

ENTRE AS PERSPECTIVAS REFLEXIVAS, CRÍTICAS E PÓS- CRÍTICAS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

BETWEEN REFLECTIVE, CRITICAL AND POST-CRITICAL PERSPECTIVES: AN ANALYSIS OF TEACHING EDUCATION IN POSTGRADUATE PROGRAMS IN SANTA CATARINA

ENTRE LAS PERSPECTIVAS REFLEXIVAS, CRÍTICAS Y POSCRÍTICAS: UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE SANTA CATARINA

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Doutora em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

Gisely Pereira Botega

Doutoranda em Educação pela UFSC.

Verônica Werle

Doutoranda em Educação pela UFSC.

Denise Consuelo Moser

Doutoranda em Educação pela UFSC.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis – SC - Brasil

Endereço:

UFSC - *Campus* Reitor João David Ferreira Lima
Florianópolis - SC
CEP: 88040-900

E-mails:

herminialaffin@gmail.com
gibotega@gmail.com
vewerle@yahoo.com.br
denise.moser@uffs.edu.br

Resumo: As perspectivas teóricas, críticas, reflexivas e pós-críticas influenciam o campo da formação de professores e as pesquisas em educação, produzidas pelas diferentes universidades do Estado de Santa Catarina. Assim, esta pesquisa buscou focalizar os 11 Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* (Mestrado e Doutorado) em Educação reconhecidos pela CAPES no Estado (UFSC,

UNIVALI, UDESC, UNIVILLE, FURB, UNOESC, UNESC, UNISUL, UNOCHAPECÓ, UFFS, UNIPLAC) e investigar como tais perspectivas transversalizam seus currículos e em que medida compõem os currículos das disciplinas oferecidas, as linhas de pesquisas e o que isso revela sobre a formação docente. A investigação foi realizada a partir da análise documental referente aos dados de 2009 da Avaliação Trienal de 2010, realizada pela CAPES, bem como dos documentos e das informações disponibilizados nos *sites* dos Programas investigados. Os resultados demonstraram uma predominância das perspectivas críticas e reflexivas, fator que levou a problematizações sobre a construção de novos olhares teóricos, em que todas as perspectivas sejam consideradas, já que esse olhar produziria efeitos nas pesquisas e nas teorizações educacionais.

Palavras-chaves: Formação de professores. Pós-graduação. Pesquisa em educação. Teorias educacionais.

Abstract: The reflective, critical and post-critical theoretical perspectives have influenced the field of teacher education and educational research produced by different universities of the state of Santa Catarina. this study therefore focuses on the eleven *stricto sensu* Postgraduate Programs (Masters and Doctorate) in Education, recognized by CAPES (UFSC, UNIVALI, UDESC, UNIVILLE, FURB, UNOESC, UNESC, UNISUL, UNOCHAPECÓ UFFS, UNIPLAC), and investigates how these perspectives cross their curricula, and form part of the curricula of the disciplines offered, the lines of research, and what this reveals about teacher education. The investigation was developed based on an analysis of CAPES 2009 documents, relative to the Triennial Assessment of 2010, as well as documents and information available on the websites of the Programs investigated. The results showed a

predominance of critical and reflective perspectives, a factor that led us to investigate the construction of a new theoretical view, in which all perspectives are considered, since this view would produce effects in educational research and theory.

Keywords: Teacher education. Postgraduate. Research in education. Educational theories.

Resumen: Las perspectivas teóricas, críticas, reflexivas y pos críticas influyen sobre el campo de la formación de profesores y sobre las investigaciones en educación, producidas por las diferentes universidades del Estado de Santa Catarina. Así, esta investigación intentó focalizar los 11 Programas de Posgrado *stricto-sensu* (Maestría y Doctorado) en Educación reconocidos por la CAPES en el Estado (UFSC, UNIVALI, UDESC, UNIVILLE, FURB, UNOESC, UNESC, UNISUL, UNOCHAPECÓ, UFFS, UNIPLAC) e investigar cómo tales perspectivas transversalizan sus currículos y en qué medida componen los currículos de las asignaturas ofrecidas, las líneas de investigación y lo que eso revela sobre la formación docente. La investigación fue realizada a partir del análisis documental referente a los datos de 2009 de la Evaluación Trienal de 2010, realizada por la CAPES, así como de los documentos y de las informaciones puestas a disposición en los *sitios* de los Programas investigados. Los resultados demostraron un predominio de las perspectivas críticas y reflexivas, factor que llevó a problematizaciones sobre la construcción de nuevas miradas teóricas, en las que todas las perspectivas sean consideradas, ya que esa mirada produciría efectos en las investigaciones y en las teorizaciones educacionales.

Palabras clave: Formación de profesores. Posgrado. Investigación en educación. Teorías educacionales.

ENTRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DESVELANDO AS AMBIVALÊNCIAS?

Estamos nos lançando neste texto a transitar pelos diversos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Santa Catarina para o encontro com os diferentes cenários e contextos da formação de professores. Para isso, fomos mobilizadas a sair de um lugar, pois quem transita se lança ao movimento, não necessariamente à busca de um ponto de chegada, fixo e certo, mas se dispõe aos riscos do que pode encontrar pelo caminho e, em alguma medida, permite uma abertura para o que pode encontrar. O lugar do qual saímos era confortável e recheado de algumas certezas e verdades, um lugar de segurança: nosso Programa de Pós-Graduação, no qual exercemos a discência e realizamos pesquisas no curso de Doutorado em Educação na Linha de Ensino e Formação de Educadores.

Foi nesse Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que tivemos a possibilidade de cursar a disciplina “Formação de professores: dimensões conceituais e históricas” (2013). No percurso da disciplina dialogamos com autores e perspectivas em torno da formação de professores, questionando no que centram os currículos das universidades públicas e privadas, as ambivalências entre as formações direcionadas para professores e/ou pesquisadores, os distanciamentos e as faltas de interlocuções entre o que se produz na universidade e a educação básica, as problemáticas vivenciadas pelos professores da educação básica nos processos de formação, pois muitas vezes esses espaços (de)marcam as hierarquias dos saberes entre os que formam e os que fazem (teoria e prática). Os autores lidos, as mediações realizadas no grupo de pesquisadores mobilizaram-nos à (des)construção de saberes ao trânsito por outros contextos/ programas e à curiosidade que nos instigou a desenvolver esta pesquisa, cujo objetivo é problematizar as possíveis perspectivas teóricas que contornam e tecem as disciplinas de formação de professores oferecidas nos Programas de Pós-Graduações em Educação de nosso Estado.

A *experiência* com a disciplina, compreendendo-a aqui a partir de Larrosa (2002, p. 21) “como sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, como o espaço dos acontecimentos, da abertura, da disponibilidade, como um território de passagem ao qual fomos instigadas a pensar em torno desse mosaico teórico que compõe o campo de formação de professores. Sendo assim, desafiamo-nos aqui a trazer os 11 Programas de Pós-Graduação

stricto-sensu (Mestrado e Doutorado) em Educação, reconhecidos pela CAPES no estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). O objetivo é investigar como as perspectivas críticas, reflexivas e pós-críticas transversalizam os currículos dos Programas; em que medida tais perspectivas compõem os currículos das disciplinas oferecidas e o que isso revela sobre a formação docente.

Para a realização de qualquer processo de pesquisa partimos de pistas e questionamentos que nos geram desconfortos, assim, o espaço de experiência da disciplina caracterizou-se para nós como um possível espaço investigativo, pois foi com as vivências dos encontros que construímos nossas primeiras pistas. A principal delas foi a compreensão do campo da formação na busca de situar o “professor reflexivo”, o “professor como intelectual crítico” e o professor como pesquisador¹.

Também buscamos pensar sobre a teoria pós-crítica, de modo a nos questionarmos: como essas perspectivas coabitam nos espaços de formação dos estudantes de pós-graduação? Acreditamos que não há uma perspectiva que exclua as demais por sua densidade ou valor epistemológico, mas que todas podem coabitar no processo de formação e nos currículos de pós-graduação, pois, se focalizamos em linhas e disciplinas de formação de professores, como pensar esses espaços sem a abertura para a diversidade e a complexidade epistemológica na formação de um professor e/ou pesquisador? Essas linhas e disciplinas direcionam seu olhar para a formação da educação básica brasileira; para isso pensamos ser necessário esse mosaico epistemológico como suporte metodológico e teórico às pesquisas e às possíveis atuações nos espaços formativos.

Após esse processo, decidimos realizar uma pesquisa que abrangesse o período de 2009 a 2013, na qual fosse possível identificar as linhas de pesquisa, disciplinas e suas respectivas perspectivas teóricas, que abordassem a formação de professores. Assim, a metodologia documental apresentou-se como a melhor alternativa, sendo as fontes de dados os documentos referentes ao ano de 2009 da Avaliação Trienal de 2010 dos cursos de Pós-Graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

bem como os documentos e as informações disponibilizados nos *sites* dos 11 Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Santa Catarina.

É interessante ressaltar que esse trabalho buscou ampliar alguns dados de uma pesquisa apresentada por Schlindwein e Souza (2012), em que o período analisado foi de 2000 a 2009. Naquele momento, havia apenas oito Programas no Estado, número que foi estendido para onze, com reconhecimento da CAPES, contendo três deles curso de Doutorado e Mestrado (UFSC, UDESC e UNIVALI) e os outros apenas Mestrado.

