão o aperfeiçoamento docente como uma das formas que têm sido apontadas para solucionar o fracasso da escola pública brasileira. A partir da análise do trabalho desenvolvido em sua tese de doutorado, a autora questiona as alternativas que se desenham no campo educacional, na perspectiva do neotecnismo, em particular a abordagem da Qualidade Total em Educação. Aborda ainda a resistência que os professores, em geral, apresentam às tentativas de modificação do seu "saber-fazer". Nesse artigo são também discutidas as dificuldades de implementação da realização do "aperfeiçoamento docente em serviço", diante da crescente deterioração da rede pública de ensino. Procura diferenciar tal sugestão do "treinamento em serviço" recomendado pela nova "moda" da Qualidade Total em Educação, que vem se colocando como a solução para os graves problemas do ensino oficial brasileiro. Conclui que a qualidade do ensino, defendida historicamente pelos educadores, nada tem a ver com a "moderna" Qualidade Total na Educação, defendida pelo neoliberalismo como a solução para os problemas da educação e da escola pública.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Formação de professores nas teses e dissertações brasileiras*. São Paulo: USP, 1998. Mimeografado.

Este trabalho pertence à categoria (ANPEd) Trabalho Encomendado e é resultante da pesquisa realizada a respeito da produção do conhecimento sobre Formação Docente, tendo por base as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no período de 1985 a 1995. Foram analisados 236 resumos, contidos no CD-ROM da ANPEd, sendo 203 dissertações de mestrado e 33 teses de doutorado. A autora parte da verificação da procedência dos trabalhos: do universo pesquisado, 73% foram produzidos na Região Sudeste, 14% na Região Sul, 10,6% na Região Nordeste, 4,7% na Região Centro-Oeste e 0,4% na Região Norte. Outro ângulo analisado foi o dos conteúdos. Quanto aos aspectos mais centrais do trabalho, verifica-se que a tônica dos

estudos está nos cursos que preparam professores para atuar nas séries iniciais (modalidade Normal), no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. Outros temas também são foco de estudo nas dissertações e teses, tais como: Currículo, Metodologia, Prática de Ensino e Didática. Interessante é que, enquanto a tendência mundial que marca os estudos dessa natureza é a formação continuada, na modalidade de treinamento em serviço, conforme elucida Rosa Maria Torres (1996), no Brasil, a autora da presente pesquisa constatou o contrário, pois a ênfase reside na formação inicial. Os resultados apontam ainda os temas consensuais que são indicados por autores nacionais e internacionais sobre Formação Docente e que são perspectivas para o avanço do conhecimento na área. São eles: necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; valorização de saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e introdução de temáticas emergentes na formação docente. Esse trabalho encontra-se publicado, pela Editora Escrituras, sob forma de artigo intitulado "Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência", na coletânea *Docência, memória, gênero: estudos sobre formação* (1997).

ANGOTTI, José André Peres. *Metodologia e prática de ensino: contribuição para transformação das licenciaturas*. Florianópolis: UFSC, 1994. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que parte da constatação do grande descompasso existente entre o desenvolvimento teórico-prático de disciplinas do tipo Metodologia do Ensino e Prática de Ensino de áreas específicas do saber, num curso de Licenciatura, e a prática pedagógica efetiva dos professores nas escolas da educação básica. Com base em estudos recentes sobre a situação escolar no Brasil, o autor realiza inicialmente uma caracterização desta em seus múltiplos aspectos. Para sugerir mudanças na realidade educacional, particularmente no aspecto relativo à formação de professores, apóia-se fortemente na idéia defendida por diversos autores contemporâneos de que, dada a complexidade característica das sociedades contemporâneas, devemos buscar soluções não triviais para os problemas nelas encontrados. Toma como exemplo básico, para construir sua argumentação, o caso do Ensino da Física nos diversos níveis de escolaridade, assumindo que, uma vez realizadas mudanças nessa área, elas poderão se estender a outras formações profissionais. Sugere então dois processos como possíveis e complementares: mutação e inovação. Mutações, onde vigora um cenário de transformação brusca, radical, rápida; inovação, onde uma soma complexa de transformações localizadas produziria um efeito de grande mudança, porém operada de forma mais lenta e mais extensiva. Em qualquer dos processos, a participação conjunta de professores-pesquisadores e de professores da rede escolar é tomada como pressuposto e, portanto, necessária para seu sucesso. Como resultado deste exercício teórico, projeta os cenários possíveis em cada um dos processos apresentados, avaliando condicionantes e conseqüências das mudanças propostas. Este trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

ASSUNÇÃO, Maria Madalena de Silva de. *As determinações de gênero na escolha, formação e prática docente das professoras primárias*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Mimeografado.

Discute o pressuposto de que a prática docente e o cotidiano da professora primária encontram-se impregnados de um imaginário social sobre seu papel como mulher. Essas representações encontram na escola um espaço propício para seu florescimento e materialização. A pesquisa, de cunho etnográfico, foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte,

que tem, em seu quadro docente e administrativo, a presença exclusiva de mulheres. Constatou-se a observação de campo e de entrevistas a 12 professoras de 1ª a 4ª série e à diretora da escola. Tomando como referência as relações de gênero e as condições socioeconômicas, mostra como a escolha profissional, a formação da professora, a trajetória profissional, o cotidiano da escola e a prática docente encontram-se impregnados das representações sociais sobre o que é ser mulher e o que é ser professora em nossa sociedade. Os determinantes da “escolha” do magistério por “vocação”, pelas condições de gênero e de classe ou pela influência da mãe não se revelam plenamente para as professoras e parecem não influenciar diferentemente suas práticas, uma vez que continuam sendo reforçadas, cotidianamente, pela cultura escolar. Afirma que parece existir uma supervalorização dos aspectos pessoais em detrimento da formação acadêmica, baseando-se nos depoimentos das professoras que associam o magistério a palavras como dedicação, missão, amor, abnegação, vocação. Conclui que é vital que a permanência da mulher no magistério supere o discurso e as justificativas biológicas, psicológicas, morais, religiosas, assumindo-se como profissional e tendo o olhar voltado para as dimensões históricas, sociais, culturais e inconscientes presentes e atuantes em nossa sociedade.

BASSO, Itacy Salgado. *O perfil do aluno da licenciatura e a universidade pública*. Marília: Unesp, 1992. Mimeografado.

Aborda resultados de pesquisa desenvolvida com os alunos da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília. O objeto da investigação encontra-se no perfil sociocultural dos candidatos à carreira do magistério, portanto, no perfil do alunado das licenciaturas. O objetivo da pesquisa foi o de identificar competências no campo pedagógico, que os licenciandos detêm como condições para o exercício da docência. Tais competências são resultantes da formação inicial dada nos cursos de saberes específicos das áreas de conhecimento do currículo da escola básica. A coleta de dados foi realizada considerando a especificidade de cada curso e de turnos de frequência do alunado. As conclusões permitiram apontar alguns indicadores a serem debatidos pela comunidade acadêmica da Faculdade de Filosofia e Ciências, visando à reformulação dos cursos que formam professores.

BIRGIN, Alejandra. *Nuevas regulaciones del trabajo docente*. Buenos Aires: Flacso, 1998.

Trata-se de pesquisa teórica, descritiva, sobre as novas regulamentações do trabalho docente diante das mudanças estruturais no mundo do trabalho, advindas da revolução tecnológica e de seus reflexos nos sistemas educacionais e nas atividades dos trabalhadores da educação da Argentina. A autora discorre sobre as ameaças que pairam sobre a identidade docente e a estabilidade de emprego do professorado argentino, que, sendo detentor do saber-fazer profissional, mantinha um poder equilibrado como classe trabalhadora, mesmo diante das desigualdades. Afirma a autora que há um processo de reconstrução da docência que coloca como foco central as competências exigidas devido às trocas instantâneas dos chamados conhecimentos teletáticos, em face das novas tecnologias de informação e de comunicação. Os resultados apontados no trabalho indicam ainda a reconceituação dos termos qualificação, qualificação tácita, apropriação e expropriação do conhecimento e a necessidade de se reinventar a escola.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.

Trata-se de pesquisa de natureza descritivo-analítica realizada para elaboração de dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Questiona o

distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, fator que se vincula à dicotomia na relação teoria e prática. O estudo investiga a prática pedagógica de dois professores de Educação Física, de turmas de 6ª série do primeiro grau, em duas escolas de Belo Horizonte (MG). Admite como hipótese que cada uma das escolas teria uma dinâmica interna própria, exercendo forte influência na prática dos professores e fazendo com que estes desenvolvessem um trabalho diferenciado relativo ao ensino da Educação Física. Considera que os saberes docentes têm origem em fontes diversas, constituindo-se em saberes da formação, das disciplinas, do currículo, da experiência – estes últimos envolvendo toda a práxis social e cotidiana do professor. Os saberes são vistos como resultado da produção científica, alheios à formação dos professores que desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica. Consta que os processos de formação profissional e pessoal, nos quais os professores vão construindo os seus saberes, são inseparáveis e que a construção do saber é influenciada pelas condições materiais do sujeito, bem como pelo modo singular como cada um destes sujeitos “formou e construiu a sua identidade profissional em interação com todos os seus espaços de vida”.

BRZEZINSKI, Iria. *Avaliação da licenciatura em Pedagogia: relato de um processo*. Goiânia: UCG, 1992. Mimeografado.

O trabalho é resultado de uma pesquisa que tem por objetivo avaliar a proposta curricular de formação de professores desenvolvida na Universidade Católica de Goiás (UCG). Essa proposta foi transformada em Programa de Formação de Professores da UCG. Trata-se de um relato, contextualizado e comentado criticamente, acerca do processo de construção e de execução do projeto inovador de formação de professores. A contextualização é sustentada por uma revisão histórica desse processo, colocando-o no âmbito da história do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia, vivido pelos educadores brasileiros a partir do final da década de 70. A análise crítica é realizada durante a explicitação dos “caminhos percorridos” no processo em questão. Basicamente, apresenta-se uma proposta de articulação de cursos de graduação e especialização *lato sensu*, para formar licenciados, bacharéis e especialistas em várias áreas do saber. Fazem parte do Programa os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Letras (Inglês e Português), Matemática, Física e Biologia. Esses cursos articulam-se, no oitavo período da graduação, com os seguintes cursos de especialização: Cultura, Memória e Linguagem, Informática Educativa, Educação Ambiental e Educação para Portadores de Necessidades Especiais. Nessa proposta, a preparação docente de qualidade é praticada sobre o tripé de competências: em conteúdos, em habilidades didáticas e em visão política. A esse princípio de qualidade associaram-se os de interdisciplinaridade e verticalidade do saber e o da simplicidade dos conteúdos essenciais para orientar a organização curricular dos novos cursos de Licenciatura. Ao final, com base nestes princípios, passou-se à construção e ao gerenciamento coletivo de uma estrutura onde se articulam atividades disciplinares e interdisciplinares, algumas delas oferecidas em comum para formação do licenciado em qualquer área. São apontados resultados preliminares da implementação deste projeto, os quais evidenciam uma maior valorização do profissional da educação e um aumento da demanda, acompanhado da diminuição da evasão, nestes novos cursos de Licenciatura. A versão atualizada do presente trabalho foi publicada, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, sob o título “Licenciaturas – qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores”, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada, em 1996, pela própria autora.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de professores: formulação de uma concepção básica na trajetória do movimento das reformulações curriculares*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.

Esta pesquisa tem por objetivo registrar o movimento nacional dos educadores brasileiros para reformular os cursos de Formação dos Profissionais da Educação, principalmente no período de 1980 a 1992. Evidencia o esforço de alunos e de professores no sentido de promover a articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis contra as imposições da legislação oficial autoritária que fragmentava a formação do educador em todos os seus níveis e, também, a trajetória da construção do conhecimento referente a uma política de formação do profissional da educação, apontando princípios, pressupostos e indicações para reformulações curriculares que ocorreram no Brasil, sobretudo na década 80. Trata-se de um estudo baseado em documentação de congressos havidos na última década, sobre esta temática. Além do histórico propriamente dito, a autora discute a natureza deste movimento, desde a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcef) até a fundação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope). Das discussões sobre concepções de educador, passando pelos aspectos de militância da Comissão Nacional, este estudo reconstitui a participação dos educadores na elaboração de uma nova proposta política de formação do educador. Ao final, aponta o consenso obtido entre os educadores brasileiros, após mais de uma década de debates, contemplando cinco eixos curriculares: trabalho, formação teórica, gestão democrática, compromisso social, interdisciplinaridade. Conclui afirmando a continuidade da mobilização dos educadores pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação através da consolidação da Anfope e, ainda, que essa mobilização propicia condições concretas para a crítica e a superação da fragmentação do conhecimento instalado no curso de Pedagogia, da dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica dos cursos de Licenciatura, da descaracterização da Faculdade de Educação como local de formação do profissional de educação e da desqualificação do curso de Magistério de 2º grau. A versão atualizada deste trabalho foi publicada, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, Goiânia, 1996, na coletânea, organizada pela própria autora, intitulada *Formação de professores: um desafio*.

