

A Temática da Formação de Professores nas Produções Acadêmicas em um Programa de Pós-Graduação do Contexto Amazônico

The theme of Teacher Training in Academic Productions in a Post Graduate Program in the Amazonian Context

Bruno da Silva Lima Antunes Dias^{*a}; Emanuela Ferreira de Oliveira^a; João Luiz da Costa Barros^a

^a Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. AM, Brasil.

*E-mail: bruno.dias@seduc.net

Resumo

Este artigo apresenta o resultado da investigação do Estado do Conhecimento relativo a temática formação de professores (inicial e continuada) na perspectiva do professor reflexivo e pesquisador nas dissertações e teses defendidas no período de 2014 a 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Faculdade de Educação – FACED - da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O trabalho foi inspirado a partir da preocupação da relação entre reflexão, pesquisa e prática docente durante aulas na disciplina Formação do Educador: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens Obrigatória, da linha de pesquisa Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, já que o Programa tem como foco principal a formação e qualificação dos profissionais para o exercício do magistério e da pesquisa. Consistiu em pesquisa documental, adotando-se uma abordagem qualitativa, cujos dados para o levantamento e análises, utilizou-se o Catálogo de Teses da Capes que contém os resumos das 99 dissertações e teses que foram inventariados na área da Educação nos últimos cinco anos. Os resultados demonstram que um quinto das produções acadêmicas do PPGE/UFAM abordam a temática da formação de professores, porém não havendo nenhum destaque para as dimensões epistemológicas dos conceitos professor reflexivo e pesquisador. Como sugestões, destacamos a possibilidade de que aprofundamento epistemológicos dos conceitos de professor reflexivo e pesquisador sejam presentes nas futuras produções acadêmicas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor Reflexivo. Professor Pesquisador. UFAM.

Abstract

This article presents the result of the State of Knowledge investigation on the theme of teacher education (initial and continuing) from the perspective of reflective teacher and researcher in dissertations and theses defended from 2014 to 2018 in the Graduate Program in Education - PPGE. - Faculty of Education - FACED - Federal University of Amazonas - UFAM. This paper was inspired from the concern of the relationship between reflection, research and teaching practice during classes in the Educator Training: Trends, Perspectives and New Approaches subject, from the Educator Training and Praxis research line in front of the Amazon Challenges, since the Program focuses on the training and qualification of professionals for teaching and research. It consisted of documentary research, adopting a qualitative approach, whose data for the survey and analysis, we used the Capes Thesis Catalog that contains the summaries of 99 dissertations and theses that were inventoried in the area of Education in the last five years. The results show that one fifth of the academic productions of PPGE / UFAM address the theme of teacher education, but there is no emphasis on the epistemological dimensions of the concepts reflective teacher and researcher. As suggestions, we highlight the possibility that epistemological deepening of the concepts of reflective teacher and researcher may be present in future academic productions.

Keywords: Teacher Training. Reflective Teacher. Researcher Teacher. UFAM.

1 Introdução

Em seu contexto histórico¹, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, descreve sua implementação em 1986, tornando-se o mais antigo programa de formação na perspectiva *stricto sensu* da Região Norte. Seu credenciamento perante o MEC ocorreu em 1995. Desde sua implementação em 1986 até meados de 1999, o PPGE apresentou 4 modificações curriculares.

No sentido de fortalecer sua identidade no processo de informação, formação e redimensionamento da prática

educacional, buscando a transformação da realidade amazônica, o Programa assume uma nova reestruturação a partir dos anos 2000. Atualmente, após mudanças na estrutura curricular efetuadas em 2013, com parecer favorável em novembro de 2014, a estrutura do PPGE apresenta como núcleo temático para o curso do Mestrado e Doutorado “Educação, Culturas e Desafios Amazônicos”, que aponta para quatro eixos de linhas de pesquisas, são elas: Linha de Pesquisa 1: Processos Educativos e Identidades Amazônicas; Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos; e, Linha de Pesquisa 4: Educação

1 <http://www.ppge.ufam.edu.br/o-programa/historico>

Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

O presente Programa de Pós-Graduação em Educação apresenta entre seus objetivos atender a demanda de formação de quadros docentes e pesquisadores qualificados para o exercício do magistério e da pesquisa. Nesse sentido, procura-se abordar conceitos e temáticas que permitam aos mestrandos e doutorandos desenvolverem ações investigativas sobre temas relevantes no que se refere a formação de professores reflexivos e pesquisadores, visando formar alunos com autonomia para aprenderem continuamente em seu processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, espera-se que os pós-graduandos possam realizar atividades docentes com competência, tornando-se eficientes mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, unindo para isso uma sólida formação de conhecimentos a uma capacidade de atuação profissional na perspectiva crítica e reflexiva, norteadas pelo uso dos preceitos do professor pesquisador da sua práxis.