Assim, a pesquisa busca trazer dados recentes, já que a expansão, a criação e o reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação têm sido um acontecimento da última década, o que pode nos revelar questões em torno da formação docente no estado e no Brasil.

ENTRELAÇAMENTOS DO CAMINHO METODOLÓGICO E DA PESQUISA DOCUMENTAL

Ao iniciarmos a apresentação do labirinto metodológico, lançamos algumas questões que julgamos prudente partilhar neste momento, pois nos levam a pensar sobre as possibilidades da pesquisa em educação e, por fim, justificar a opção pela pesquisa documental para tratar com a temática da formação de professores. Na tentativa de refletir sobre essas questões e transitar entre as diferentes perspectivas reflexivas, críticas e pós-críticas, cabe considerar a diversificação da pesquisa no campo da educação. Reportamos a Veiga Neto (2007), quando aponta a necessidade de novos e outros olhares para a pesquisa em educação, já que esse é um terreno incerto, desafiador e instigante, presente no constituinte da pesquisa.

Além dos dados referentes ao ano de 2009 da Avaliação Trienal de 2010 dos cursos de Pós-Graduação realizada pela (CAPES), optamos por acessar as informações dos últimos anos por meio dos próprios sítios eletrônicos de cada curso em virtude dos novos Programas de Pós-Graduação em educação que não possuíam dados cadastrados no *site* da CAPES no momento de coleta de dados, devido ao seu recente reconhecimento. Assim, tivemos acesso às linhas de pesquisa com seus respectivos objetivos, disciplinas e ementas. Tendo em vista nossos objetivos, selecionamos as linhas nas quais as ementas estivessem relacionadas à temática “formação de professores”. Por outro lado, os critérios adotados para selecionarmos as disciplinas foram a presença da palavra “formação” na sua nomenclatura e que esta estivesse relacionada ao processo de formação docente.

Antes de nos debruçarmos nas questões apresentadas, destacamos alguns aportes referentes aos estudos baseados em documentos, citados por Ludke e André (2006), como material primordial, sejam eles revisão bibliográfica ou pesquisas historiográficas, pois é possível extrair deles dados e registros, organizados e interpretados segundo os objetivos da investigação proposta. A pesquisa documental depende dos documentos e esses precisam ser encontrados, extraídos e garimpados de prateleiras, arquivos e anexos, recebendo um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabelece a sua montagem como num mosaico. A pesquisa a partir dos documentos nos permitiu inventariar e ao mesmo tempo amalgamar dados já descritos aos novos dados encontrados, transitando no cenário da formação de professores e em seus diferentes enfoques.

A intenção é trazer outros “olhares”, apresentar identidades e a complexidade do campo da pesquisa em educação, seus mitos, singularidades, determinismos e, por vezes, suas linhas de fuga, esta entendida a partir das compreensões de Deleuze e Guatari, citada por Lima (2013) como um movimento de diferenciação, pelo qual o singular se afirma, compreendendo um espaço liso de liberdade, no qual habitam as singularidades e o incomum. Assim, quando pensamos o tema “formação de professores” e como essa linha está inserida nos diferentes Programas do Estado de Santa Catarina, deparamo-nos com as questões sobre o desenvolvimento da linha de pesquisa, a oferta de disciplinas, as ementas, as bibliografias e, em particular, como essas são construídas. Esse movimento nos fez repensar temas, textos e visitar autores, tendo como desafio abordar alguns pontos e adereços desse cenário, ousando trazer olhares da pesquisa em educação, particularmente da formação docente.

Para Costa (2007) e Corazza (2007), muitos são os aspectos que envolvem e problematizam as questões epistemológicas e as metodologias no âmbito da pesquisa. As autoras fazem críticas desconstrucionistas em relação a metodologias, indagando o seu uso na perspectiva moderna e somente nessa vertente. A expressão “*crise dos paradigmas*”, amplamente usada, registra as transformações cruciais na visão de mundo e na busca da verdade. Essa crise afeta em especial os pesquisadores, desorganizando a atividade intelectual e o conjunto de convicções políticas e existenciais de suas vidas. Aponta para uma mudança na direção de novos caminhos na trilha de espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando em uma concepção cristalizada e unitária do mundo e da vida. Para Costa (2007), enfrentamos um questionamento radical das concepções epistemológicas e metodológicas norteadoras de produção do conhecimento para formação de

professores e no campo social. Os pesquisadores envolvidos com processos investigativos nessa área, que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico da ciência moderna, entendem que a produção de conhecimento é concebida como prática social, construção coletiva, processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado pela neutralidade, objetividade, assepsia conceitual.

É preciso criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades de singularização nas metodologias adotadas e na formação de professores. Não há prescrição possível, pois ao se produzir um novo conhecimento, também se inventa um novo e peculiar caminho. É possível traçar caminhos diferentes e novos desafios.

MOSAICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE AS PERSPECTIVAS REFLEXIVAS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

A coleta de dados permitiu a identificação de seis linhas de pesquisa que focam a formação e dezenove disciplinas que, como explicado anteriormente, são nomeadas com a palavra “formação”, associada ao processo de formação docente (Quadro1). É importante salientar que os três novos cursos (UNIVILLE, UNOCHAPECÓ E UFFS) têm contribuído para a ampliação dos estudos da temática, pois são responsáveis por duas novas linhas de pesquisa e três novas disciplinas dentre aquelas identificadas. Antes de partirmos para análise dos dados, ainda é importante citar o aumento quantitativo e o crescimento qualitativo da Pós-Graduação no Estado de Santa Catarina em virtude do reconhecimento de mais dois cursos em nível de Doutorado a partir de 2011, totalizando três cursos de Doutorado (UFSC, UDESC e UNIVALI).

Quadro 1: Disciplinas dos Programas de Pós-Graduação com a palavra “formação”

Instituição de Ensino	Linhas de pesquisa	Disciplinas com a palavra “formação”
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ensino e Formação de Educadores: Estudos e pesquisas nas múltiplas dimensões dos processos pedagógicos	Políticas de Formação docente: Políticas de formação docente no governo Lula (2002-2010)
		Formação de professores: dimensões conceituais e históricas
		Formação Docente e Educação a Distância

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)		Tecnologias e Formação de Educadores: interface com a temática Educação Sexual
Universidade Do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Práticas Docentes e Formação Profissional	A Dimensão Ambiental, Currículo e a Formação Docente
		As Representações Sociais na Formação Docente
		Dialogicidade e Formação Docente em Paulo Freire
		Educação e Formação de Professores
		Ensino Superior: currículo e formação de professores
		Formação Docente e a Educação Ambiental
		Formação Docente e Educação Inclusiva
		Formação Profissional e a Saúde do Docente
		Pesquisa e Formação de Professores
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Trabalho e Formação Docente	Trabalho e Formação Docente
		Seminário de Pesquisa II - Trabalho e formação docente
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Processos de ensinar e aprender	
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)		Formação e Profissionalização de Professores
		Currículo e formação
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Formação e Gestão em Processos Educativos	Teorias contemporâneas sobre formação de professores
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)		
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos	Formação de Professores: Tendências Atuais

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	Políticas e Processos Formativos em Educação	
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)		

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

A partir do Quadro 1, podemos destacar que apenas dois cursos não possuem nem linha de pesquisa nem disciplina sobre formação de professores, sendo eles: a Pós-Graduação UFFS, a qual iniciará suas atividades no segundo semestre de 2013 e ainda está em processo de estruturação, e a Pós-Graduação UNISUL, que tem suas atividades voltadas para os aspectos históricos, políticos e culturais da educação. As dezenove disciplinas identificadas não se encontram uniformemente distribuídas entre os cursos de Pós-Graduação, pois nove delas correspondem a apenas um curso (Pós-Graduação UNIVALI), e as outras dez encontram-se distribuídas em oito cursos.

Com a leitura das ementas das disciplinas conseguimos observar uma pluralidade de temas e aspectos nas suas abordagens, sendo possível agrupá-las em cinco categorias (Quadro 2), conforme segue: a) sete disciplinas abordam a formação de professores a partir da interface de temas como educação sexual, educação ambiental e educação a distância; b) quatro disciplinas enfatizam aspectos mais gerais, destacando as dimensões conceituais, históricas e curriculares da formação de professores; c) outras quatro disciplinas têm como fio condutor a contribuição de determinadas teorias ou teóricos para abordar a temática; d) duas disciplinas concentram-se nas políticas de formação docentes; e) outras duas disciplinas discutem a produção de conhecimento na área da formação de professores como eixo central.

Quadro 2: Temas distribuídos em categorias/abordagem e disciplina de formação.

Categorias	Disciplinas
a) formação de professores a partir da interface de temas como educação sexual, educação ambiental e a educação a distância	Formação Docente e Educação a Distância (UFSC) Tecnologias e Formação de Educadores: interface com a temática Educação Sexual (UDESC) A Dimensão Ambiental, Currículo e a Formação Docente (UNIVALI) Formação Docente e a Educação Ambiental (UNIVALI) Formação Docente e Educação Inclusiva (UNIVALI) As Representações Sociais na Formação Docente (UNIVALI) Formação Profissional e a Saúde do Docente
b) dimensões conceituais, históricas e curriculares da formação de professores	Formação de professores: dimensões conceituais e históricas (UFSC) Educação e Formação de Professores (UNIVALI) Ensino Superior: currículo e formação de professores (UNIVALI) Trabalho e Formação Docente (UNIVILLE)
c) formação de professores a partir da contribuição de determinadas teorias ou teóricos	Dialogicidade e Formação Docente em Paulo Freire (UNIVALI) Currículo e formação (UNOESC) Formação de Professores: Tendências Atuais (UNOCHAPECÓ) Teorias contemporâneas sobre formação de professores (UNESC)
d) políticas de formação docente	Políticas de Formação docente: Políticas de formação docente no governo Lula (2002-2010) (UFSC) Formação e Profissionalização de Professores (UNOESC)
e) produção de conhecimento na área da formação de professores	Pesquisa e Formação de Professores (UNIVALI) Seminário de Pesquisa II - Trabalho e formação docente (UNIVILLE)