BRZEZINSKI, Iria. *Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo*. Brasília: UnB, 1997. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa descritiva baseada em análise documental de fontes primárias oficiais, como documentos, pareceres, portarias e leis. A autora faz uma revisão bibliográfica crítica de documentos de entidades relacionadas com a formação de professores e baseia-se em Teixeira para fazer comparações entre o mundo real e o mundo oficial das políticas educacionais. Procede a uma análise global do contexto sociopolítico e econômico brasileiro atual, em face da adoção do neoliberalismo como matriz teórica assumida pelo governo para definir políticas públicas. Essa análise apresenta uma radiografia dos efeitos da globalização da economia e sua decorrente promoção de premissas neoliberais no contexto da educação, que passa a ser vista como mercadoria e não mais como uma obrigação do Estado. A partir da recapitulação da gênese histórica dos primeiros cursos de formação de professores, do período pré-republicano até a atualidade, a autora comenta o predomínio dos aspectos mais significativos que foram desenvolvidos historicamente e influenciaram na maneira como o professor e a docência são vistos e valorizados, desde então até à sociedade atual, tanto no âmbito acadêmico como no governamental. Tal análise enfoca diversos documentos oficiais, percorrendo as vicissitudes do saber docente em relação aos cursos de Formação de Professores, procurando evidenciar as perplexidades e possibilidades ante a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Tal caminho se dá através da revisita à história da formação de professores e do curso de Pedagogia, explicitando as tendências atuais na formação do pedagogo, marcadas pelas experiências desenvolvidas nas universidades brasileiras e evidenciando as prescrições da LDB acerca da formação de profissionais de educação.

A versão atualizada, com resultados finais da pesquisa, está publicada, pela Editora Cortez, São Paulo, sob o título "A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades", em coletânea organizada pela autora em 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *A produção do GT Formação de Professores*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.

Este trabalho, que pertence à categoria (ANPEd) Trabalho Encomendado, é resultante da pesquisa realizada a respeito da produção do conhecimento do GT Formação de Professores, com o objetivo de identificar núcleos temáticos por ele mais explorados e que abrigam as áreas temáticas que poderão ser vislumbradas como linhas de pesquisas em consolidação no grupo. Outro objetivo foi o de identificar núcleos temáticos e áreas menos exploradas, portanto ainda emergentes, mas que constituem áreas importantes para a definição da identidade do Grupo de Trabalho. Ancorada nos aportes teóricos que sustentam a conceituação de núcleos, áreas temáticas e linhas de pesquisa, a autora analisou 40 trabalhos apresentados no GT por 51 pesquisadores, no período de 1994 a 1997, representantes de 26 instituições, sendo que, dessas, 22 (84,7%) são públicas e quatro (15,3%), particulares. Os resultados apontaram que o período objeto da investigação pode ser reconhecido como o espaço de relativa consolidação de núcleos temáticos do GT e é marcado por pesquisas que expressam uma pluralidade temática e uma densidade na produção. A abrangência de modalidades de investigação e de procedimentos metodológicos foi dimensionada pela autora em: pesquisas sobre as políticas educacionais, as reformas educativas e a educação escolar; investigações de cunho epistemológico acerca de concepções de educação e de educador; pesquisas teórico-descritivas que tratam da profissionalização docente; estudos que investigam o saber, o pensar e o fazer do professor de todos os níveis de ensino; pesquisas centradas na construção do conhecimento, com aportes teóricos construtivistas e sociointeracionistas; ensaios que redimensionam o papel, as competências do professor, os paradigmas de profissionalização docente; análises de propostas curriculares e projetos político-pedagógicos de *locus* e de cursos de formação de profissionais da educação.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. *Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento*. Goiânia: UCG: USP, 1997. Mimeografado.

O trabalho é categorizado pela ANPEd como "Trabalho Encomendado" e refere-se à análise histórica da produção do GT Formação de Professores ao longo de sua existência. Baseadas em análise documental e história oral, as autoras recuperam a memória do GT e reconstituem a trajetória da produção científica a partir de períodos distintos, assim denominados: a) delineamento das formas organizativas do grupo de trabalho; b) traçando novos rumos para as licenciaturas; c) papel da pesquisa e sua vivência na formação de profissionais da educação; e d) profissão docente e a formação do professor. As conclusões indicam que a tônica marcante nos trabalhos dos dois primeiros períodos foi dada pelos debates sobre as críticas contundentes às licenciaturas e o desca-so das políticas educacionais e das universidades para com a formação de professores. Desses trabalhos participaram especialmente os pesquisadores do GT pertencentes à Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, originalmente instalada como Comitê Pró-Formação do Educador. No terceiro período, os pesquisadores do GT voltam-se para a importância da pesquisa na formação do professor e na qualidade da prática docente. Finalmente, o quarto período é definido por pesquisas que se centram na identidade do professor, na profissionalização docente e na valorização do profissional da educação.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações*. [S. l.: s. n.], 1997.

Pesquisa realizada com uma turma de alunas de um curso de Habilitação Específica para o Magistério de uma escola pública de primeiro e segundo graus, na cidade de São Paulo, entre agosto de 1993 e dezembro de 1994. A pesquisadora fez uso do método etnográfico, com emprego de observação participante, e realizou a análise de relatos escritos das histórias de vida e a valorização do método autobiográfico para a formação de professores. Fez uma revisão bibliográfica crítica acerca do método e concepção de ciência na investigação docente. A partir da composição da turma estudada, que apresentou homogeneidade quanto ao gênero e grande heterogeneidade quanto à idade e origem socioeconômica, iniciou-se a análise das histórias de vida, na busca de como classe e gênero se compõem ao longo da história da formação dessas alunas e de como certas práticas têm-se estruturado nos cursos de Magistério. Diante da utilização do relato autobiográfico, promoveu-se a discussão de seu valor heurístico e a questão da subjetividade como pressuposto básico da abordagem. Quanto ao método autobiográfico, o trabalho de Franco Ferrarotti é a principal referência, sendo seguido pela noção de exame do projeto, de Sartre, e da idéia de *habitus*, de Pierre Bourdieu. Está presente, ainda, uma análise da mudança de método e paradigmas na educação, a partir da nova concepção de ciência proposta por Prigogine e Stengers e o conseqüente afastamento dos modelos experimentais usados inicialmente na pesquisa educacional. É dado enfoque aos autores Pierre Dominicé e António Nóvoa em sua ênfase à necessidade de uma teoria da formação de adultos. O relativamente novo emprego da análise autobiográfica no campo da educação é enfatizado pela autora através de Goodson, autor preocupado em realizar sínteses das produções até o momento. A partir das diversas elaborações presentes, foi possível o desenvolvimento da pesquisa, ampliando a compreensão de processos que caracterizam a cultura escolar e indicando várias outras possibilidades de investigação.

BUENO, Belmira Oliveira et al. *Docência, memória e gênero: práticas alternativas de formação de professores*. São Paulo: USP, 1994.

Desenvolvido por um grupo de pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o trabalho analisa os fundamentos teóricos e as potencialidades das práticas de formação de professores. Metodologicamente, a investigação é denominada Pesquisa de Colaboração, uma vez que os professores envolvidos no processo se tornam simultaneamente objeto e sujeitos, dado que o estudo se assenta em interpretações autobiográficas e relatos de formação individual. Neste processo, as investigações voltam-se para as histórias de vida e para as próprias práticas, que não são exclusivamente as práticas presentes dos professores. As questões teóricas, relativas à memória individual e coletiva, aos processos tradicionais de educação docente e aos estudos sobre gênero, consistem também em referencial teórico da investigação. Há um enfoque na condição feminina e o trabalho de magistério. As autoras destacam também a fecundidade da proposta de geração de uma contramemória profissional, mediante a produção de autobiografias e relatos no processo de formação continuada. Este conjunto de atividades de pesquisa permite que as autoras afirmem adotar lentes mais amplas de investigação do que a pesquisa da prática presente dos professores. As pesquisadoras usam a estratégia de conduzir os professores a lançar um olhar mais detido e mais arguto no passado para refazer seus próprios percursos e analisar suas práticas, à medida que elaboram suas autobiografias e vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios livros didáticos, o que, necessariamente, provoca uma reconstrução de suas concepções e práticas pedagógicas – isto é, os resultados da pesquisa chegam à geração de uma contramemória profissional. A versão atualizada desse trabalho, que contém os resultados de outra etapa desta pesquisa, foi publicada pela Editora Escrituras, no artigo “Historia, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, em uma coletânea, organizada pelas autoras, em 1997, intitulada *Docência, memória, gênero: estudos sobre formação*.

CARRER, Andrea Câmara et al. *Formação continuada e mudanças na prática pedagógica: a eficácia da oficina*. São Paulo: Cenpec, 1995. Mimeografado.

O trabalho apresenta uma proposta de formação continuada, desenvolvida sob a forma de oficina, com 20 professores do ensino fundamental de todas as séries do primeiro grau de cinco escolas da rede municipal de São Paulo, ao longo de 1994. Propõe-se identificar alguns fatores que, se presentes em um programa de capacitação de professores, nos moldes da oficina proposta, contribuirão para que os professores se apropriem de concepções e dominem estratégias que lhes permitam atuar em sala de aula com uma concepção de aprendizagem fundada na interação social. As autoras utilizam-se da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e, também, da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky. Discutem como as mudanças provocadas nas concepções e crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem se refletem em mudanças nas representações que os participantes constroem sobre suas práticas e nessas próprias práticas, segundo as respectivas funções (professor, coordenador); em outras palavras: como a construção de saberes se reflete no saber-fazer. Ressaltam a importância da continuidade do grupo no decorrer do ano e da heterogeneidade de sua composição, bem como da presença dos coordenadores, como condições que favoreceram os objetivos propostos. A utilização da literatura infantil como eixo articulador do trabalho com a leitura e a escrita e o estímulo à auto-expressão, aliados ao constante reforço da auto-estima dos participantes, favoreceram a interação no grupo e mobilizaram a auto-reflexão para uma atuação autônoma e mais eficaz, provocando mudanças na atitude dos professores que incidiram sobre aspectos da sala de aula, como a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças, a organização do espaço e o clima de inter-relação professor-aluno e entre alunos.

CARRER, Andrea Câmara; BRUNSTEIN, Raquel; CHIEFFI, Meyre Venci. *Formação continuada de profissionais do ensino: análise de programas selecionados nas cinco Regiões do Brasil*. São Paulo: Cenpec, 1996. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritivo-analítica, objetivando registrar e analisar 12 programas de formação continuada e procurando identificar características e determinantes que possam contribuir para a reflexão e avanços na formação docente. Foram investigados um programa da Região Norte, cinco do Nordeste, três do Sudeste, dois do Sul e um do Centro-Oeste. Os dados foram coletados pelas pesquisadoras, no próprio local de desenvolvimento da formação, mediante observações, roteiros de caracterização, entrevistas estruturadas com Secretários de Educação, representantes de instituição parceira e/ou de órgãos regionais ou locais, membros da equipe planejadora/executora da formação, diretores de escola, professores, representantes da comunidade e alunos. Os programas foram agrupados considerando: público-alvo, abrangência, natureza da instituição, programas destinados a professores habilitados e não-habilitados da rede pública, dirigentes educacionais da administração pública. Conclui que a presença das instituições de ensino superior é o fato mais marcante, contrariando a idéia segundo a qual estariam elas distantes da escola de primeiro grau ou cumprindo mal sua função de extensão. Assim, as instituições universitárias federais, regionais e locais são importantes protagonistas, algumas vezes responsáveis pela iniciativa da formação continuada de professores. Constata mudanças positivas em relação ao caráter tradicionalmente individualista, isolado e esporádico das ações formativas, com uma maior articulação entre a formação e os projetos escolares. Ressalta a necessidade de se incorporar um processo de avaliação capaz de detectar o impacto dos citados programas na aprendizagem dos alunos.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Pesquisa em sala de aula: um importante fator na formação do professor*. São Paulo: USP, 1992.

