

O PROFESSOR NO CENTRO-OESTE: POLÍTICAS, PESQUISAS E CONCEPÇÕES

Dagmar Dnalva da Silva BEZERRA*

RESUMO

O artigo discute brevemente as políticas, pesquisas e concepções sobre o professor e sua formação, com destaque para a região Centro-Oeste, salientando as contribuições das pesquisas do estado da arte sobre o tema. Afim de pensarmos as pesquisas sobre o professor, delimitamos o contexto político, que tem subsidiado o campo e as concepções, que as orientam. Nos últimos dez anos, as pesquisas sobre o professor, realizadas naquela região, revelam concepções de educação e de professor que correspondem às mudanças propostas para a formação de professores tanto na perspectiva política quanto na perspectiva teórica, muitas vezes acompanhando o que está em voga. Finalizamos esta discussão apresentando as concepções de educação e de professor que predominaram nas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Centro-Oeste, nos valendo das produções do grupo de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores – Pesquisa Interinstitucional da Região Centro-Oeste (Pacop).

Palavras-chave: Professor; Formação de Professores; Pesquisas; Concepções.

INTRODUÇÃO

O professor e sua formação como campo de estudos são uma construção histórica que se evidenciou no contexto político-educacional nas últimas três décadas. Esse período configurou-se como um período de reformas e adoção de políticas que se coadunam com o contexto político-econômico da atualidade nacional e internacional, mas também se mostrou produtivo no campo das pesquisas e de novas concepções para a formação e profissionalização docente e os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente nos programas de pós-graduação (WARDE, 1990; ANDRÉ et al., 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; MAGALHÃES; SOUZA; GUIMARÃES, 2009; BRAGANÇA, 2009).

Nesse cenário de reformas e mudanças na educação, a formação de professores se tornou uma bandeira de lutas e reivindicações dos profissionais de educação e espaço

* Universidade Federal de Goiás
E-mail: dagdnalva@bol.com.br

para novas concepções e tendências.

De acordo com Dias-da-Silva (2005), os últimos anos foram os mais significativos para a educação, pois jamais tivemos disponíveis, em outros períodos, tantos resultados de pesquisa sobre as questões educacionais brasileiras; jamais o Brasil investiu tanto na temática formação de professores.

E as pesquisas dos anos 1980 e 1990 revelaram uma avalanche de novos conceitos, modelos e concepções sobre o professor e sua formação. Sobre esse período, em pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, André et al. (1999), por exemplo, concluíram que as investigações sobre as últimas duas décadas do século XX versavam principalmente sobre as modalidades de formação (inicial e continuada) e que identidade e profissionalização docente puderam ser considerados temas emergentes nas pesquisas, entretanto, apesar da formação ser excessivamente discutida nas produções analisadas, estas apresentaram insuficiência de dados empíricos que referenciassem as práticas e as políticas educacionais.

Outro exemplo pode ser representado pelos estudos de Brzezinski e Garrido (2001) que, em análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) apresentados na década de 1990, desvelaram que estavam sendo discutidas, também, a formação em serviço (treinamento e aperfeiçoamento) e a questão da formação do professor reflexivo na perspectiva da pesquisa-ação, e encerraram a análise indagando quais são os novos papéis reservados ao professor e que formação é dada ao educador para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos.

De acordo com Sacristán (2002, p. 82), boa parte das pesquisas sobre a formação e profissionalização docente se configura em “uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. Para Pimenta (2002b), devemos nos preocupar com o esvaziamento das análises sobre os professores no campo educativo. E, para André (2001, p. 52), com base nos estudos de um grupo de pesquisa americano, “é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet” a fim de se garantir a qualidade da pesquisa em educação, na perspectiva de se criar meios para o surgimento de “concepções consensuais do que seja uma ‘boa’ ou uma ‘má’ pesquisa”.