Nesse processo de formação de mestres e doutores, a pesquisa é componente intrínseco, pois perpassa a todo processo do desenvolvimento acadêmico. Seja na literatura, nos documentos regimentais institucional, ou até mesmo na fala dos professores formadores, é comum encontrar os termos professor reflexivo e professor pesquisador para designar a importância dos conceitos na formação da práxis docente. É indiscutível que venhamos a encontrar dezenas de produções que dê explicações a esses conceitos, porém acreditamos que eles façam parte de um movimento de preocupação central no cenário educacional, principalmente nas últimas décadas do século XXI, no qual o profissional docente é desafiado a assumir seu campo de atuação escolar como objeto de reflexão e de pesquisa, afim de responder às novas dimensões pressupostas pela sociedade.

Emerge, neste âmbito, o presente trabalho visando investigar como a temática da formação de professores, envolvendo a formação inicial e continuada, norteadas pelos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, teve, em sua frequência, sido abordadas nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - da Universidade Federal do Amazonas no período de 2014 a 2018. Nessa perspectiva, foram examinados 21 resumos após refinamento das 99 produções encontradas como resultado dos respectivos descritores ‘formação de professores’, ‘formação inicial’, ‘formação continuada’, ‘professor reflexivo’ e ‘professor pesquisador’ no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados permitiram evidenciar a distribuição de trabalhos em termos de frequência e porcentagem privilegiados e os conteúdos respectivamente abordados.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

O processo de construção deste trabalho teve início

concomitantemente nas reflexões e análises provenientes das aulas ministradas pelos professores da disciplina: Formação do Educador: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens, pertencente à linha 3: Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, do curso de Mestrado em Educação. No percurso das aulas teóricas, eram, antecipadamente, realizadas leituras, fichamentos e, posteriormente, as discussões e reflexões dos textos bases, os quais eram apresentados aos professores e demais colegas da turma.

Desse contexto, veio-nos o objetivo deste trabalho de investigar como a temática da formação de professores, na dimensão da reflexão e da pesquisa, são destacados nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas, visando o desenvolvimento da práxis docente.

Conhecer as pesquisas até o momento produzidas dentro do rigor científico sobre o tema que um(a) pesquisador(a) pretende investigar, sobretudo na área de formação de professores, é considerar com clareza que fazer ciência é subsidiar diálogo entre os teóricos pesquisados. É por intermédio dessa relação dialógica que o(a) pesquisador(a) chegue, mesmo que com conclusões provisórias do assunto, o favorecimento do conhecimento do caminho científico percorrido e pedras já retiradas.

Nessa perspectiva, o trabalho consistiu em uma pesquisa documental, adotando-se uma abordagem qualitativa, pois se acredita que ela possa descrever a realidade de forma mais completa às estruturas sociais nas quais estão inseridos os seres humanos (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na investigação qualitativa, permite-se ao pesquisador compreender as significações que os indivíduos atribuem aos seus atos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados da pesquisa documental o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes². Dessa forma, foram cumpridas as seguintes etapas nesse processo:

- 1) acesso material contidos no Banco de Dados da Capes para a identificação das fontes de interesse;
- 2) identificação dos resumos referentes aos descritores da pesquisa;
- 3) leitura dos resumos selecionados, análise de seu conteúdo e a tabulação dos dados;
- 4) sistematização dos dados em quadros e tabelas.

Destas formas a seguir, o presente artigo apresenta os resultados dessa pesquisa.