O trabalho parte do que as pesquisas em Educação que estudam o cotidiano escolar têm mostrado a respeito da sensível diferença existente entre o que se propõe para o ensino de uma disciplina e o que realmente acontece nas salas de aula. Trata da aplicação, em sala de aula durante a Prática de Ensino do alunado de Licenciatura em Física, de pesquisas baseadas em pressupostos da abordagem construtivista. A autora descreve o procedimento didático usado por ela, como professora de Prática de Ensino de Física, que leva os alunos, mediante uma tomada de consciência, a rever seus conceitos espontâneos estruturados com uma lógica própria e um desenvolvimento causal que é fruto de seus intentos para dar sentido às atividades cotidianas e a construir conhecimentos que provocam uma verdadeira revolução conceitual. A autora conclui que a (re)construção de conhecimento científico supõe formular a aprendizagem como uma solução de “situações-problema” de interesse dos alunos e que não há dúvida de que os estagiários de Física deverão promover, neles mesmos e em seus alunos das escolas de educação básica, uma mudança conceitual que permita a utilização de conceitos científicos. Para tanto, a autora atribui ao professor de Prática de Ensino um papel fundamental, a fim de que as propostas construtivistas sejam aplicadas adequadamente em sala de aula.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. *Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática*. Vitória: Ufes, 1996. Mimeografado.

O estudo enfoca a formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática, como forma de repensar e reconstruir a práxis docente. Objetiva sistematizar e analisar extratos representativos da abordagem dialética da problemática em foco; propor possíveis encaminhamentos para a questão da participação de docentes no processo de reconstrução da práxis educativa, enfocando, mais especificamente, a formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática. Adota os procedimentos da pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão e o cruzamento deste com conclusões de pesquisas de campo realizadas no grupo que estuda a formação e práxis do professor. Observa-se uma tendência de os processos de formação continuada ocorrerem em espaços-tempo relacionados ao fazer escolar cotidiano. Depreende-se que os critérios abstraídos da pesquisa bibliográfica, quais sejam, os da busca da adesão, da colaboração e da participação por parte dos professores, devem ser considerados como um “ponto de partida” necessário, mas não suficiente, para provocar mudança da práxis institucional em termos de gestão democrática e de aumento da capacidade coletiva de condução de um projeto político-pedagógico para a escola. Em síntese, as autoras defendem que o cotidiano seja priorizado, fertilizado pela teoria e pela reflexão, para que os professores atuem para além do imediatismo e do conformismo em direção às finalidades da instituição escola dirigida às camadas populares. Sugere que se busque, no âmbito da instituição escolar, ascender da prática à práxis por meio de processos que intensifiquem relações mediatizadas entre pensamento e ação.

CASTANHO, Eugênia et al. *Pesquisa psicológica e formação de professores*. Campinas: PUC-Camp, 1992.

Trata-se de pesquisa que busca valorizar a articulação entre os métodos atuais de investigação na área da Psicologia da Educação e as preocupações metodológicas relativas a cada área específica de saber. As autoras se embasam em fundamentação teórica sociointeracionista da Psicologia da Educação. Os resultados apontam para a necessidade de a formação de professores privilegiar estudos acerca da qualidade da intervenção do professor na sua interação com os alunos. Constituem também resultados da pesquisa o estabelecimento de parâmetros orientadores para pesquisas educacionais de cunho psicológico desenvolverem estudos sobre a interação professor-aluno.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de S. L. *Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção*. Araraquara: Unesp, 1994. Mimeografado.

O estudo consiste de pesquisa empírica desenvolvida durante uma experiência da autora com educação continuada de professores atuantes em escolas de 5ª a 8ª série; analisa a formação continuada baseada no aporte teórico do construtivismo piagetiano. Sublinha a autora que esse estudo é ponto de partida para o emergir de uma teoria do desenvolvimento profissional docente. Na prática dos professores que se aperfeiçoam mediante a formação continuada, a pesquisadora identifica como resultado da pesquisa as possibilidades de profissionalização do magistério. A pesquisa propõe uma hierarquização de níveis que sustentam um processo de profissionalização, dimensionado em eixos orientadores desse processo, realizado pelo professor com práticas construtivistas. Os resultados mostram ainda que os eixos são: a prática propriamente pedagógica, a conquista da autonomia como profissional e a formação da identidade profissional do docente.

COLINVAUX, Dominique. *Ciência, escola e vida cotidiana: os contextos do conhecimento em discussão*. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

O trabalho é resultante de tese de doutorado e aborda o tema da produção do conhecimento a partir das investigações realizadas em nosso país e no exterior, nas duas últimas décadas, sobre os processos de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais. A autora apóia-se em dados de pesquisas empíricas existentes na literatura a esse respeito e explora teoricamente as relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar e conhecimento cotidiano, em três momentos diferentes. No primeiro momento, apresenta os resultados recentes mais significativos da pesquisa em ensino-aprendizagem de Ciências, especificamente sobre a compreensão de conceitos científicos; no segundo, ilustra tais resultados com as conclusões obtidas num estudo sobre a idéia de mudança, por sua relevância conceitual no campo científico; no terceiro momento, busca a compreensão para as diferenças e para as relações que se estabelecem entre as perspectivas científica, escolar e da vida cotidiana sobre conceitos da área de Ciências Naturais, no estudo dos contextos em que se desenvolvem esses sistemas de conhecimento. De modo geral, o contexto da vida cotidiana seria o espaço do conhecimento a serviço da ação, e o contexto das teorias científicas seria o espaço do conhecimento não-contraditório e generalizável. Sustenta, ao final, que a diferenciação entre as perspectivas científica e do aluno, evidenciada em vários aspectos, como amplamente relatado na literatura desta área, pode ser melhor explicada através da caracterização dos contextos em que se produzem e se validam estes conhecimentos, em diferentes níveis de escala, desde o contexto mais imediato, até aquele mais abrangente.

DAMIS, Olga Teixeira. *O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: do projeto à concepção dos professores*. Uberlândia: UFU, 1996. Mimeografado.

O trabalho é parte integrante de uma pesquisa sobre "A formação de profissionais da educação: um estudo comparativo de licenciaturas em Pedagogia em quatro universidades federais", desenvolvida durante o ano de 1995. Em um estudo analítico-comparativo dos projetos político-pedagógicos de quatro cursos de Pedagogia, através de entrevistas e de questionários realizados com coordenadores, professores e alunos, buscou-se identificar, analisar e comparar a relação entre o que se propõe e o que se faz no interior da formação do profissional habilitado para desempenhar funções docentes e não-docentes na escola. Constituem objeto de estudo as concepções da relação educação-sociedade, da construção da profissionalização e da organização do trabalho pedagógico, propostas pelos projetos e pelo ideário dos profissionais e alunos dos respectivos cursos. No curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, a formação do pedagogo é tratada não somente como uma ação da instituição formadora cujo papel é o de preparar o profissional competente para atuar na realidade da escola de primeiro e segundo graus brasileira, mas deverá ser considerado, também, que a teoria e a prática vivenciada no interior do curso de Pedagogia, como condição e meio que habilita o profissional para desempenhar funções docentes e não-docentes na escola, é, ao mesmo tempo, objeto e produto do processo teórico-prático da humanidade para a produção da vida humana, em determinado momento histórico. Como tal, as concepções e as ações, ou seja, a teoria e a prática que operacionalizam esta formação, serão compreendidas e analisadas no interior de um processo dinâmico de relação, integração e superação das condições e das necessidades desenvolvidas e predominantes em determinado modo de produção da sociedade e do homem. Analisando a relação existente entre o que está proposto no projeto do Curso e as respostas dos docentes, foi demonstrado que existe uma distância entre o que se propõe para a formação do profissional do magistério da UFU e o que “pensam” seus coordenadores e professores. Diante disso, a autora indaga: como o currículo de um curso de Pedagogia deve ser trabalhado no sentido de preparar o profissional da educação por ele habilitado para “enfrentar” os desafios colocados hoje para e pela sociedade? A versão atualizada deste trabalho foi publicada, em 1997, pela Editora Papyrus, no livro intitulado *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*.

DARSIE, Marta Maria. *Avaliação da aprendizagem e formação do professor*. Cuiabá: UFMT, 1995.

O trabalho se propõe discutir a construção de uma prática de avaliação que supere o modelo de avaliação classificatória e arbitrária, convertendo-a em instrumento de aprendizagem, enquanto avaliação que leva o aluno a tomar consciência do próprio processo de aprendizagem e avançar neste processo. O suporte teórico que embasou o trabalho encontra-se na psicologia genética de Piaget e seus colaboradores, e sua fundamentação epistemológica, no interacionismo construtivista. A experiência foi desenvolvida, no período de 1989 a 1993, na disciplina de Conteúdo e Metodologia para o Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso-MT. Esse curso forma professores de 1ª a 4ª série. A análise dos dados se deu a partir do exame dos diários dos alunos com o registro do processo de aprendizagem na disciplina. Apenas um diário é objeto de análise no presente trabalho, que extrai e comenta 11 Episódios de Aprendizagem: momentos que evidenciam a tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem e situações de conflito que levaram à aprendizagem de novos conceitos ou, ainda, que levam a conflitos que demonstram o aparecimento de novas posturas frente à aprendizagem e ao ensino. Os registros nos diários apontaram os momentos em que se dá a tomada de consciência dos alunos, quais sejam: da construção da aritmética, do que aprenderam e do como aprenderam; do conhecimento necessário para o “ensino” da aritmética, ressignificando o fazer pedagógico; do seu papel como aprendiz e como professor e da necessidade de mudança de atitude frente ao ensino e à aprendizagem. A reflexão sobre as experiências passadas e presentes dos alunos em relação a aritmética, enquanto aprendizes e professores, revelou-se marcada pela razão e pela emoção. Nesse processo, os novos significados vão sendo atribuídos a essas experiências, ressignificando a atuação do futuro professor. A experiência mostra a importância desse processo de metacognição na formação de professores: aprender, tomar consciência do que e como aprendeu e aprender a “avaliar”, tomando consciência da relevância deste tipo de avaliação (instrumento de aprendizagem) e, por tê-la vivenciado, ser capaz de utilizá-la com seus alunos quando se tornar professor.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor*. Florianópolis: UFSC, 1997. Mimeografado.

Refere-se ao desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção, com utilização de questionários, videogravação e entrevistas realizadas com 22 professores (com idade de 35,9 anos em média e 6,45 anos de prática profissional) de 16 escolas estaduais da rede pública de ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos (SP). Os autores promovem discussões sobre a aplicação, na educação, do conceito de habilidades sociais e sua relação com o papel do professor na sala de aula. Apresentam produção de conhecimentos na análise das relações entre os déficits de habilidades sociais e os distúrbios de aprendizagem fundamentados em Gresham e Elliot, Forness e Kavale, Swanson e Malone e Vaughn. Trabalham com as propostas de desenvolvimento interpessoal e sociopolítico como objetivo de ensino, implícitas nos novos paradigmas culturais e educacionais presentes em estudos de Santos, Del Prette e Del Prette e Fávero, Horta e Frigotto. Apontam para a exploração dos recursos instrumentais e metodológicos na avaliação e promoção de um repertório de habilidades interpessoais do professor, que pode ser fundamental na implementação de condições interativas de ensino. O quadro teórico é formado também pelas tendências sociogenéticas de Perret-Clermont e Coll e abordagem sociointerativista de Vygotsky, diante da importância atribuída à atividade auto-estruturante do aluno para sedimentar o desenvolvimento das habilidades sociais do professor. Os autores entendem que a competência do professor para situar-se como um dos pólos da interação educativa com o aluno, bem como para mediar e conduzir as interações entre eles, resulta de um complexo desenvolvimento de habilidades. Essa competência inclui um repertório altamente elaborado de alternativas de desempenho às demandas imediatas do contexto de sala de aula, flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno, habilidade em apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno, além do cuidado com a observação, análise e discriminação dos progressos do aluno, em termos de capacidades reais e potenciais e da criatividade, para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas. Os objetivos da intervenção foram definidos a partir da noção de sobreposição entre as ações orientadas para a estruturação de uma participação mais ativa dos alunos e para uma estruturação dos conteúdos que exigissem maior elaboração, também por parte do aluno. O estudo contribuiu para sensibilizar o professor sobre o desempenho do aluno e para aumentar sua flexibilidade comportamental para criar condições mais interativas de ensino, ampliando a participação do aluno na estruturação dos conteúdos. Este estudo constituiu-se estratégia necessária, embora não suficiente, para garantir a complexidade e amplitude dos requisitos envolvidos na implementação dessas propostas. Defende, então, a combinação de intervenções de curta duração com um trabalho de assessoramento e acompanhamento contínuo nas próprias escolas.