As pesquisas com características “estado da arte” têm contribuído para se compreender o campo educativo, pois através delas temos um olhar panorâmico sobre o pensamento pedagógico de cada período da história. Nesse quadro de diversidades de experiências e modos de se pensar a educação é que se encontra o tema formação de professores e seus desdobramentos ao longo da história, repercutindo em políticas, pesquisas e concepções para campo, bem como os saberes próprios da profissão, sua profissionalidade, profissionalização, teorias e práticas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação de professores ganhou centralidade nas políticas educacionais ao longo dos anos 1990. No Brasil, o tema “formação de professores tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista” (OLIVEIRA, ROSA e SILVA, 2005, p. 360).

As políticas educacionais brasileiras se estabeleceram, através das reformas, como marco de luta dos profissionais da educação, nos embates entre o “mundo oficial e o mundo vivido” (BRZEZINSKI, 2003). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação - PNE - (BRASIL, 2001) e as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores (BRASIL, 2002) são políticas educacionais que organizam a educação do país, e foram gestadas entre conflitos e contradições do que o Estado estabeleceu como legislação para a educação e os anseios e necessidades dos educadores (BEZERRA, 2007).

A edição dessas políticas educacionais se fez necessária para responder à dinâmica da sociedade que vem se reconfigurando a cada dia e requerendo mudanças para os campos teórico e legal. Nessa sociedade que tem se transformado rápida, profunda e amplamente, a educação sofreu influências da ordem mundial, portanto, não ficou estática. Ela mudou, se atualizou, se adaptou, mas não perdeu sua razão de ser: “formar profissionais e cidadãos, construir conhecimentos que se transformem em riqueza espiritual e material da humanidade, ajudar a sociedade a desenvolver todas as suas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 243).

Essa perspectiva transformadora da educação tem sido a verdadeira diretriz que

orienta a luta pela educação de qualidade e pela profissionalização docente no Brasil. Os educadores se organizaram em torno da possibilidade de uma legislação que contemplasse seus anseios em busca de uma concepção de educação ampla e para todos e de um campo profissional que reconhecesse na docência o princípio norteador da constituição dos profissionais da educação, por isso a formação de professores é momento síntese de constituição do professor como agente social. A perspectiva do professor como agente social, “é a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas” (VEIGA, 2002, p. 71).

Na LDBEN, a formação de professores pode ser entendida como um conjunto de concepções vinculadas às exigências de organismos multilaterais e econômicos evidenciando-se a proposta descentralizadora e flexível presente nesta Lei. De acordo com Brzezinski (2002), quando da promulgação da legislação nacional para a educação a expectativa era de que ela expusesse a necessidade de superar o modelo implantado na reforma universitária do governo militar. Entretanto, a Lei nº 9.394/1996 e sua legislação complementar incorreram em processos contínuos de desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação. Para a autora, “a legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

As reformas efetivadas na década final do século XX, que incluiu um novo modelo para a profissionalização docente, fundamentado nas competências “consideradas nucleares à efetivação da reforma da educação básica, a formação dos professores tende a ser orientada por uma concepção técnico-profissionalizante, centrada na prática e nos conhecimentos escolares” (CAMPOS, 2006, p. 3), responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das instâncias econômicas internacionais.

As políticas para a educação, na atualidade, levaram à hipertrofia das competências, por meio de um conceito de sistema educacional que articula formação e mercado, de maneira tal que fique assegurado à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade universalizada como um “direito público subjetivo” garantido pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Nos documentos oficiais para a educação no Brasil, a influência da pedagogia das competências resultou na elaboração de Diretrizes Nacionais que estabeleceram como orientação nuclear a formação de um professor com domínio de competências da profissão, tais como: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000). O que de todo não poderiam ser desprezadas, entretanto não poderiam ser assumidas como fundamento nuclear das políticas educacionais.

Dias-da-Silva (2005) chamou a atenção para a fragilidade em que se encontram as políticas para a formação de professores, dependendo do momento político-educacional brasileiro e diz que, nos anos 1980, a formação de professores se reduziu a treinamentos e reciclagens, infligindo aos professores determinadas modalidades e procedimentos didáticos distantes da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades. A partir dos anos 1990, de acordo com a autora, as pesquisas apresentaram o risco da propagação de projetos de capacitação de professores reflexivos, *baseados no conhecimento construído a partir da prática*, provocando progressivamente a precarização da profissionalidade docente através da implementação de “programas aligeirados e banalizados de formação, produzindo apenas professores *sobrantes*” (Idem, p. 385, grifo no original).