O levantamento das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes defendidas no PPGE da UFAM na área de Educação, é tarefa não só necessária, mas instigante e desafiadora, que possibilita organizarmos um possível olhar de perspectivar à construção de novas possibilidades formativas. Nesse aspecto, categorizamos, a partir dos descritores ‘formação de professores’, ‘formação inicial’,

2 <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

‘formação continuada’, ‘professor reflexivo’ e ‘professor’, aspectos de frequência e destaque das produções acadêmicas a partir do ano de 2014 até o ano de 2018, como forma de delimitar nossa investigação da formação e profissionalização docente.

2.2 Discussão

A formação profissional é anexa a um contexto cultural, um movimento em que se absorve tempo intelectual e histórico, tendo como finalidade o preparo para o exercício de uma profissão, que advém de uma necessidade da sociedade no desenvolvimento de serviço e que exige continuamente preparo, fundamentação e especificidades que validam seus profissionais (GUILARDI, 1998).

É a partir dos anos 90 que a formação e a profissionalização de professores ganha fôlego e se intensifica com as exigências oriundas da reorganização da produção e da globalização da economia. Diante deste cenário global, as Universidades, que antes serviam para formar a elite intelectual do país outrora, hoje se debruça para a “transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem ‘competitivamente’ num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito”. (GENTILI, 1996, p.32).

Observa-se que nesse contexto, para Libâneo (2002, p.60), a ênfase da estrutura do processo da formação profissional passa a requerer “nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”, para que desta forma, a “educação superior possa enfrentar as rápidas transformações e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano” (BRASIL, 2001, p.42).

Nesse contexto, o profissional docente encontra-se desafiado a se (re)significar, assumindo um novo perfil de profissional que deverá responder às novas dimensões pressupostas dos desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, o processo formativo de professores no mundo atual é conflituosa dada a instabilidade e provisoriade do conhecimento, pois segundo Feldmann (2009, p.74), “as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”.

Nessa compressão conflituosa dos desafios envolvendo o perfil formativo do profissional docente, Nóvoa (1992) considera que o enfrentamento nesse debate, no atual cenário, dar-se-á mediante o reconhecimento das deficiências científicas e dos programas de formação quanto à visão da profissão docente.

Consequentemente, o problema da articulação entre a reflexão e a ação, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação docente, sobretudo a dificuldade de rompimentos dos velhos paradigmas que referendam o modelo chamado de racionalidade técnica, no qual sua ênfase é sua concepção teórica no início com uma aplicabilidade no final, isto é, uma vertente aplicacionista, na

qual a teoria proposta estaria fundamentando a solução dos desafios encontrados na prática, conforme argumenta Schön (2000).

O cenário crítico que circunda Schön deriva justamente da perspectiva formativa de um professor que possui prática que não pode ser simplesmente técnica, mas apresentando a necessidade da ideia da reflexão durante essa formação, algo que deve fundamentar a ação do professor e que possibilite novos indicativos sobre o ensino. Desse modo, Schön (1997) defende a formação docente se desenvolva baseado na epistemologia da prática, que segundo Pimenta (2000), a produção dos chamados saberes docentes ocorreria a partir da prática docente reflexiva.

De fato, o conhecimento vem da prática, contudo não é exclusivo dela, como entende Schön (1997). O conhecimento tácito, mobilizado no decorrer da ação, não será suficiente para responder às situações que extrapolam a rotina profissional, onde os professores criaram novos caminhos e soluções por meio da reflexão na ação (PIMENTA, 2008).

É possível identificarmos, nas atuais propostas de formação docente na atualidade, a existência de pelo menos quatro perspectivas ou tradições de formação, sendo a perspectiva acadêmica, cujo enfoque da formação é o domínio do conteúdo a ensinar; a perspectiva da racionalidade técnica, com ênfase na formação técnica derivada do conhecimento científico; a perspectiva prática, pressuposto de que a formação se dá, prioritariamente, na e para prática; a perspectiva de reconstrução social propõe a formação de professores para exercer o ensino como atividade crítica, com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY 2001).

A maioria das propostas, segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky, apontam como elementos para se alcançar essas intenções, a formação de professores pesquisadores com capacidades crítico-reflexivas, isto é, professores que atuem como produtores de conhecimentos sobre o pensar e fazer docentes, que visem a (re)elaboração dos saberes teóricos e práticos do trabalho docente.