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

Para identificar os autores que subsidiam essas disciplinas, utilizamos as informações contidas no *site* da CAPES e os planos de ensino das disciplinas encaminhados pelos Programas de Pós-Graduação por meio de contato de *e-mail*. A análise desses documentos permitiu a identificação dos autores e do respectivo número de vezes que foram citados nas referências das disciplinas. Os nomes dos autores citados foram organizados em ordem decrescente e demonstrados a seguir nos Quadros 3:

Quadro 3: Número de citação por autor nas referências bibliográficas das disciplinas analisadas.

Nome do Autor (conforme citação)	Número de Citações
TARDIF, Maurice	10
SHIROMA, Eneida Oto	6
MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa	6*2
DUARTE, Newton	6*
ANDRÉ, Marli	6
SATO, Michele	5
SAVIANI, Demerval	5
SCHEIBE, Leda	5
FREIRE, Paulo	5*
REIGOTA, Marcos	4
PIMENTA, Selma Garrido	4
CONTRERAS, José	4
NOVOA, Antônio	4
PERRENOUD, Philippe	4
LÜDKE, Menga	4
TAGLIEBER José Erno	4
CUNHA, Maria Isabel	4
PALLOFF, Rena e PRATT, Keith	3
SILVA, Tomaz Tadeu	3
MARIN, Alda	3
GOODSON, Ivor F	3
APPLE, Michael W	3
ARROYO, Miguel	3
OLIVEIRA, Dalila Andrade	3
ZEICHNER, Kenneth	3
GUERRA, Antônio Fernando Silveira	3
<i>RUSCHEINSKY Aloísio</i>	3
GATTI, Bernadete	3
SAUVÉ, Lucie	3
BOURDIEU, Pierre	3
GERALDI, Corinta M. G.	3
LESSA, Sérgio	3**3
SCHÖN, Donald	3**
BENAKOUCHE Tamara	2
SANTOS, Lucíola Licínio C. P.	2
GAUDIANO González	2
LANE, Silvia Tatiana Maurer	2
MAZZOTTI, Alda Judith Alves	2
MOSCOVICI, Serge	2
GUIMARÃES, H.M.	2
CHARLOT Bernard	2
GOERGEN, Pedro	2
DIAS, Rosanne Evangelista & LOPES, Alice Casimiro.	2
PEREIRA, Júlio Emílio Diniz	2

TERRIEN, Jacques	2
SCHÖN, Donald	2
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes	2**
GIROUX, Henry A.	2
MORAES, Maria Célia M.	2
LUKÁCS, George	2
HALL, Stuart	2**
MCLAREN, Peter	2**
MORAES, Maria Célia M.	2
TORRIGLIA, Patrícia L.	2
MIZUKAMI, Mari da Graça Nicoletti	2
TRISTAO Martha	2
ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi	2
CODO, Wanderlei	2
BRZEZINSKI Iria	2
DUBAR, Claude	2

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

A discussão sobre a formação de professores toma corpo no Brasil a partir da década de 1990 e envolve inúmeros autores, cujas perspectivas teóricas abordam a relação entre a prática pedagógica e a mobilização do saber do professor a partir de diferentes enfoques, comumente identificados como reflexivo, crítico e, mais recentemente, têm-se as contribuições das análises realizadas a partir dos estudos culturais e pós-críticos.

Ao analisarmos o Quadro 3, observamos uma forte tendência do uso de autores que remetem ao pensamento da formação de professores sob a ótica crítica e reflexiva. A perspectiva reflexiva de formação docente, que tem em Donald Schön, pedagogo americano, seu principal representante, surge como superação da perspectiva do professor como especialista técnico, cuja prática profissional consistia na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimentos técnicos previamente disponíveis. Apesar de Donald Schön ser citado apenas duas vezes nas referências bibliográficas das disciplinas pesquisadas sobre formação de professores, conforme Quadro 3, o pesquisador canadense Maurice Tardif, da mesma filiação teórica, foi o mais citado, sendo referenciado dez vezes. Outros autores que compartilham da ideia do professor como profissional reflexivo, como Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, também aparecem com destaque, com quatro citações cada, o que indica que a presença dessa perspectiva, seja uma posição teórica adotada ou paradigma epistemológico estudado, permanece como contribuição na área de formação de professores.