O século XXI chegou e os professores e sua formação continuaram no centro das atenções das políticas educacionais do país. Nos anos 2000, o foco passou a ser: as modalidades de formação de professores (presencial, a distância) e onde ela deve ocorrer (institutos de educação, faculdades/universidades); as tecnologias de informação e comunicação (TICs) a serviço ou não dessa formação; formação de professores para a educação especial e para inclusão; as políticas de avaliação do trabalho docente (SEVERINO, 2003; BARRETO, 2003; OMOTE, 2003; e outros). A primeira década deste século findou e a formação de professores continuou na ordem do dia. A realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010 – o Eixo IV do documento final (BRASIL, 2010a) é dedicado à formação e valorização dos profissionais da educação – e a elaboração de um novo PNE (2011-2020) - Projeto de

Lei nº 8.035(BRASIL, 2010b) -, que está em tramitação no Congresso Nacional, desde 2010, e que na avaliação do ministro da educação “terá como foco a valorização do magistério”, são as recentes políticas para a formação e profissionalização dos docentes, e sua compreensão, interpretação e críticas requerem uma leitura acurada e tempo para sua efetivação e consequente avaliação.

OS PROFESSORES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO

Nos últimos anos do século passado, foi desencadeado um processo de elaboração de teorias, concepções e abordagens sobre o professor. Assim como as políticas educacionais se debruçaram sobre a temática formação de professores, as pesquisas sobre o professor e a sua formação também foram fecundas. De acordo com Bragança (2009), foi observado na literatura educacional de forma acentuada um número considerável de pesquisas, intensificadas nos anos 1980, que teve o professor como autor e gestor das práticas educativas e sua formação e seus saberes como foco.

No início dos anos 1990, chegaram ao Brasil os primeiros ensaios que anunciavam a expectativa de se formar o professor reflexivo e o professor com competências. Quando nos referimos ao professor reflexivo, remetemo-nos a Donald Alan Schön (1992). De acordo com estudos de Pimenta (2002a), Schön, para superar a formação dos profissionais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, propôs que a formação profissional fosse baseada numa epistemologia da prática, que se traduzia como uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como momento de reconstrução de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, e “o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002a, p. 19).

A concepção teórica da prática reflexiva se constituiu a partir de críticas à racionalidade técnica, na qual o professor era somente executor de regras preestabelecidas, que eram definidas *a priori*, sem que tivessem qualquer participação. Ao professor em busca da superação do tecnicismo foi apresentado o movimento pela

prática reflexiva, com possibilidades de ampla aceitação, já que na educação foi reconhecida a necessidade de um profissional que desempenhasse um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessitava de reconhecimento e reflexão. Essa proposta ganhou centralidade nos programas de formação de professores por defender a utilização da prática como ponto de partida para a reflexão e ação sobre sua própria prática, numa formação contínua, saindo da concepção positivista de professor como técnico que não reflete sobre suas ações (BEZERRA, 2007).

Outro teórico, e talvez o mais difundido no Brasil naquela década, foi Philippe Perrenoud (2000). Este autor, ainda sobre a perspectiva de um professor reflexivo, desenvolveu a ideia de formação de professores sob o enfoque das competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a atuação eficiente em sala de aula. A proposta da formação de professores por competências se fortaleceu quando foi utilizada como referencial teórico na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores brasileiros (BEZERRA, 2007).

De acordo com Perrenoud (2000, p. 180),

Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas. Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções – subestimada – dos referenciais de competências.

Nessa linha defendida pelo autor, os cursos de formação de professores precisariam se organizar de modo que a prática reflexiva e o domínio das competências fossem orientações prioritárias da formação de professores (PERRENOUD, 1999), por meio da participação crítica.