DICKEL, Adriana. *Aliando pesquisa, práxis e produção coletiva: a trajetória de um grupo de professoras pesquisadoras na luta pela reapropriação do trabalho docente*. Passo Fundo: UPF, 1997.

Trata-se de pesquisa que analisa relatos de trajetória profissional, entrevistas, registros e transcrição da gravação de seminários e sessões de estudos, observações, registros escritos de memórias, projetos de pesquisa, registros de observações, registros do ciclo de estudos, relatórios de atividades e relatórios de avaliação metodológica. A autora aborda a experiência vivida por um grupo de professoras na periferia de Passo Fundo (RS), realizada de 1990 a 1995. Envolveu 20 sujeitos que buscaram produzir conhecimentos sobre sua ação e campo de intervenção, tomando a própria trajetória do grupo como objeto de análise, produzindo elementos metodológicos próprios. Buscou-se o mapeamento das encruzilhadas teóricas e metodológicas que o trabalho suscitou no que tange à reflexão sobre a formação docente. Tal experiência foi efetivada sem submissão a uma teoria prévia e, para tanto, foi utilizada a concepção de escalas analíticas de Rockwell, tendo em vista construir o observável da realidade. Dessa forma, buscou-se a análise de que objeto de estudo o grupo construiu e como entende a produção sobre esse objeto. Nessa proposta, o grupo almejou uma discussão acerca do senso comum pedagógico e a maneira de buscar uma prática menos

fragmentada em sua aplicação cotidiana e, a partir daí, pontuou indícios de uma tentativa de “concliação” entre uma prática permeada por valores do senso comum e uma abordagem científica do real, através da apropriação de um método. Esta análise se deu a partir das concepções de Lovisolo e, seguindo ainda as idéias deste autor, foi utilizado um procedimento de memória escrita como processo de apropriação da trajetória dos educadores e a identidade de sua própria formação e prática profissionais. No decorrer do amadurecimento do grupo, foi proposto um conceito de práxis pedagógica, construído a partir da produção de mudanças e referenciais dele mesmo, ancorado nas idéias de autores como Gramsci, Kosik e Heller. A autora finaliza com o desenvolvimento da idéia de resistência presente no estudo de caso como uma possibilidade de luta contra a expropriação da organização a que o trabalho docente está exposto.

DICKEL, Adriana. *Buscando referências para a discussão sobre a formação professor-pesquisador: contribuições para o debate*. Passo Fundo: UPF, 1998. Mimeografado.

O trabalho é resultante de pesquisa para elaboração de tese de doutoramento e tem como objetivo principal servir de subsídio para as propostas de formação de professores como profissionais capazes de refletir e de produzir conhecimento sobre o seu trabalho docente. O aporte teórico encontra-se assentado nas contribuições de Lawrence Stenhouse e suas crenças na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre os docentes que atuam na escola básica e os pesquisadores acadêmicos, para elaboração de um currículo em contínuo desenvolvimento e reavaliação; este currículo deverá contribuir para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola. A autora reconstitui as linhas gerais do pensamento stenhouseano e defende que a pesquisa em educação deve atuar para fortalecer o trabalho do professor que reflete sobre sua prática, transformando o docente em professor-pesquisador. Esse professor diferente deverá elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a reconstituí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, com condições para produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, mas as inclui e as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro.

FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en Argentina: una mirada a las propuestas de los organismos internacionales*. Buenos Aires: UBA, 1995. Mimeografado.

O trabalho realiza uma reflexão sobre as recomendações e imposições dos organismos internacionais e as políticas implementadas pelo Ministério de Cultura e Educação da Argentina. Discute a política de descentralização dos serviços educativos e a implementação da Lei Federal de Educação no que diz respeito a avaliação da qualidade, detendo-se na análise das propostas de formação e capacitação docentes. Segundo a autora, a política de transferência de estabelecimentos de nível médio e superior para as províncias responde principalmente a um repasse de serviços impulsionado por motivos econômicos no marco das políticas neoconservadoras de ajuste. Quanto às políticas de formação docente, destaca três aspectos: a) obedecem à lógica da formação inicial acelerada, privilegiando a reciclagem e a formação em serviço; b) a ausência de programas sistemáticos de formação permanente dos docentes em exercício, relegando à iniciativa individual as possibilidades de aperfeiçoamento e qualificação; c) a criação da rede federal de formação docente contínua, que se define como um sistema articulado de instituições que assegurem a circulação de informações para concretizar as políticas argentinas de formação docente contínua. O trabalho analisa ainda como, no quadro destas políticas, a profissionalização é entendida em termos de produtividade e eficiência, medidas pelos resultados dos estudantes nos exames nacionais. O trabalho conclui que o desafio passa por resgatar a finalidade da formação docente, perguntando-se que

docentes se pretende formar e para qual projeto de país, modificando radicalmente a preparação dos professores e permitindo a formação de docentes críticos que possam questionar a realidade com o objetivo de transformá-la.

FOERSTE, Erineu. *Universidade e formação de professores: um estudo sobre o Fórum de Licenciatura da UFG*. Goiânia: UFG, 1997. Mimeografado.

O presente trabalho resulta de pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) para a elaboração de dissertação de mestrado; situa-se no quadro da busca acadêmica de elementos teórico-práticos que propiciem a construção de uma política de licenciaturas que fortaleça a área de educação dentro da universidade, estando em consonância com a proposta de ensino de qualidade. O autor realizou uma vasta revisão da documentação encaminhada pelo Fórum de Licenciaturas relativa à formação de professores (atas, resoluções, outros), bem como o acompanhamento das reuniões da entidade. Em sua revisão histórica, mapeia e apresenta fatos significativos desde os primórdios da licenciatura na UFG (1962), tais como a falta de um projeto para formação de professores e a instalação da área de educação na universidade a partir de subterfúgios, como, por exemplo, pela adoção do projeto de formação de professores da Universidade Católica de Goiás. Mostra ainda que, no período por ele delimitado para investigação do Fórum (1992 a 1994), foi possível identificar três níveis de participação por parte de seus membros: empolgação, desânimo e des-caso. Dentro do período, ele identificou também a existência de tensão entre formação específica e formação pedagógica, já tida como antagonismo clássico. Os resultados revelam que instâncias como o Fórum das Licenciaturas da UFG ou similares são o *locus* por excelência de confluência de todos os campos do saber na Universidade, constituindo-se como o espaço de elaboração coletiva e interdisciplinar de políticas acadêmicas. O autor indaga qual é o papel na condução do processo de construção de uma política de Licenciatura no limiar do século 21, para superar a anemia teórico-prática de muitos setores que têm a função de formar professores na academia e eliminar a supremacia do bacharelado sobre os cursos de educação na universidade brasileira.

FOERSTE, Erineu. *Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração universidade e escola a partir dos anos 80*. Vitória Ufes, 1998. Mimeografado.

Trata-se de resultados de pesquisa em que foi analisada uma amostra da produção acadêmica nacional publicada em periódicos a partir dos anos 80, cujos conteúdos abordam a articulação entre a universidade e a escola básica. O autor busca, em especial, descobrir qual o papel da academia na sua relação com a escola básica, em seus diferentes níveis de ensino. Quanto à metodologia, o pesquisador descreve cuidadosamente as fases de localização dos periódicos, das escolhas dos textos delimitadas pelo objetivo da pesquisa, da leitura e releitura e apresenta um quadro com um total de 23 artigos consultados, publicados em três revistas de reconhecimento na área de educação (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*) e em periódicos não identificados. Conclui que o acervo de discussões acumuladas sobre as relações entre a universidade e a escola básica é muito significativo. Ainda são tratadas nos artigos as seguintes temáticas: Formar professores; Elaborar material didático; Resgatar a qualidade da escola pública; Trabalhar em equipe; Discutir gestão educacional; Definir o professor como trabalhador; Discutir diversidade cultural; Analisar mudança de paradigma; Estabelecer projetos institucionais.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de Pedagogia*. Campinas: Unicamp, 1993. Mimeografado.

A autora discute a problemática da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, questionando a forma como vêm sendo tratadas as questões relativas a essas disciplinas no contexto do curso de formação do educador, especificamente no curso de Pedagogia. Trata-se de uma análise teórica, que parte de um levantamento dos trabalhos apresentados em congressos específicos das áreas de Didática, Metodologia do Ensino e Prática de Ensino, desde o início da década de 1980, para identificar as diferentes visões sobre o tema e buscar mostrar consensos entre os estudiosos desta área e onde poderiam se apoiar as futuras investigações para produzir avanços que contribuíssem para reverter o quadro de desvalorização e isolamento em que se encontra a Prática de Ensino no ambiente acadêmico-científico da universidade. Apresenta, para isso, uma classificação dos trabalhos levantados, segundo a dimensão que cada um privilegia na análise do problema, entre quatro possíveis. Desta primeira análise, identifica como foco central da problemática apresentada a visão dicotômica da relação teoria-prática, que preside o pensamento majoritário tanto na universidade como, também, na sociedade brasileira, ou seja, uma relação dicotômica entre o pensar e o fazer, e passa a considerar, como conclusão de todo o estudo, uma nova categoria de análise da prática pedagógica: o trabalho, entendido como fonte de produção do conhecimento. Busca, assim, contribuir para a construção de uma proposta de formação de professores que esteja baseada na unidade teoria-prática. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

GARRIDO, Elsa. *Ensino construtivista de Ciências: análise da interação verbal professor-aluno*. São Paulo: USP, 1993. Mimeografado.

O trabalho consiste na análise da qualidade do diálogo subjacente à interação verbal professor-aluno, ocorrida em aulas de Física do ensino médio, preparadas na perspectiva de produção de mudança conceitual nos alunos. A mudança conceitual, no âmbito do ensino de Ciências, tem sido muito debatida nas duas últimas décadas, sobretudo a partir do Modelo de Mudança Conceitual proposto por Posner e colaboradores, em 1982, e que inspirou trabalhos anteriores semelhantes a este quanto à perspectiva de análise. Esse modelo também se constituiu o referencial teórico fundamental desse trabalho e orientou a construção de categorias que serviram de suporte para a análise pretendida. Assim, em duas turmas de ensino médio de escolas da cidade São Paulo, foram desenvolvidas atividades de ensino dentro de um programa sobre o tópico "Calor e Temperatura", previamente preparadas por uma equipe composta de professores da rede escolar e pesquisadores, docentes e pós-graduandos, vinculados à Universidade de São Paulo, com o objetivo de propiciar oportunidades para a mudança conceitual dos alunos. As aulas de Física dessas turmas foram videogravadas e as falas, transcritas, para, depois, serem agrupadas em 20 categorias, incluindo-se, em cada caso, tanto as falas do professor como as falas dos alunos. Num primeiro estudo, as aulas de ambas as turmas foram analisadas, para posterior comparação entre os estilos dos professores para conduzirem os debates. Num segundo estudo, centrou-se a atenção apenas numa das turmas, sobre a participação do professor e alunos nas interações verbais ao longo de um semestre letivo. Para além do apontamento das dificuldades de classificação dos diálogos realizados em sala de aula, esse trabalho indica a baixa frequência, ou mesmo inexistência, de questões provocadoras, desequilibradoras, instauradoras de conflito ou criadoras de insatisfação em relação às crenças vigentes e constata que muitas das situações preparadas nesse sentido não foram assim percebidas pela turma. Conclui a autora que há necessidade de precisar melhor o papel do professor em atividades deste tipo. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

GONÇALES, Maria Helena C. de. *Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática*. Campinas: Unicamp, 1995.

Trata-se de pesquisa não experimental, descritiva e correlacional que, através das interpretações dos dados e da busca de relações entre as variáveis, forneceu pistas sobre a relação entre atitudes com a Matemática, a escolha profissional e o tempo de magistério. O trabalho analisa a importância das atitudes de professores e alunos em relação à disciplina Matemática. Tem como pressuposto básico que uma atitude representa a predisposição de uma pessoa para responder a determinado objeto de maneira favorável ou desfavorável. Foram investigados 295 alunos do curso de Magistério de três escolas da rede estadual de ensino de Campinas e 203 professores de 1ª a 4ª série de 35 escolas das redes estadual e municipal de ensino de Campinas. Os instrumentos utilizados foram escala de atitudes e questionários. Conclui a autora que os alunos poderão apresentar atitudes positivas ou negativas em relação a determinada(s) disciplina(s). No caso da Matemática, é necessário que desenvolvam atitudes favoráveis para que possam aprender algo mais que fatos e habilidades, reconhecendo os conhecimentos que eles possuem e queiram usar. Uma predisposição pela Matemática precisa ser difundida para encorajar as atividades acadêmicas futuras, pois disso dependerá, também, a escolha da carreira profissional. O estudo sugere ainda que se desenvolvam programas que ajudem os professores e os alunos a superar o problema das atitudes negativas com relação à Matemática, preocupando-se, principalmente, com os cursos de Formação de Professores.