A proposta elaborada por Donald Schön, e posteriormente difundida por outros autores, pressupõe que a formação do professor o habilite para a capacidade de individualizar o ensino, utilizando-se do processo de reflexão-na-ação, no qual o professor reflete e age a partir do modo de pensar do aluno, das múltiplas representações que ele pode ter do conteúdo, e não de um saber escolar preestabelecido (SCHÖN, 1992). A proposta de Schön aponta para um conhecimento tácito, espontâneo, adquirido pelos professores na sua prática cotidiana. Tal é o valor da prática nessa perspectiva que, no livro "Saberes docentes e formação profissional", Maurice Tardif (2003) sugere uma "epistemologia da prática", em que destaca a importância de se compreender como se constituem e se mobilizam os saberes dos professores a partir da interação em sala de aula. Percebe-se então que o autor defende a ideia de que a aprendizagem de ser professor se dá pelo exercício da docência, a partir de uma visão diferenciada da relação entre teoria e prática, em que a primeira se estabeleça *na* e *pela* segunda. Nesse sentido, os limites e as diferenças entre a formação para a pesquisa acadêmica e a formação profissional também são destacadamente estabelecidos pelo autor.

Ao nos debruçarmos sobre os textos do autor mais citado, Maurice Tardif (2003), que trata em sua extensa obra da formação de professores, com a perspectiva dos saberes docente e formação profissional, observamos um enfoque prescritivo, quando, na tentativa de elucidar o formato do trabalho e atuação docente, aponta para formas que se voltam para a perspectiva crítica, como é possível identificar na abordagem do autor: Quais são os saberes profissionais, conhecimentos, habilidades e práticas dos professores utilizados em seu trabalho diário para desenvolver suas tarefas e alcançar seus objetivos.

Destaca-se também a abordagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), propostas para orientar e normatizar a organização curricular dos cursos, ou seja, considerar as competências (PERRENOUD, 2002). Cabe salientar que, associada a essa visão, ainda encontramos o professor na perspectiva do professor reflexivo, ou do prático, que, de acordo com Tardif (2003), está associado mais à imagem do professor experiente do que à do perito.

Na mesma linha de análise, notamos que Selma Garrido Pimenta, autora citada inúmeras vezes, movimenta-se fortemente na perspectiva do professor reflexivo, e em seu livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, destaca as questões da formação, dos limites e das possibilidades e ensaia uma discussão da reflexividade como conceito integrante do embate modernidade e pós-modernidade, discutindo o caráter reflexivo da razão.

A crítica direcionada à visão do professor como profissional reflexivo se refere justamente àquele que seria seu argumento principal, pois ao reconhecer

a docência como teoria elaborada a partir da prática, ou seja, de valores e pressupostos interpretativos organizados pela experiência de cada professor, reconhece-se também a educação como campo plural, sem um propósito comum e, portanto, submetido às desigualdades, às pressões e às contradições sociais (CONTRERAS, 2002). A crítica apresentada por José Contreras (2002) não trata de negar a importância da prática reflexiva, consciente e pessoal, mas de compreender a necessidade de orientações e saberes gerais que guiem essa reflexão, bem como o entendimento da educação para além dos limites da transformação individual do aluno.

É justamente partindo dessa última limitação que surge a perspectiva do professor como intelectual crítico, ou seja, consciente dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos como condicionantes da sua prática e reorientadores da sua ação. Nessa perspectiva, são bastante difundidas as análises de Michael Apple e Henry Giroux, que aparecem nas análises documentais das disciplinas com três e duas citações. Porém, assim como na perspectiva reflexiva, os afiliados teóricos são referenciados em maior quantidade, como os autores Eneida Oto Shiroma, com seis citações; Dermeval Saviani, Paulo Freire, Leda Sheibe, com cinco citações; e José Contreras, com quatro citações. Nas bases dessa perspectiva está a concepção do professor como "*autoridade emancipadora*" e "*intelectual transformador*", que ao pretender a superação de uma epistemologia da prática indo além da transmissão de um saber, compromete-se com a formação de cidadãos críticos e ativos também na transformação da sociedade (CONTRERAS, 2002).

Outra perspectiva que visualizamos foi a chamada pós-crítica, porém em menor medida. Quanto a essa abordagem, é importante fazer referência ao movimento intelectual que anuncia estar vivendo uma "nova" época histórica: a pós-modernidade iniciada em algum ponto da metade do século XX, marcada pela virada linguística e cultural e que instaura a perspectiva pós-crítica em educação. Para Costa (2010), os autores⁴ que fundamentam essa perspectiva acreditam que houve uma transformação cultural no século XX influenciando alterações na "estrutura do sentimento" e numa mudança de sensibilidade. Mobilizados pelas dimensões midiáticas, tecnológicas, econômicas e acima de tudo discursivas, já que estes estão implicados no que as coisas são. A linguagem, os textos, narrativas, as imagens para além de descreverem as coisas, produzem-nas inventando sua identidade. A linguagem passa a ter uma função primordial naquilo que denominamos "realidade".