Outros temas recorrentes nas pesquisas sobre o professor foram a profissionalização e a identidade docentes (BRAGANÇA, 2009; MAGALHÃES, SOUZA, GUIMARÃES, 2009). A questão da profissionalização está vinculada à busca pela consolidação social do trabalho docente, “na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos professores nos movimentos da sociedade, sendo essa uma das abordagens mais difundidas sobre os professores na pesquisa educacional” (BRAGANÇA, 2009, p. 89).

A questão da identidade pode ser entendida a partir de três concepções que a

constrói, de acordo com Libâneo (2000): a profissionalidade, que é o conjunto de requisitos profissionais do professor; a profissionalização, que é a formação inicial e continuada, as competências, as habilidades e as atitudes profissionais; e, o profissionalismo, que é o desempenho competente e comprometido com a profissão. Nessa perspectiva, a formação de professores requer ser entendida como, mais do que a formação de profissionais, a produção de uma profissão, ainda que isto ocorra nas oscilações entre os “*modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e os *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’” (NÓVOA, 1995, p. 26, grifos do autor).

Para Contreras (2002, p. 58-59), a problemática da formação e profissionalização docente não é apenas sobre a possibilidade de o ofício transformar-se em uma profissão, mas “se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino. [...], se representam uma forma desejável de autonomia para o trabalho do docente. Para isso, necessitamos entender o que significa e o que supõe ideologicamente a aspiração de profissionalismo” aliado à profissionalização e à profissionalidade. Esta entendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Além da identidade e da profissionalização docentes, os saberes também estiveram presentes nas discussões sobre o professor nos últimos anos. Para Guimarães (2004, p. 49), “A docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, que são construídos em ação e de maneira pessoal”.

Os saberes docentes se modificam em cada momento e contexto históricos. A elevação de um saber como necessário à formação do professor está diretamente vinculado a que propostas de formação estão em vigor. Para Silva (2008), na atualidade, espera-se que o professor domine um conjunto de saberes que o permita realizar funções diversas de um acervo cultural pedagógico disponível, na perspectiva de um profissional flexível, para responder às demandas do “crivo” ideológico, tentando extinguir ações indesejáveis para a prática docente condizente com as propostas dominantes.

As pesquisas [sobre os saberes docentes] empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores. É importante

ressaltar, no entanto, que os aspectos enfatizados pela formação docente refletem o contexto sócio-econômico de cada época e não somente a realidade estrita dos interesses da área educacional desses períodos. E, apesar de existirem em uma dada época um foco institucional a um determinado aspecto específico na formação, essa afirmação não significa que os demais não estejam presentes também na formação e no exercício cotidiano do professor (SILVA, 2008, p. 123).

Nesse movimento dos saberes docentes, o autor Maurice Tardif (2008, p. 63) se destacou por elaborar um quadro panorâmico dos saberes que se realizam no cotidiano da prática educativa. O professor lança mão de um conjunto de cinco tipos de saberes no efetivo exercício da profissão, a saber: Saberes pessoais dos professores, advindos da família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato; Saberes provenientes da formação escolar anterior, advindos da escola primária e secundária, dos estudos pós-secundários não especializados; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério, advindos dos estabelecimentos de formação de professores, dos estágios, dos cursos de aperfeiçoamento; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, advindos da utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios e outros; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, advindos da prática do ofício na escola e na sala de aula e da experiência com seus pares. Nessa perspectiva, “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2008, p. 39).

Para além dessa limitação do saber docente como um conhecimento prático, Guimarães (2004) entende que, sendo o magistério uma profissão de natureza humana, as convicções e a personalidade fazem parte do trabalho formativo do professor, constituindo-se em referência básica da mediação pedagógica, formando, também, os saberes docentes. Para esse autor, o aprender a professorar, que se constitui posteriormente em seus saberes, envolve o nível da qualidade das relações entre os professores dos cursos de formação e os alunos – futuros docentes –, envolvem as práticas formativas referentes às maneiras bem identificáveis de ensinar, à autoridade intelectual de quem ensina, entre muitas outras ocorrências que podem ser avaliadas, por quem aprende, como importantes para o aprendizado do ser professor.