GRILLO, Marlene Corroero et al. *Transposição didática: uma prática reflexiva*. Porto Alegre: PUC-RS, 1998. Mimeografado.

O trabalho constitui um estudo com docentes universitários que teve origem na disciplina Prática de Pesquisa Professores Reflexivos, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O objetivo foi integrar ensino e pesquisa, aprofundando o estudo sobre professores reflexivos e construção do conhecimento prático. O referencial teórico assenta-se sobretudo em Schön, Nóvoa e Zeichner. Em suas conclusões, as pesquisadoras questionam as antigas crenças segundo as quais professores com reconhecido saber se limitavam a transmitir conhecimento por meio de aulas magistrais. Explicam elas que os professores, em maior ou menor grau, são reflexivos e reconstróem cotidianamente seu saber docente utilizando-se da transposição didática. Essa transposição é fundamentada no conhecimento pedagógico dos conteúdos e se constitui um dos diferenciais da docência como profissão.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch; CARNEIRO, Vera Clotilde. *O ensino de Matemática versus avaliação numa perspectiva construtivista: um diálogo possível?* Porto Alegre: UFRGS, 1993. Mimeografado.

Relato de um trabalho realizado por duas professoras – uma da área de Educação, outra da área de Matemática – cujas identidades e percepções diferenciadas sobre o processo vivido foram preservadas. Esse processo decorre da experiência de uma professora de Matemática Elementar no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que busca dialogar com uma colega da área de Avaliação Educacional do mesmo Instituto. O objeto do diálogo é o insucesso dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, que apresenta altos índices de evasão e repetência. O diálogo permitiu o uso do procedimento metodológico da professora reflexiva, que procura refletir sobre sua prática pedagógica no contexto da sala de aula de Matemática no ensino superior. Da reflexão e do diálogo interáreas surgiu uma nova prática da professora para avaliar seus alunos: abandonou o método clássico de medição de conhecimentos e passou a adotar a abordagem da avaliação mediadora do processo de aprendizagem, o que abrangeu desde a mudança no trabalho pedagógico, o favorecimento

da participação do aluno de forma efetiva na sua avaliação de desempenho, as alterações de códigos e de formas de registros, até a eliminação da nota.

LEVY, Maria Inês Copello de; PUIG, Neus Sanmartí. *Melhoria do processo ensino-aprendizagem da Ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e práticas*. Barcelona: Furg-Brasil: UAB-Barcelona, 1998. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa experimental para desenvolver um método didático de formação continuada de professores de Ciências, aplicada a um grupo de professores de Biologia da cidade de Rio Grande (RS), objetivando favorecer a tomada de consciência e de decisões, que, por sua vez, geram melhorias no processo ensino-aprendizagem na sala de aula. As bases teóricas assentam-se nas concepções sociointeracionistas de Vygotsky e na teoria do professor reflexivo de Zeichner. O modelo pretende ultrapassar o tradicional modelo de formação continuada em cursos e seminários e propõe uma formação mais individualizada ou de pequenos grupos de professores, mediante a inter-relação entre um orientador e o(s) professor(es)-aluno(s). As conclusões indicam que esse método, que tem como estratégia um encontro dialógico entre professores, é bastante eficaz e possibilita criar uma comunidade crítica de professores que atuam em conjunto e mutuamente regulados.

LIMA, Emília Freitas de. *Professores de 3º grau com e sem formação pedagógica: relato de suas concepções e vivências*. São Carlos: UFSCar, 1995. Mimeografado.

Pesquisa experimental com dois grupos de professores de ensino superior: um composto por professores com formação pedagógica e outro por professores sem formação pedagógica. A pesquisadora utilizou a entrevista estruturada como metodologia de coleta de dados, com o objetivo de identificar as concepções e vivências pedagógicas dos professores. A pesquisa partia do pressuposto de que a formação pedagógica significa fazer uso de práticas pedagógicas inovadoras ou, pelo menos, de práticas com qualidade. Os resultados permitiram fazer uma análise comparativa entre as concepções de ensino de cada grupo e indicaram que, em ambos, há predominância da concepção de ensino e vivências pedagógicas, com transmissão de conhecimentos pelo professor e assimilação pelo aluno. Os resultados revelam ainda que é necessário modificar a formação pedagógica na universidade, visando a um ensino mais progressista, democrático e participativo, tendo em vista a pequena interferência da formação dada atualmente aos professores na tradicional prática conservadora do ensino superior.

LIMA, Emília Freitas de. *O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções*. São Carlos: UFSCar, 1997. Mimeografado.

Esse trabalho trata da questão de como futuros professores elaboram suas experiências iniciais com atividades relacionadas com o ensino no processo de sua formação básica, tendo sido desenvolvido durante a atividade da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Como participantes, contou com cinco alunas escolhidas sob determinados critérios. O referencial teórico utilizado pela autora defende a idéia da relação entre a atuação e o pensamento do professor, entre as aprendizagens proporcionadas pela vivência de experiências ao longo da vida e a forma idiossincrática de fazer ensino; defende ainda a idéia da reflexão como traço de união entre o pensar e o agir. O trabalho é desenvolvido sob a forma de *practicum* reflexivo, com base nas idéias de Schön. Foram focalizadas questões especificamente referentes ao

pensamento do professor e utilizadas metáforas como formas de projeção desse pensamento. O trabalho se desenvolve, ainda, dentro da concepção de Nóvoa acerca da impossibilidade de dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, constituindo, através da experiência, um saber prático da condição de professor e seu fazer. A autora realiza também uma revisão da conceituação que o termo “pensamento” recebe dentro do enfoque de diferentes autores, entre os quais Ben-Peretz, Janesick, Munby, Marland, Larsson, Candy. As referências básicas da autora são Knowles e Cole with Presswood. O conceito de metáfora, neste estudo, aproxima-se bastante da concepção de Lakoff e Johnson. As considerações finais do trabalho apontam para o fato de as metáforas produzidas pelas professorandas exibirem modelos pautados em ensino-aprendizagem tendentes à reconstrução do conhecimento. Por outro lado, a atuação concreta na prática de ensino afigurou-se identificada com o modelo tradicional, tal como caracterizado por Mizukami e Libâneo. Propõe a autora, em face dos resultados obtidos, a ressignificação da formação básica no sentido de subsidiar a ocorrência deste processo, apontando a necessidade de revalorizar o saber-fazer no contexto das demais dimensões que compõem o processo de ensino-aprendizagem humana e a político-social, e de incorporar à formação básica os saberes da prática não só relativos ao mundo do trabalho do professor, mas também ao mundo das experiências de cada professoranda(o).

LINHARES, Célia Frazão Soares. *Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental*. Niterói: UFF, 1995. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa teórica que buscou a aproximação com a “intersubjetividade epistêmica” do pedagógico, para propor discutir o antagonismo entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar do ensino público fundamental em nosso país, como possibilidade de formação ou deformação do professor. Apóia-se no pensamento de Benjamin e Calvino para analisar o grande abismo entre a retórica revolucionária e a prática emancipatória e o risco dos dogmatismos, modismos e academicismos. O trabalho polemiza sobre a própria “novidade” deste desencontro entre a literatura produzida sobre a escola nestes últimos quase 20 anos e a prática escolar, identificando sua produção historicamente, abordando aí o papel dos intelectuais pressionados entre a autonomia acadêmica e a vinculação ao Estado, entre o narcísico e o fáustico. Ao aproximar-se do delineamento da intersubjetividade sistêmica do pedagógico, conclui que o pedagógico tem escorregado em duas armadilhas que conjugam em tempos diferentes o mesmo registro do aligeiramento, quais sejam, a absorção das novidades sem o exercício da crítica, em especial no campo dos avanços tecnológicos, e a simplificação das elaborações científicas transpostas para a escola, eliminando as possibilidades de construção do saber e do conhecimento.

LÜDKE, Menga. *Avaliação e formação de professores*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995.

Pesquisa qualitativa desenvolvida em três estabelecimentos da rede pública de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro, utilizando-se de entrevistas com professores, diretores, supervisores e alunos, observação de aulas, reuniões do Conselho de Classe e outras reuniões. O trabalho tematiza o processo de avaliação na escola de ensino fundamental, focalizando especialmente os problemas ligados à justaposição dos dois segmentos 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série reunidos na mesma escola e suas repercussões sobre a formação de professores. A fundamentação teórica da pesquisa se apoiou, de modo geral, na crítica sociológica ao caráter reprodutivista de escola, especialmente através do processo de avaliação. Aborda as questões estruturais que envolvem a avaliação: presença de segmentos diferentes (classes com um professor e classes com 10 a 12 professores), justaposição de crianças com ciclos de vida e desenvolvimento diferentes (o que exige trabalho docente diferenciado) e dispersão dos professores de 5ª a 8ª série por várias escolas – condições

estas que reduzem o Conselho de Classe à tarefa de atribuir notas, comprometendo o processo de avaliação escolar. Destaca o confronto entre formação e informação, identificando uma frequência significativa e a persistência de uma atitude avaliativa bastante ligada à importância da informação veiculada em cada uma das disciplinas. A autora conclui que a especificidade da formação de cada um dos segmentos, as condições de trabalho e carga didática, bem como a concepção de educação presente de forma diferenciada, exigem estudos aprofundados que ajudem a enfrentar os problemas hoje existentes.

LÜDKE, Menga; GOULART, Silvia. *Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1994. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo feita a partir do levantamento de artigos realizado por uma das autoras, junto às principais publicações nacionais da área de Educação de modo geral e da área de Educação Científica de modo específico, com a finalidade de caracterizar a situação atual das Licenciaturas no Brasil, a pedido do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub). O estudo assenta-se em aportes teóricos sobre interdisciplinaridade e enfoca essa questão nos cursos de Formação de Professores, com o objetivo de proceder a uma avaliação. Assim, a partir da constatação de que muitos destes artigos, ao abordarem a formação de professores nos cursos de Licenciatura, se referem à questão da interdisciplinaridade, este estudo relata e compara tais referências à luz das contribuições teóricas de estudiosos brasileiros desta temática, como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Vera Candau. Ao final, duas propostas curriculares em processo de implementação em duas universidades brasileiras com características bastante distintas são analisadas mais detalhadamente, como exemplos concretos da materialização do conceito de interdisciplinaridade aplicado como eixo da formação inicial de professores. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

MARIN, Alda; GARRIDO, Elsa. *Metodologia pesquisa-ação e formação de professores reflexivos: redefinindo o universo epistemológico e discutindo as implicações prático-metodológicas*. São Paulo: Unesp: USP, 1998. Mimeografado.

Pesquisa-ação desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com o Centro de Formação e Atualização do Magistério Prof. Ayres de Moura – projeto planejado para quatro anos. Objetiva favorecer a compreensão dos processos de produção dos saberes e práticas pedagógicas e, também, as mudanças na cultura organizacional, além de oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas de formação continuada. A metodologia de trabalho baseia-se na reflexão da prática pela equipe escolar. O trabalho sintetiza a trajetória do grupo de professores, suas reações iniciais de resistência e suas primeiras conquistas, enfatiza os aspectos que estimulem o desenvolvimento do grupo de professores e considera questões de ordem prática, metodológica e epistemológica colocadas pela pesquisa-ação ao longo de um ano e meio de atividades consecutivas.

MARTINS, Alice de Fátima. *O desenho reproduzido e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: UnB, 1998. Mimeografado.