Além disso, no posicionamento de Gerdali et al. (1998), salientam que os programas pedagógicos na formação de professores devem construir um corpo de conhecimento que se apoia nos estudos do professor que reflete e investiga sua prática. Isso significa olhar atentamente a realidade, dando legitimidade a esses pressupostos, refletindo as conexões que se estabelecem na totalidade das dimensões do fazer pedagógico, proporcionando aos futuros docentes experiências que se aproximam mais das atividades inerentes a este trabalho.

Assim, é fundamental considerarmos que a formação dos professores, no que tange à reflexão e a pesquisa, deverá estar inter-relacionada e munida de significados aportados.

Por intermédio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2, de 01 de julho de 2015, redesenha as Diretrizes Curriculares para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. O artigo 3º das Diretrizes que trata a respeito da formação de professores para a atuação nas etapas e modalidades da educação básica observa princípios norteadores desse preparo profissional específico, que consideram entre outros aspectos no § 5º, Incisos V e VII, a pesquisa e a reflexão especificidade da formação docente (BRASIL, 2015).

A proposta supracitada pelas Diretrizes como componente da Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior é destaques quando enfatizada:

A importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente, o domínio pelo professor, de procedimento de investigação científica como registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento. (ANDRÉ, 2001, p.66).

Logo, a postura do professor mediante o processo de reflexão sobre seu trabalho, torna-se uma vertente para o docente ampliar e buscar por meio da pesquisa a produção de conhecimento, além de suscitar novas perspectivas sobre seu próprio trabalho.

Na concepção de Pimenta (2008) e André (2001), o movimento que valoriza a reflexão e a pesquisa na formação do professor é recente no Brasil, e surge no final dos anos 80, ganhando notoriedade na década de 90 do século XX. Embora esses conceitos sejam discutidos em diferentes abordagens, destaca-se à relação de articulação entre teoria e prática na formação docente, isto é:

Reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo, no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Pimenta (2008) aponta como Donald Schön como um dos contribuintes ao movimento que se denominou “professor reflexivo”, tendo vista a dificuldades encontradas pelos profissionais formados nos moldes do currículo formativo não darem as respostas que se emergem no dia a dia na vivência docente. Sendo assim, Schön considerou que a alternativa de resposta aos desafios encontrados pelos profissionais está na epistemologia da prática, isto é, a valorização da experiência e a reflexão desta.

De sorte, o pensamento prático-reflexivo (reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação) postulado por Schön (2000), vem ao encontro as perspectivas de reflexividade antes, durante e depois da ação profissional. Diante desse pressuposto, na visão de Pimenta (2008), as bases para compreensão do professor como pesquisador de sua própria prática foram estabelecidas.

Com o objetivo de ampliar a perspectiva do profissional reflexivo, explorado por Schön (2000), Giroux (2003) conceitua a ideia de professor como intelectual crítico e transformador, pois esta conceituação articula a crítica e a

possibilidade de manifestação contra as injustiças em seus diversos aspectos, permitindo-se transcender a figura do professor reflexivo.

Ademais, Liston e Zeichener (1993); Zeichener (1993); Pérez-Gómez (1992); Girox (2003); Contreras (2002), dentre outros, destacam que o enfoque da epistemologia da prática postulada por Schön é reducionista, no qual se ignora o contexto institucional em que a prática docente ocorre, pois o ensino é prática social concreta, tornando-se necessário ultrapassar as paredes da sala de aula, pois ela em si é insuficiente para compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional (PIMENTA 2008).

Ghedin (2008) postula que o conhecimento humano é tarefa exigente, de reflexão, em todos os contextos históricos, especialmente, porque conhecer significa, também, produzir novos conhecimentos, e isto se torna tarefa constante e indissociável do papel do professor reflexivo e pesquisador na prática da investigação científica. Ser professor reflexivo, na visão do autor, é refletir sobre sua ação antes, durante e depois do desenrolar do trabalho.

Nessa direção, Pimenta (2008) considera que a reflexividade na ação pedagógica tem se estabelecido como uma das vertentes significativas nas pesquisas em educação no que se refere à Formação e Práxis docente, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores.