Saberes, identidade e profissionalização docentes foram temas balizadores das

pesquisas sobre o professor empreendidas ao longo dos últimos anos. Em cada um desses temas e em cada uma dessas pesquisas há uma concepção de educação e de professor que expressam uma dada realidade. As metáforas, as analogias e os conceitos utilizados para desvendar os meandros da profissão docente espelham “uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência” (BRAGANÇA, 2009, p. 95), o que possibilita o descortinar das estruturas internas das pesquisas em educação e a percepção de que o professor é o protagonista delas. Isto se deve, de acordo com Magalhães; Souza; Guimarães (2009), principalmente, à comprovação de que ele é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem formais.

AS CONCEPÇÕES NAS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR NO CENTRO-OESTE

Em pesquisa realizada nos programas de pós-graduação em educação na região Centro-Oeste brasileiro e publicada em livro em 2011, o grupo de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores – Pesquisa Interinstitucional da Região Centro-Oeste (Pacop)” explicita as concepções de professor e de educação, que têm predominado naqueles programas.

Silveira et al (2011,p. 69) analisam as concepções de professor encontradas nas dissertações apresentadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 1999 e 2005, das instituições: UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube e UFT, tendo como objetivo “compreender os elementos de caráter sóciopolítico subjacentes às concepções de professor presentes nos trabalhos analisados”, na perspectiva de se perceber qual a contribuição das pesquisas em pós-graduação para a reflexão crítica da concepção de professor.

Para tanto, as autoras elencaram como tendências de concepção de professor as tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-reprodutivista, racionalidade técnica, crítica e pós-crítica. De acordo com os dados pesquisados, 80,3% das dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste fundamentaram suas discussões na concepção crítica de professor. Esse percentual demonstra o

“distanciamento na presença da concepção crítica de professor em relação às demais tendências” (SILVEIRA et al, 2011, p. 72).

Para Silveira et al (2011), deve haver uma articulação entre a função social do professor, a concepção de educação como prática social e a função da escola. Todavia, algumas das pesquisas analisadas trazem concepções de professor que esvaziam a dimensão política e cultural do ato educativo,

O que reforça a dimensão do conservadorismo em detrimento da dimensão transformadora. O caráter epistemológico da concepção dá primazia ao contexto da justificação sobre o contexto da descoberta, ou seja, a investigação e a prática são utilizadas para validar a priori o conhecimento científico ou suas aplicações tecnológicas (SILVEIRA et al, 2011, p. 84).

As autoras Geovana Teixeira e Marisa Naves (2011) aprofundaram as análises das concepções de educação presentes nas pesquisas sobre o professor realizadas naqueles programas, tendo como objetivo “explicitar as teorias de educação que orientaram as investigações científicas sobre o professor, sua prática e seus saberes no Centro-Oeste brasileiro” (TEIXEIRA e NAVES, 2011, p. 87).

Estas autoras ressaltam que, a fundamentação teórica, nas pesquisas em educação, orienta a formulação do problema e firma as bases do estudo, pois a perspectiva teórica adotada provoca as reflexões e assume a condução das análises, desvelando como o pesquisador compreende e se aproxima do objeto de estudo. Assim, a questão é: “quais seriam as teorias que se fixaram no ‘espírito’ educacional e conduziram a reflexão dos pesquisadores do Centro-Oeste brasileiro nas investigações que tratam de temáticas relacionadas ao professor?” (TEIXEIRA e NAVES, 2011, p. 90).

Em busca das concepções de educação nos trabalhos apresentados àqueles programas de pós-graduação em educação, as autoras trazem as contribuições de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, que evidenciam as principais concepções pedagógicas que fundamentaram nossa compreensão do processo educacional, e alertam que “as concepções teóricas retratam e engendram um modo determinado, interessado e concreto de agir em educação” (TEIXEIRA e NAVES, 2011, p. 94). Elas, ainda, chamam atenção para o fato de a diversidade de concepções pedagógicas gerar, por vezes, um ecletismo capaz de encobrir uma filiação teórica específica.