Apresenta os resultados finais de pesquisa etnográfica destinada à elaboração de dissertação de mestrado. O estudo teve por objetivo analisar os princípios que sustentam a orientação e

o uso do desenho reproduzido na formação do professor na modalidade Normal. A autora contextualiza a dimensão histórica da formação de professores no Brasil, retratando a imagem impressa e suas relações históricas com o ensino e a formação de professores, e confronta concepções do uso do desenho reproduzido com a prática pedagógica observada em uma turma de 1ª série do ensino fundamental de escola pública. Metodologicamente, ainda, ela se vale de análise documental e de entrevistas na escola em que a professora regente da turma observada recebeu sua formação. Fez descobertas, como a da Missão Francesa que introduziu os métodos de ensino de Artes que incluíam a cópia de estampas, o que deve ter originado a prática do desenho reproduzido na alfabetização feita na escola, e traça perspectivas, refazendo desenhos, ancorando-se em algumas conclusões. Salienta que a formação insuficiente oferecida aos professores das primeiras séries compromete a possibilidade de um redimensionamento teórico-prático quanto ao uso do desenho reproduzido na alfabetização, o que, permissivamente, favorece o uso indiscriminado, inadequado e impropriedade do desenho reproduzido nas escolas de educação básica.

MARTINS, Rose Clair Pouchain Matela. *O professor de História e o livro didático: uma relação delicada*. [S. l.: s. n.], 1994.

Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. O processo de observação do cotidiano escolar, como metodologia de pesquisa, ocorreu em escolas municipais do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série), na cidade do Rio de Janeiro. O objeto da pesquisa é a prática pedagógica do professor de História diante das mudanças conceituais da História e a utilização do livro didático como instrumento que veicula o conteúdo de História. A autora fundamenta-se teoricamente na nova concepção de História, que ultrapassa a simples descrição factual do evento histórico, e parte, metodologicamente, do pressuposto de que a observação do cotidiano escolar não se limita às relações estabelecidas dentro da escola, mas se insere em um contexto social mais amplo. Os resultados da pesquisa revelaram que a relação do professor de História com o livro didático é mediada por um saber da experiência que orienta o trabalho docente, desvelando as possibilidades e limites do fazer pedagógico.

MARTINS, Rosilda Baron. *De uma experiência de “treinamento” a algumas lições e desafios*. Ponta Grossa: UEPG, 1994. Mimeografado.

Consiste no relato de uma experiência de educação continuada em forma de “treinamento”, durante dois anos, em um município paranaense, com professores da zona rural atuantes em escolas de ensino fundamental (de 1ª a 4ª série). Os resultados apontam para um aperfeiçoamento de professores não só no que diz respeito às práticas didáticas e ao domínio do conteúdo exigido do professor “polivalente”, que trabalha por áreas de conhecimento e é o único em sala de aula, e servem de parâmetros, segundo a autora, para questionar a validade dos treinamentos, conhecer a situação da escola rural paranaense e as condições em que se realiza o trabalho pedagógico; também, apresentam contribuições para a adoção de uma prática pedagógica intervencionista na realidade social e educativa da escola rural que provoque transformações.

MAZZOTTI, Marlene Adorni. *A possibilidade de uma educação científica*. Cuiabá: UFMT, 1993. Mimeografado.

O estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, descritiva, e tem por objeto a educação científica a partir da busca da cientificidade do fazer pedagógico. A autora faz uma revisão histórica

dos princípios das diferentes tendências pedagógicas adotadas pelas escolas brasileiras. Defende a utilização do método dialético como forma de investigação destinada a desenvolver a educação científica. Indica que a possibilidade de uma educação científica e crítica reside na ação do fazer pedagógico, mediada pelos saberes escolares e pelas condições para seu desenvolvimento nos estudantes. Desse modo, os problemas epistemológicos são revelados e analisados de acordo com a epistemologia genética piagetiana. Diante do estudo, afirma que é possível fazer uma revolução na escola com a educação científica de professores e alunos, fundamentada, especialmente, na História da Ciência e na Epistemologia Genética: a primeira entendida pela pesquisadora como o conhecimento do processo de estruturação da Ciência com a qual se trabalha, e a segunda expressa pelo conhecimento do processo de estruturação do pensamento na criança.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A formação do profissional do magistério e a nova lógica de organização das licenciaturas*. Recife: UFPE, 1995. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva que propõe uma nova lógica de organização para os cursos de Licenciatura. Parte da discussão sobre a identidade do profissional do magistério necessária para a realidade atual. Faz uma reflexão sobre as mudanças que vêm ocorrendo na base técnica da produção social, na divisão e no processo de trabalho, a fim de verificar em que direção elas têm apontado e o que elas têm demandado em termos da formação de um novo profissional de magistério. Analisa em que medida essas mudanças obstaculizam ou aclaram os resultados que os educadores vem obtendo para articular a dimensão técnico-profissional à dimensão política do currículo dos cursos de formação do educador. Afirma que a nova tendência de formação humana, ao trazer no seu bojo a exacerbação da técnica-ciência, tem gerado uma euforia em determinados setores educacionais, fazendo ressurgir, com mais aprimoramento, o enfoque sistêmico na educação, com tendência mais “institucionalizada”, mais “holística”, mais “humanizadora”, sob os ditames da “reengenharia” da educação pela via da “Qualidade Total”. Conclui que essa nova “reengenharia” do processo de formação humana vem obstaculizar, em certo sentido, o debate educacional que se encaminhava na perspectiva de articular os valores do desenvolvimento/democracia/ciência/técnica/ética/política, na medida em que se tem observado o “fetiche da tecnologia”, ou seja, a substituição do sujeito educador/professor pelo comando do carro-chefe da microeletrônica. Esta nova realidade aponta para a necessidade de resgate da dimensão técnico-pedagógica do currículo dos cursos de Licenciatura.

MORGAGE, Graciela Alejandra. *Dinámicas de género en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas argentinas*. Buenos Aires: UBA, 1998. Mimeografado.

Consiste numa pesquisa exploratória, descritiva, que utiliza a análise documental e estatística, os estatutos e regulamentos estatais e faz uma reconstituição histórica com o objetivo de identificar as relações de poder entre diretores masculinos e femininos na gestão das escolas; portanto, o objeto de estudo são as relações de poder e a questão de gênero nos cargos de direção. Pela reconstituição histórica, a autora demonstra o modelo hierárquico, autoritário e patriarcal de gestão escolar adotado na Argentina até meados do século 20, o que não é diferente em outros países, semelhantemente ao que aconteceu no Brasil. Em seu percurso investigativo, ela descreve as conseqüências da pressão democratizadora decorrente dos movimentos “civis” sobre o acesso aos cargos diretivos, as conquistas desses movimentos com relação à profissionalização do trabalho docente e a democratização dos cargos para as professoras. Em suas conclusões, ressalta que as tensões de gênero são marcantes nos cargos diretivos, pois os homens, por tradição, agregam naturalmente autoridade e legitimidade aos cargos que ocupam, enquanto as mulheres conquistam ou

constroem a legitimidade de seu poder mediante suas práticas, muitas vezes em contraposição às expectativas e tradições desestimulantes da conquista democrática.

MORAES, Ana Alcina de Araújo. *História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura*. São Carlos: Ufam: UFSCar, 1996. Mimeografado.

Objetiva a descrição e a compreensão do percurso profissional de uma professora de Língua Portuguesa, na perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e de socialização. Utiliza o “relato oral” para ouvir a “história de vida” contada pela professora: da riqueza da sua “fala” e de sua “história” podem emergir alternativas de formação do fazer pedagógico. Em narrativa comentada da trajetória de vida profissional da professora, dos momentos da sua formação inicial de base tradicional, do Curso de Magistério à pós-graduação, apresenta relatos referentes à sua carreira, marcada por uma prática “tradicional” na visão da própria professora, passando por um período de estabilização e posterior rompimento. Comenta sobre crenças, valores e opiniões acerca da escola, do bom professor, do bom aluno, da metodologia, do sucesso, fracasso e imagens de si, em diferentes momentos da carreira. Argumenta que oportunizar espaços para o “olhar” e o “falar” sobre sua prática faz acontecer os momentos de formação da professora como profissional, ajudando-a a compreender que este processo não é cumulativo e que sua identidade não resulta apenas da formação acadêmica. O processo formativo possui continuidade no percurso da carreira profissional, não de forma linear, mas comportando rupturas e redefinições, resultando da construção de um pensar e de um agir profissional contextualizado, com momentos de prazer e de angústias, possibilitando mudanças na prática. Conclui que tornar a escola um espaço planejado de autoformação, forjando momentos de narrativas socializantes e ouvindo mais as histórias dos professores, contribuiria para que não se formem professores como simples aplicador e reproduzidor de conhecimentos.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânea Leite. *Um modelo profissional: uma necessidade para a formação do professor*. Natal: UFRN, 1997. Mimeografado.

Reflexão teórica que integra os estudos sobre a construção da profissão docente da Base de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Objetiva contribuir teórico-praticamente para o processo de formação inicial de professores promovido pelas agências formadoras. Considera a complexidade da profissão magistério e os variados fatores que concorrem para a sua constituição, argumentando que as agências formadoras não podem prescindir de uma definição do profissional que pretende formar, a fim de garantir coerência e consistência ao processo formativo, reconhecido como instância legítima de preparação pré-serviço. Apoiado no modelo teórico proposto por Talizina, referenciado na Teoria da Atividade, define os elementos e ações que constituem o “modelo profissional” proposto, bem como suas múltiplas funções, relações e finalidades. Esse “modelo profissional” deve ser formulado em termos de objetivos gerais, de caráter flexível e aberto, expressos como habilidades, competências e atividades básicas que identificam o “núcleo da profissão”. Deve também conter o objeto da profissão e nortear a qualificação do profissional em três direções: qualificação para a docência, qualificação político-pedagógica e qualificação político-social. O “modelo da formação” é tomado como referência epistemológica, respeitando as especificidades dos processos formativos e das instituições. Concluindo, os autores reconhecem que a aplicação do modelo teórico em questão poderá dar um forte apoio na elaboração do perfil profissional, superando os demais métodos tradicionais; defendem também que a definição de um “modelo profissional” poderá elevar o nível de formação e profissionalização da docência na perspectiva de profissão.

PAIVA, Aparecida; FREITAS, Helena de; SCHEIBE, Leda. *Pedagogia: políticas de formação de professores e mudanças curriculares*. Caxambu: UFMG; Unicamp; UFSC 1997. Mimeografado.

Trabalho apresentado numa Sessão Especial da ANPEd por sugestão dos GTs Formação de Professores e Didática. Apresenta a trajetória da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, criada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em 1996, para elaborar os padrões de qualidade dos cursos de Pedagogia que deverão nortear o processo de reconhecimento e credenciamento dos novos cursos em nível nacional. Recupera a história do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, em particular do movimento da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarce), posteriormente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), as modificações curriculares que se desenvolveram nas diferentes Instituições de Ensino Superior ao longo dos últimos 15 anos, redimensionando a identidade do profissional da educação formado pelos cursos de Pedagogia, e relata os trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia na tentativa de preservar as mudanças ocorridas quando da organização das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, de modo a avançar no processo de valorização da profissão do magistério.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Representações sobre ensino na universidade e suas implicações para as licenciaturas*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Mimeografado.

Consiste num estudo de caso com coleta de dados realizada mediante questionário de questões abertas. Propõe uma análise das representações que alunos e professores de cursos universitários têm acerca de questões ligadas ao ensino. O conceito de representação é revisto através de Jean Piaget, Bourdieu e Moscovici. A partir de questionários aplicados, o autor realiza a classificação das representações obtidas junto aos alunos e professores, formando cinco grupos. O estudo revelou outras dimensões interessantes que devem ser levadas em consideração no diagnóstico e na análise da situação atual dos cursos de Licenciatura nas universidades brasileiras. De uma maneira geral, as representações obtidas reforçaram os sentidos, significados e concepções veiculadas na sociedade que associam a este termo a idéia de “transmissão de conhecimentos”. As análises das respostas sobre a atividade de pesquisa indicou que esta palavra traz consigo a idéia de uma atividade mais nobre que o ensino. Revelou-se uma dicotomia entre ensino e pesquisa, vistos como dissociados; esta revelação é reforçadora das práticas e sentidos comuns presentes no imaginário de uma boa parte dos componentes do cenário da educação.

PEREIRA, Marcos Villela. *Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores*. Pelotas: UFPel, 1996. Mimeografado.