Em uma pesquisa realizada por Paraíso (2004), sobre o mapeamento da perspectiva pós-crítica em pesquisas em Educação, ficou evidente que seu

fortalecimento se apresenta a partir de 1993, com as primeiras pesquisas apresentadas na ANPED, sendo anunciada pela primeira vez por Tomaz Tadeu Silva, e desde então se intensificaram as publicações. Segundo a autora, antes desse período não há nenhum registro nos trabalhos da ANPED que faça referência a essa perspectiva. Desse modo, parece acontecer um *contágio* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23 apud PARAÍSO) dessas teorias nas pesquisas educacionais brasileiras tencionando os modos de fazer pesquisa em educação em novos e diferentes caminhos investigativos. Tais pesquisas têm questionado o projeto moderno, que focaliza questões como democracia, liberdade, justiça, conscientização, cidadania difundidas pelas perspectivas críticas e abrindo passagens para outras ferramentas conceituais como raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, relações de poder, processos de subjetivação, etc. Elas têm aberto mão da prescrição que busca dizer ao outro o *que* e *como* deve ser feito e os caminhos a percorrer. Assim, as teorias pós-críticas nos enveredam a “contribuir na criação de caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades nas pesquisas que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, 2004, p. 288).

No Quadro 3, entre os autores mais citados, encontramos apenas a referência de Antônio Flavio Barbosa Moreira, com aproximações aos estudos pós-críticos especialmente por suas discussões em torno do multiculturalismo, currículo e educação. No entanto, também encontramos ressonâncias dessa perspectiva em autores como Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, Stuart Hall, James Donald, Peter McLaren e Pedro Georgen. Alguns desses trazem as discussões articulando com a perspectiva crítica, como é o caso de Henry Giroux, Stuart Hall e Peter Mc Laren, que contribuem para o fortalecimento das teorias pós-coloniais, estudos culturais e multiculturalismo crítico⁵, concepções articuladas com a perspectiva pós-crítica. Os autores James Donald e Pedro Georgen discutem a relação entre modernidade e pós-modernidade e as influências para a educação. Desses autores citados, Tomaz Tadeu da Silva é o que parece ter uma vasta discussão e produção na articulação da perspectiva pós-crítica no campo da educação. É interessante salientar que, entre os autores citados, apenas uma vez aparecem Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari, considerados influentes na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista⁶.

Dessa forma, é plausível questionar nos campos de formação de professores em que medida suas noções estão solidamente centradas na modernidade, nas ideias modernas e/ou pós-modernas? Como nos inspira Silva (2007), qual o território para a perspectiva pós-crítica? Para o autor, o fato de se caracterizar

como *pós* não implica simplesmente superação das outras perspectivas analisadas neste artigo, portanto podem e devem coabitar e se combinarem para compreenderem relações de poder e controle por meio dos quais nos tornamos aquilo que somos. Em relação ao tema estudado, buscamos pensar nos processos que constituem a docência, desconfiar do que constitui a formação dos professores: as metanarrativas, as noções de emancipação, a conscientização, a razão universal, a reprodução das estruturas, a ideologia dominante. Problematizar em que medida será possível uma formação produzida pela cultura, relações de poder, discursos, governamentalidade neoliberal e, sobretudo, pelas características pós-modernas (instantaneidade, volatilidade, efemeridade, descartabilidade) comuns à vida contemporânea.

A interioridade vem sendo transformada pelo desejo de consumir e substituir, e acreditamos que os sujeitos da escola são forjados por essa cultura para uma abertura aos modos de ser contemporâneos na formação dos professores. Acreditamos ser possível e instigante a presença do *pós* na formação de professores para nos lançarmos a outros territórios políticos, epistemológicos, metodológicos, de saber, de poder, de docência e de escola.

CONSIDERAÇÕES E (RE) CONSIDERAÇÕES

Diante dos dados apresentados, percebemos a importância de situar aos alunos de pós-graduação diferentes abordagens na tentativa de elucidar as propostas críticas e pós-críticas, tornando possíveis as análises e as compreensões de mundo que se apresentam na formação de professores. Os caminhos que percorremos permitem pensar o quanto é fundamental sair do lugar, experimentar abrir mão das certezas e das verdades, da racionalidade absoluta, abrir passagem para a curiosidade e para o desejo de olhar para nós e os outros. Esses, talvez, pudessem ser alguns indícios de conviver com o crítico e o pós-crítico que habitam nossa formação de professores, algo que não está descolado de nós, mas nos constitui cotidianamente no espaço da universidade. Poder pensar em tudo que insiste em permanecer, em tudo a que resistimos e, sobretudo, nos perguntarmos como se instauram os processos epistemológicos: esse é o desafio.