Teixeira e Naves (2011) concluem que, nas pesquisas sobre o professor da pós-

graduação da região Centro-Oeste, há predominância da concepção crítica. Nesta “a educação tem a tarefa de compreender os conflitos existentes, para que o homem possa desenvolver, ao máximo, sua consciência a respeito da realidade em que vive” (TEIXEIRA e NAVES, 2011, p. 102). Isto porque atribuem à práxis educativa a promoção da transformação social e cultural, a democracia e a cidadania.

PARA FINALIZAR

Ao longo dos tempos, as concepções de educação e de professor sofreram modificações, algumas positivas e outras nem tanto, algumas esperadas e outras rejeitadas. Nesse processo histórico de transformações, o professor passou a ser percebido como agente social. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a sua formação é condição de êxito para uma educação de qualidade. Por isso, os docentes são reconhecidos como agentes sociais, construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), como intelectuais transformadores.

Os educadores buscam ser reconhecidos na sua condição de intelectual, pelo caráter do seu trabalho, pelo estabelecimento de um plano de carreira e de políticas para sua formação e profissionalização, que podem ser observados nas pesquisas sobre esses profissionais. Estas nos revelam como o campo educativo interage com os demais espaços sociais e com as políticas públicas. As políticas, as pesquisas e as concepções educacionais respondem aos anseios de um tempo, de uma geração; assim, desvelá-las apontam novos caminhos a trilhar.

TEACHER IN THE MIDWEST: POLICY, RESEARCH AND DESIGNS

ABSTRACT

The article briefly discusses the policies, research and conceptions of teachers and their training, with emphasis on the Midwest region, highlighting the contributions of the state of the art research on the topic. In order to think about the research on teacher, we delimit the political context, which has subsidized the field and the concepts that guide them. Over the past decade, research on the teacher, carried out in that region, reveal conceptions of education and teacher that correspond to proposed changes to teacher training both in political and the theoretical perspective, often following what is in vogue. We end this discussion by presenting the concepts of education and teacher who

predominated in studies in graduate programs in education in the Midwest, drawing on the productions of the research group “The scholarship on teachers – Interinstitutional Research of Central Region west (Pacop)”.

Keywords: Teacher. Teacher Training. Research. Conceptions.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas/SP: CEDES, ano XX, n. 68/especial, p. 301-309, dez. 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. *Novas tecnologias na educação presencial e a distância II*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores e perspectivas* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 109-118.

BEZERRA, Dagmar Dnalva Da Silva. *Formação de professores no Projeto LPPE: as concepções reveladas nos discursos dos docentes*. 2007. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia – GO, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Lei nº 10.179/01. Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de Fevereiro de 2002. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 24 set. 2010.

_____. *Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE 2010)*. Brasília, 28/mar. a 01/abr./2010a. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

_____. *Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências (PNE 2011)*. Brasília, 15 dez. 2010b. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: _____. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 169-196.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira. De Educação* [online], n.18, p. 82-100, set/out/nov/dez 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. Formação de professores no Brasil: limites da reforma implementada nos anos 1990. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2006, Recife, *Anais...* Disponível em <www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm>. Acesso em: 05 set. 2006.

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

DIAS-da-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul/dez, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2000.

MAGALHÃES, Solange Martins; SOUZA, Ruth Catarina; GUIMARÃES, Valter Soares. O professor na literatura contemporânea – ausência ou presença alheada? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009, Caxambu, *Anais...* Caxambu: 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 359-370, jul./dez. 2005.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores e perspectivas* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, p. 5-21, set-dez/1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 81-87.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 11-22.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SCHÖN, Donald Alan. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores e perspectivas* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – Goiás, 2008.

SILVEIRA, Marlisa Bernardi de et al. *Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as)*, In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins O. *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 69-86.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira de Melo.; NAVES, Marisa L Lomônaco de Paula. *Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores(as)*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins O. *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 87-104.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas/SP: Papirus, 2002. p. 65-96.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, 1990.