Trata-se de um estudo de natureza teórica cuja argumentação central está em reconceituar a interdisciplinaridade como estratégia de produção de subjetividade na formação docente. Considera que o movimento de transformação nas diferentes disciplinas ainda tem se dado de forma isolada, retidas que estão pelas fronteiras epistêmicas de cada área de conhecimento. É nesta perspectiva que o trabalho interdisciplinar aparece como uma estratégia de superação desses limites, como alternativa para romper com a fragmentação do conhecimento, instaurando uma outra ordem de organização do pensamento. O pesquisador defende que o conhecimento disciplinar antecede e define o trabalho interdisciplinar e que a interdisciplinaridade supõe uma disciplinaridade que a regula e a impulsiona, uma vez que os valores e princípios ordenadores desse trabalho têm sua origem nos campos disciplinares envolvidos. Conclui que não há uma fórmula ou caminho único e

universal para se desenvolver as estratégias da interdisciplinaridade, pois um projeto de trabalho interdisciplinar não é dado de antemão, já que ela resulta da relação estabelecida entre os parceiros e responde à necessidade do sujeito de expandir-se, de querer vir a ser, de assumir-se como desejante do novo. Defende o autor, sobretudo, a idéia de que a interdisciplinaridade se configura como estratégia que possibilita ao sujeito assumir a gestão de si mesmo, de auto-referenciar-se e produzir, a cada vez, o novo, o outro, o diferente.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade*. Pelotas: UFPel, 1997. Mimeografado.

Trata-se de pesquisa realizada para elaboração de tese de doutorado. A partir de sua experiência como professor de licenciatura, o autor utiliza metodologicamente estudos autobiográficos com base em memória e história de vida. A tese é relativa à estética da professoralidade, desenvolvida a partir do referencial teórico de Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze. Propõe a busca da investigação de como alguém vem a ser professor, a tornar-se professor, e isto é feito a partir da compreensão dos dispositivos de produção de leis genéricas que estabeleceriam a condição professoral. A investigação é realizada mediante a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização do devir professor, rejeitando o modelo de uma identidade estática e buscando a processualidade que compõe a dita figura. Tal processualidade é entendida como facilitadora da atualização da figura do professor de modo constante a partir de sua prática e das escolhas por ele realizadas. O autor baseia-se no conceito de cartografia de Rolnik e em conceitos como estética e microestética que são desenvolvidos no trabalho, articulados à produção da subjetividade do professor associada à idéia da indissociabilidade do coletivo e do individual, de modo que cada escolha seja carregada de responsabilidade e de intencionalidade.

POLETTINI, Altair de Fátima Furigo. *Pressão influenciando mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara*. São Paulo: Unesp, 1997. Mimeografado.

Neste estudo de caso, baseado no método autobiográfico e em entrevistas, a autora realiza a análise da influência das pressões sobre o professor em sua prática e, também, das consequentes mudanças de percepção no que se refere a essa prática e ao desenvolvimento individual. Pressão para implementar uma inovação tem sido discutida na literatura de mudança educacional; também, pressão acompanhada de suporte tem sido documentada em algumas pesquisas como fator que influencia mudança, mas sempre referindo-se à mudança da instituição. O artigo trata de um caso especial de pressão institucional, feita pela diretora de uma escola, para implementar as idéias e ênfases de subsídios relacionados com um novo currículo de Matemática. Fundamentada principalmente em Goodson, a pesquisadora utilizou como recurso para a coleta de dados a história de vida; também, procedeu a uma revisão do contexto de desenvolvimento do currículo, baseando-se, notadamente, na implementação de mudanças realizadas em São Paulo nos anos 80. A perspectiva teórica, no que tange à cognição do professor no contexto de desafios e trabalho, é a dos autores Bauersfeld e Coob; Carr e Kemmis são utilizados na concepção de análise crítica da prática e teoria. Conclui com a análise das perspectivas que constituíram a escolha, do sujeito investigado, pela profissão de professor(a) de Matemática e a sua percepção do universo escolar.

ROSSO, Ademir José; ETGES, Norberto Jacob. *O que pensam os professores de Ciências e Matemática sobre educação?* Jataí: Univali, 1996. Mimeografado.

Objetiva identificar elementos teóricos significativos, na visão de professores de Ciências e Matemática, acerca do que é educação. Com natureza qualitativa, mediante trabalhos

escolares desenvolvidos por alunos de um curso de Licenciatura Plena, foram realizadas 115 entrevistas semi-estruturadas com professores das mais variadas áreas e formações, sendo 35 deles professores de Ciências e Matemática. Os autores ancoraram-se em Gadotti, quanto à educação como transformação/reprodução social, e em Suchodolski, na teoria da educação essencialista/existencialista; os dados foram confrontados teoricamente com a obra de Giddens, em relação aos aspectos espaço-temporais, e a de Bourdieu. As questões de produção/reprodução da cultura/ indústria cultural estão fundamentadas no pressuposto de que um conceito prático de educação atua como dirigente da atividade docente. O ideário pedagógico dos professores, de caráter existencialista, se apresenta como favorável à transformação social. Quando se referem à formação docente a têm como descontextualizada e interferindo na qualidade dos resultados educacionais. A pesquisa constata que os professores possuem uma visão aproximativa da educação, mediante negação ou acúmulo de atributos, sem chegar a um conceito expressivo, claro e unificado. Seu universo teórico, povoado pelo sonho vivencialista, se apóia sobre uma formação essencialista, em termos de um senso comum prático do fazer e não compreender, implicando a necessidade de revisão das visões teóricas veiculadas pelas disciplinas dos cursos formadores, como Filosofia, Psicologia, Sociologia e História da Educação. Concluem os pesquisadores que trabalhar com delimitações imprecisas, subjetivas ou ambíguas da educação torna difícil e arrisca a qualquer estratégia de intervenção educativa.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Buscando o caminho do meio: construindo a parceria entre professores e formadores de professores de Ciências*. Piracicaba: Unimep, 1998. Mimeografado.

Trata-se de uma pesquisa realizada numa experiência de educação continuada que visou estabelecer parceria entre professores universitários da Faculdade de Educação da Unicamp e 35 professores de Ciências atuantes nas escolas públicas da cidade de Piracicaba (SP). O objetivo do programa de formação continuada era desencadear o processo ação-reflexão-ação, tomando por base a prática pedagógica dos professores envolvidos, a fim de que estes a problematisassem, para, posteriormente, reformularem-na. O quadro teórico que ancora o trabalho é constituído pelas concepções de Zeichner e Schön sobre o professor reflexivo. A análise dos depoimentos de sete dos professores participantes do programa de educação continuada e de duas professoras formadoras permitiu constatar que a parceria foi construída, negociada e reformulada no processo. As conclusões indicaram, ainda, que os resultados positivos da experiência se traduzem na reflexão que os professores fazem de sua prática e do redimensionamento dessa prática.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Udesc, 1994. Mimeografado.

Neste trabalho, a autora analisa as representações que professores habilitados para atuar (ou que atuam) de 1ª a 4ª série do ensino fundamental apresentam em relação a aspectos e valores que compõem a sua identidade social e profissional. Como fonte de informações, ela se utilizou da produção escrita (redação e questões dissertativas) realizada no âmbito de uma prova de concurso público para o magistério da cidade de Florianópolis, por parte de um conjunto de cerca de 200 candidatos, complementando essas informações com os dados acadêmico-biográficos extraídos da documentação apresentada pelos candidatos nas provas de títulos. Buscou, através da análise desse material, explicitar as representações desses professores acerca da natureza do processo pedagógico, do papel do afeto nas suas relações com alunos, do papel da mulher na educação e

como professora desse nível de ensino, do papel das diferenças individuais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e das formas de incorporação da realidade dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Como referências básicas para o estudo das representações, foram utilizadas as contribuições teóricas de autores como Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, Agnes Heller, Karel Kosik e Maria Helena Patto. Para a análise proposta, a autora procurou antes situar teórica e historicamente a elaboração das representações evidenciadas. Não houve tentativa de caracterizar uma postura-padrão, porém o trabalho identifica um núcleo que condensa o pensamento dos professores: uma postura diante do ser humano e do mundo, que se traduz na não-compreensão do aluno e de si próprios como sujeitos históricos e socialmente relacionados num determinado espaço. Conclui afirmando que a baixa auto-estima e as difíceis condições de vida e trabalho dos professores produzem um mecanismo de transferência das causas dos fracassos para aspectos que isentam sua atuação, o que vai configurando uma prática pedagógica ausente de autocrítica. Propõe, por isso, um esforço na organização e execução de programas que superem as deformações da formação profissional dos professores, acoplado à implementação de melhorias das suas condições de trabalho através de processos de problematização da prática pedagógica, onde sejam desinstaladas verdades e certezas, apontadas incoerências e fragilidades e construída uma imagem mais positiva acerca do potencial dos alunos e da própria prática docente. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

SIMÕES, Regina Helena S. *O papel dos fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação nos cursos de Magistério do 2º grau*. Vitória: Ufes, 1993.

Trata-se de pesquisa realizada durante a elaboração de tese de doutoramento. O objeto de estudo é o papel dos Fundamentos da Educação na formação de professores para o séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa documental foi realizada em documentos oficiais das escolas e da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, e a pesquisa empírica, mediante observações das aulas de Fundamentos da Educação do curso de Magistério (modalidade Normal) em uma escola pública de Vitória, além de entrevistas com cinco professores e 67 alunos da referida escola. Foram entrevistados, também, 25 professores atuantes em três escolas públicas de ensino fundamental (de 1ª a 4ª série). As questões que nortearam o estudo dizem respeito aos conceitos e idéias transmitidos por meio dos fundamentos sociológicos, históricos e filosóficos da educação, ao papel do estudo dos fundamentos na formação e na práxis do professor do ensino fundamental e aos pressupostos históricos, sociológicos e filosóficos subjacentes às teorias e práticas do professor do ensino fundamental. A pesquisadora apresenta como implicações do estudo a tendência de os professores e alunos da modalidade Normal definirem educação como um fenômeno contextualizado sobre o qual devem ser feitas análises sociológicas, históricas e filosóficas, reconhece a educação como ato político e considera que teorias e práticas educativas devem voltar-se para a transformação social. A importância dos Fundamentos reside sobretudo nestes aspectos, mas os professores atuantes nas escolas, por sua vez, a negam na formação do educador, porque, segundo eles, não são aplicáveis à prática pedagógica.

SIMÕES, Sônia Pires. *A postura teórica e a prática do professor de Didática no ensino superior*. Rio de Janeiro: Uerj, 1992. Mimeografado.

Consiste numa pesquisa qualitativa baseada em coleta de opiniões. O objetivo desse estudo foi verificar se há congruência entre a postura teórica do professor de Didática e sua prática

docente nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Foram levantadas opiniões de professores e alunos de três universidades – uma federal, uma estadual e uma particular – e comparadas as suas respostas, considerando, particularmente, a dependência administrativa de cada instituição.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *Formação de professores: dois tópicos de uma elaboração alternativa*. Rio de Janeiro: Uerj, 1996. Mimeografado.

O autor rediscute aspectos evidenciados no trabalho empírico da sua tese de doutorado. A partir de dois temas – gênese do desejo de se tornar professora e representações sobre a formação –, apresenta possibilidades de uma reforma educacional do educador fundada em uma teoria dialética da formação, ao incluir como forma e conteúdo a auto-reflexão acerca das contraditórias experiências do cotidiano do destinatário da formação. Balizado por uma interface marxista-psicanalítica, considera as motivações subjetivas inconscientes como determinantes da comunicação e do comportamento docente. Segundo o autor, cabe ao pesquisador a dedução das partes ausentes, mediante a articulação entre duas instâncias do real: a interna e a externa. Este recurso à realidade psíquica não significa relativismo, pois ela constitui a base material e histórica do processo de auto-elaboração do sujeito. Os professores investigados se mostraram conscientes da necessidade de um longo percurso para a superação de sua baixa qualificação, colocando esta concordância como item diferenciador para o bom docente. Fica como nó a ser desatado na elaboração de reformas na formação contínua de professores a existência de mágoas, de uma desagradável memória coletiva, amálgama de decepções e fraudes. Quanto à formação inicial, esta precisa partir da articulação de duas questões fundamentais: os modos de colocar em contato, o mais cedo possível, o professorado com os alunos e a formação orientada nas contraditórias experiências neste contato, pois o investimento na capacitação docente aparentemente produz pequenos impactos na prática cotidiana, desenvolvendo apenas o agir como aluno.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *Imagens de família e prática docente: anotações preliminares*. Rio de Janeiro: Uerj, 1998. Mimeografado.