Quem sabe, possamos nos permitir o trânsito com diferentes e distintos olhares e assim buscar outras formas e formatos. E isso só é possível por meio de um conjunto de processos e de docentes que pensem para além dos conteúdos. O processo de formação docente busca constantemente um lugar seu no saber educacional, como saber qual o melhor lugar e se há um lugar certo e

adequado. Pensamos que de fato a formação de professores em seu processo educativo merece debruçar-se sobre o “novo”, sejam novos conhecimentos, novas perspectivas, novos olhares, pelo menos na tentativa de desacomodar, transitando em lugares distintos e buscando outras perspectivas.

Nessa teia constitutiva, um entrelaçamento se destaca de imediato: o olhar sobre a formação de professores, sem exatamente estabelecer um afastamento entre os modelos e os formatos, sejam eles críticos, reflexivos ou pós-críticos. A constituição do olhar recebe destaque, uma vez que se propõem, no debate da formação, os próprios modos de apreensão desse conhecimento. Lembrando Michel Foucault (2012), todo esse processo de formação não pode deixar de ser visto como uma “*relação de poder*”, considerando como os processos se efetivam na própria escolha de conteúdos e autores que serão adotados nas disciplinas de formação. Pensar a formação de professores como possibilidade da constituição do olhar também pode significar compreender os processos de estruturação sob os diferentes enfoques e possibilidades. A questão é: queremos outros olhares?

REFERÊNCIAS

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila T. de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. In: **Educação & Realidade**. V. 30, n. 1 (jan./jul.). Porto Alegre: UFRGS/FAED, 2005. (P.49-65).

CONTRERAS. J. A. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. (P.103-127).

COSTA, M. Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. (P.13-22).

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educ**. ver. N° 37, Curitiba. Acosto/maio de 2010.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNI revista**, vol. 1, n° 1: 32-46 (janeiro, 2006). Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25. ed. SP: Graal, 2012.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a Experiência e o saber de experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, abril 2002, nº 19, p. 20-28.

LIMA Vicentina O. S. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um diálogo com Rousseau e Foucault. VII **Encontro de Pesquisa em Educação**, II Congresso Internacional do Trabalho Docente e processos educativos. UNIUBE, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARAISO, Alves Marlucy. **Pesquisa Pós-Crítica em Educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, V. 34, nº 122, p. 283-303, mai/ago, 2004.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHLINDWEIN, M. L.; SOUZA, M. L. S. A formação de professores na Pós-Graduação em Educação em Santa Catarina: o que dizem as disciplinas. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1429d.pdf. Acesso em: 19 jun. 2013.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. BH: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. (P. 23-38).

NOTAS

- 1 Autores como Contreras, J. (2002), Schon, D. (1992), Zeichner, K (2003) e Tardif, M (2001) contribuíram para estas problematizações e para situarmos estas perspectivas teóricas.

- 2 Os autores marcados com * foram citados apenas em 2 disciplinas.
- 3 Os autores marcados com ** foram citados na mesma disciplina.
- 4 Desde Raymond Williams (1961, 1969), J. Lyotard (1979), passando por Fredric Jameson (1996), David Harvey (1993), Andréas Huyssen (1992), Zigmunt Bauman (1998, 1999, 2001, 2007, 2008), Richard Sennet (2002, 2006), etc.
- 5 Segundo Silva (2007), o **multiculturalismo crítico** é uma corrente teórica e um instrumento político que defende a diversidade cultural, não apenas no sentido de tolerar e respeitar as diferenças, mas problematizar como elas são produzidas. Com isso há uma abertura para as minorias, especialmente para suas produções intelectuais, abalando assim os valores ocidentais de mundo. Os **estudos culturais** surgem na década de 60 focalizando a discussão entre alta e baixa cultura, problematizando os discursos de gênero, classe, raça, sexualidade, etc. Os **estudos pós-coloniais** analisam o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que constituem a herança política europeia, a partir do presente e dos processos de colonização desde o século XV até os anos 60. Esses estudos abrem espaço para a visibilidade em torno dos diversos discursos sobre as diferenças e os diferentes, bem como pelas relações de poder.
- 6 O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação, ampliando as discussões do movimento teórico estruturalista que dominou a cena intelectual nos anos 60 com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand Saussure. Assim, o estruturalismo se define por centralizar a noção de estrutura que, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém os elementos individuais no lugar, é o que faz com que o conjunto se sustente. O pós-estruturalismo efetua certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo (SILVA 2007).

Artigo recebido em 28/07/2014

Recebido em 02/10/2014