O estudo consiste numa pesquisa experimental e tem por objetivo expor reflexões sobre a família como uma das instituições sociais importantes para o trabalho da educação escolar. Trata-se da apresentação de resultados parciais do projeto A Formação do Professor-Sujeito, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Esse projeto pretende chegar à elaboração de um currículo dialético para a formação do professor. O pesquisador inspirou-se no método aplicado por Adorno (1992) para coletar opiniões, atitudes e valores que estão na superfície do sujeito e trazer à luz forças da personalidade que estão no inconsciente do sujeito. Os instrumentos de pesquisa são um combinado de técnicas de questionários, com questões reais, escalas de atitudes-opiniões e questões projetivas, e de técnicas clínicas de entrevistas e testes de apercepção temática. Foram 15 os sujeitos dessa etapa da pesquisa – alunos de Pedagogia e professores da educação básica. As questões buscavam coletar opiniões sobre a importância da família para o trabalho educacional, chegar a uma descrição das famílias dos alunos e reunir dados sobre as famílias dos professores. Os resultados indicam que o contexto familiar do professor e a representação que ele tem de sua família influem no relacionamento com os alunos e, ainda, que os professores compartilham uma imagem ideal de família, que, em síntese, é a família que descrevem como sua. Conclui o autor, também, que essa imagem idealizada de família se constitui um obstáculo para o relacionamento pedagógico com os alunos.

SORDI, Mara Regina Lemes de; CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *A formação do professor em situação de trabalho e o papel da universidade: competência aliada à produção*. Campinas: PUC-Camp: Unicamp, 1998. Mimeografado.

Trata-se de apresentação de resultados parciais de pesquisa-ação cujo objeto é a educação continuada de professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas estaduais paulistas, efetivada por uma universidade. A formação continuada se faz mediante encontros de grupos de professores para estudos na universidade e retorno às unidades escolares para a ação sobre o vivido/pensado tornar-se intervenção na realidade escolar. O impacto do projeto de educação continuada constitui o objetivo da pesquisa. Esse projeto busca avaliar a influência dos momentos de formação continuada no trabalho docente dos 24 professores/sujeitos da pesquisa e na escola em que eles atuam e, também, a influência dos procedimentos metodológicos apreendidos na formação contínua na prática cotidiana de sala de aula. Os referenciais teóricos da pesquisa dizem respeito à avaliação escolar (Demo), ao processo do trabalho pedagógico e ao professor que reflete sobre sua prática (Alarcão, Schön, e Zeichner). Concluem as autoras que o processo de ensino utilizado como recurso investigativo mostra que o professor recupera a sua estatura profissional e política quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e toma decisões, analisadas coletivamente, sobre a sua prática pedagógica.

SOUZA, José Vieira de. *A função social do professor subjacente às concepções educacionais reproduzidas e/ou construídas no cotidiano do Curso Normal do DF: a contribuição da Sociologia da Educação*. Brasília: UnB, 1994.

A pesquisa é decorrente de estudos para dissertação de mestrado em educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Trata-se de um estudo de caso realizado em duas Escolas Normais da rede pública de ensino do Distrito Federal. O autor interpreta as representações das concepções de educação e de função docente expressas por professores e alunos no cotidiano da escola, tendo como referência básica a dinâmica escola e sociedade. Como foco central do estudo, foi escolhida a disciplina de Sociologia da Educação, buscando compreender os elementos de ordem sociopolítica que condicionam sua discussão neste componente curricular. A especificidade da pesquisa solicitou o aporte teórico em torno de dois conceitos-chave: cotidianidade escolar e representações sociais. Neste sentido, o autor buscou as contribuições de Lefebvre, Heller, Berger e Luckman, André, Oliveira, Rangel e Moscovici. Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas aos alunos e realizadas entrevistas com os professores de Sociologia da Educação, as ex-normalistas que já atuam como professoras e com membros do corpo técnico-administrativo das escolas. As representações analisadas centraram-se sobre: a educação transformadora e o professor como intelectual ativo; a persistência escolanovista e o professor como orientador da aprendizagem; o discurso progressista *versus* a prática conservadora; o papel da Sociologia da Educação na formação do educador. Como conclusão, o estudo aponta que, apesar dos cotidianos escolares pesquisados terem incorporado em sua prática fortes elementos do paradigma do consenso, há também a presença, ainda que minoritária, do paradigma do conflito, tanto em termos do discurso como da prática pedagógica, apesar da presença de reducionismos. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Formação do profissional do ensino de Educação Física*. Recife: UFPE, 1992. Mimeografado.

O estudo é decorrente de resultados parciais de pesquisa para elaboração de tese de doutoramento, cujo objeto é a formação do professor de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa exploratória, e a revisão bibliográfica recupera especialmente a histórica e polêmica dualidade dos cursos que formam bacharéis e licenciados, mediante estudos da história da educação brasileira a partir do final da década de 70. Foram eleitas, notadamente, duas categorias de análise para proceder ao estudo: a organização do processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Justificando a importância da reflexão científica para pesquisas dessa natureza, a autora se apóia em três dimensões para desenvolver seu trabalho: análise contextual das graves questões da educação na América Latina e no Brasil e da formação de professores, inserção do trabalho na linha de pesquisa sobre teoria pedagógica e definição da trilha metodológica. Como resultado da reflexão sobre os cursos, sugere a autora que sejam estabelecidos nexos da formação do professor de Educação Física com um projeto histórico emancipatório e que as transformações urgentes devem começar imediatamente, sobretudo na organização do processo do trabalho pedagógico.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física*. Recife: UFPE, 1994. Mimeografado.

Trata-se de pesquisa realizada para elaboração de tese de doutorado em educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nesse trabalho, a autora analisa a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento a partir das manifestações das contradições no interior de um curso de graduação em Educação Física. Parte de três pressupostos básicos: a existência de inter-relações do processo de trabalho em geral com o processo de trabalho pedagógico na escola; a materialização de um currículo na organização do trabalho pedagógico de sala de aula; e a produção de tendências hegemônicas de formação profissional, determinando a produção/apropriação do conhecimento em sala de aula através da normatização. São seguidos três procedimentos de pesquisa: análise do conteúdo documental acerca da criação da Faculdade de Educação Física; estudo das representações sociais de alunos, professores e funcionários sobre o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no interior do curso, obtidas em entrevistas conduzidas através de um roteiro composto de questões abertas e fechadas; caracterização de aulas observadas e sistematicamente videogravadas e relatadas. Apresentam-se, como resultados do trabalho: 1) uma caracterização detalhada da realidade contextual do curso analisado, acompanhada do levantamento de aspectos que deveriam, segundo a autora, ser considerados em uma perspectiva de reformulação do curso; 2) um conjunto de medidas, ações e práticas a serem preconizadas quando da construção de um projeto político-pedagógico que tenha por objetivo a superação das deficiências evidenciadas na análise realizada. Esse trabalho foi publicado em Goiânia, pelas editoras da Universidade Católica de Goiás e da Associação Brasileira de Editoras Universitárias, em uma coletânea denominada *Formação de professores: um desafio*, organizada por Iria Brzezinski (1996).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O curso de Pedagogia da FE/UnB na perspectiva de coordenadores e professores*. Brasília: UnB, 1996. Mimeografado.

Trata-se de uma investigação realizada com professores e coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, integrada ao projeto de pesquisa "A formação de profissionais da educação: um estudo comparativo de licenciaturas em Pedagogia em quatro universidades federais", desenvolvida durante o ano de 1995. A amostra foi composta de 12 professores e cinco coordenadores, três dos quais se encontram aposentados, situados na faixa etária dos 36 aos 51 anos e cujo tempo de magistério está entre seis e 30 anos. No que se refere à formação, nove

desses profissionais são oriundos do curso de Pedagogia e oito das demais licenciaturas; quatro possuem pós-graduação *lato sensu*, oito mestrado, dois doutorado e um livre docência – dois não responderam. Nas entrevistas, buscou-se identificar o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a relação entre educação e sociedade, função social da instituição educativa, magistério como profissão, a organização do trabalho pedagógico e o curso de Pedagogia. Quanto à relação educação e sociedade, os depoimentos deixam claro que os problemas da educação não podem ser analisados e compreendidos quando não estão articulados à sociedade em que se situam. Ressaltam as finalidades sociopolíticas da educação, salientando o seu importante papel, específico, mas não determinante, uma vez que é a própria sociedade que determina a instituição educativa. Com relação ao magistério como profissão, foi evidenciada uma variedade de concepções que vão desde a vocação, passando pelo exercício de uma atividade, até a organização e prestígio social. Sobre a organização do trabalho pedagógico da Faculdade de Educação, destacou-se a estrutura administrativa fragmentada em departamentos. Para os interlocutores, essa estrutura reforça o trabalho isolado, mesmo considerando os espaços de articulação de grupos e de equipes que, na maioria das vezes, se reúnem por afinidades diversas. As conclusões indicam que os professores e pesquisadores constituintes da amostra, ao internalizarem os pressupostos da pedagogia crítica, se empenharam na luta para transformar a instituição educativa em instrumento de produção de conhecimento; também, em sua maioria, identificam a profissão associando-a ao papel sociopolítico do docente, situando-se na categoria dos militantes políticos e/ou sociais. A versão atualizada desse trabalho foi publicada, em 1997, pela Editora Papirus, no livro intitulado *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; SOUZA, Luzia Costa de. *Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária*. Brasília: UnB, 1993. Mimeografado.

Trata-se de resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), que tem como objeto de estudo a educação continuada e como objetivo a análise do papel dos cursos de extensão como modalidade de formação contínua de profissionais da educação. Como metodologia, foi feita a análise documental de 60 projetos de extensão cadastrados no Decanato de Extensão, executados pela FE no período de 1991 a 1993, e de 20 projetos de eventos de formação continuada; também, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos projetos. As autoras apontam alguns resultados: 1) os projetos não advinham de interesse institucional, mas do interesse pessoal do coordenador, denunciando a ausência de uma política da UnB para os referidos cursos; 2) não se centram academicamente nas prioridades da escola básica (local de atuação dos participantes dos cursos), no entanto, a maioria deles respeita a carga horária mínima estipulada pela carreira do magistério da Fundação Educacional do Distrito Federal, visando à ascensão funcional; 3) incidência de projetos com a preocupação em relacioná-los com o currículo dos cursos de Licenciatura atendidos pela FE e com enfoque na autogestão e co-participação. A versão atualizada desse trabalho, com resultados finais da pesquisa, foi publicada sob o título "A formação continuada do profissional da educação", pela Faculdade de Educação da UnB, no *Dossiê Especial do Caderno Linhas Críticas*, organizado por Iria Brzezinski (1997).

VIANA, Deise Miranda. *Uma disciplina integradora: instrumentação para o ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. Mimeografado.

A tradicional organização curricular dos cursos de Licenciatura em Física apresenta disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos e disciplinas integradoras. Esse estudo trata de uma

reflexão, baseada nos princípios construtivistas de elaboração de conhecimento, sobre as possibilidades oferecidas pelas disciplinas integradoras no currículo de Física. Entre essas possibilidades, a autora identifica a de mostrar aos licenciandos como a pesquisa em Ensino de Física poderá ajudá-los a assumir o papel de construtor do conhecimento em sala de aula. Afirma a autora que a prática pedagógica do professor das disciplinas integradoras, que leva os alunos a construir conhecimento, conduz o aluno a transformar-se em pesquisador preocupado com a ordem epistemológica da ciência, tendo como suporte a História e a Filosofia da Ciência – leva-os a indagar sobre o que é ensinar Física.

VILLA, Fernando Gil. *O professor frente às mudanças culturais e sociais*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997. Mimeografado.

Esse trabalho pertence à categoria denominada Trabalho Encomendado (da ANPEd) e se constitui de resultados parciais de pesquisa realizada com vista à elaboração de tese de doutoramento – inscreve-se, no conjunto das pesquisas exploratório-descritivas, com uma análise crítica. O objeto do estudo abrange profissionalização docente e identidade do profissional do magistério. A partir da análise das causas do “mal-estar” docente que impregna a classe do magistério na Europa, o autor parte da realidade do magistério espanhol para discutir a crise do professorado e apresentar uma nova identidade para os professores do século 21, em face das dinâmicas transformações culturais e sociais de final do século 20. Neste final de século, a cultura e a ciência que o professor sempre representou como um intelectual perdem seu caráter, e a identidade profissional altera-se pela redefinição das relações entre sexos, entre as idades e entre pais e filhos. Conclui o autor que as tarefas exigidas do professor, hoje, são cada vez mais numerosas; assim, sua formação deve ser permanente e abranger diferentes áreas do conhecimento. O professor deve, então, buscar o difícil equilíbrio entre a especialização técnica e a ética do serviço público, entre os valores do pragmatismo e o interesse pessoal e o altruísmo associado ao ensino como vocação. Esse trabalho, apresentado inicialmente em espanhol, foi publicado em português pela Editora Papirus, na obra *Crise do professorado: uma análise crítica* (1998).