No movimento da relação entre a pesquisa, a formação e prática docente como tendências significativas no cenário educacional, encontramos múltiplas dimensões, nos quais se destacam: Demo (2004), que defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (2001) defende o pensamento em favor da combinação da pesquisa com a prática do trabalho e formação docente; André (2001) reflete o papel didático da pesquisa e formação docente; Pimenta (2000) mostra os resultados dos trabalhos que evidenciam a possibilidade de atividades de universidades em parcerias com escolas públicas.

Já no cenário internacional, André (2001) destaca a manutenção de uma diversidade de proposituras, tais como: Zeichner (1992) que valoriza a colaboração da universidade com profissionais da escola de modo a desenvolver uma investigação sobre a prática; Stenhouse (1984) que concebe o professor-pesquisador de sua prática; Elliott (1996) que coloca a investigação-ação como espiral da reflexão, para a melhoria da prática.

Diante do horizonte que se configura na atual sociedade do conhecimento, o conceito professor reflexivo e pesquisador não devem ser transformados em um mero conceito, destituído de sua dimensão político-epistemológica. A perspectiva de reflexão e pesquisa subjaz nas possibilidades de se repensar o papel do professor e da escola. Ambos não são meros executores e cumpridores de decisões técnicas advindas de alto abaixo, porém, são instrumentos capazes de pensar, de

articular saberes científicos, pedagógicos e interventores nas demandas sociais. Dito de outra forma, a sociedade atual requer um perfil de profissional que contemple a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Diante do exposto, conforme Nóvoa (1999), todas as teorias convertem-se para o mesmo eixo central, isto é, o professor deve ser formado para a reflexão crítica e para a pesquisa sobre sua ação, pois são estes elementos que revelam a especificidade da atuação docente, alargando possibilidades da inter-relação dialética entre reflexão e ação, teoria e prática, ensino e pesquisa, rompendo-se o tecnicidade nos programas de formação de professores.

2.3 Resultados

Com a leitura dos resumos apresentados nas produções acadêmicas foi possível verificar o teor das abordagens nas produções acadêmicas dentro da propositura deste trabalho. São revelados como resultado da combinação dos descritores supracitados, 99 produções inventariadas na Capes tendo como Grande Área de Conhecimento as Ciências Humanas e áreas de conhecimento e concentração – a Educação. O devido exame dessas 99 produções acadêmicas defendidas com a relação à proposta investigativa, revelam que a produção seguiu crescimento linear: de três produções em 2014, sendo duas dissertações e uma tese, ampliando-se para 39 produções em 2018 – 21 dissertações e 18 teses defendidas. Um avanço de 1.300% nas produções acadêmicas.

Do total dos 99 trabalhos encontrados no banco de Dados, 59 são dissertações e 40 teses, significando que em média a cada duas produções defendidas uma é tese.

Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídos os que não se enquadravam no critério de busca. A maioria dos resumos e palavras-chave, inclusive, perpassavam

por um assunto, somente. Destes nenhum apresentou os descritores ‘professor reflexivo’ ou ‘professor pesquisador’. Contudo, com descritores ‘formação de professores’, ‘formação inicial’ e ‘formação continuada’, totalizaram-se 21 produções, representando 21,2% do total das produções acadêmicas.

Neste aspecto, no Quadro 1 apresentamos o número total de dissertações e teses defendidas no período de 2014 a 2018, assim como o número das respectivas porcentagens das que se referem ao tema formação de professores (inicial e continuada), professor reflexivo e professor pesquisador.

Quadro 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre a Formação de Professores, Professor Reflexivo e Professor Pesquisador em relação aos trabalhos acadêmicos da UFAM – 2014-2018

Anos	Dissertações e Teses na Área da Educação	Dissertações e Teses sobre Formação de Professores, Professor Reflexivo e Pesquisador	
		Nº	%
2014	3	0	0
2015	33	5	15,1
2016	15	4	26,6
2017	9	5	55,5
2018	39	7	17,9
Total	99	21	21,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se ainda a distribuição da produção discente segundo os temas que mais enfatizados nos trabalhos. Observa-se estudos que enfocam no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, assim bem como encontra-se estudos que abordam os programas e os cursos de formação contínua.

Quadro 2 – Distribuição das produções acadêmicas Professores e os temas abordados – 2014-2018

Anos	Formação de Professores		Formação Inicial		Formação Continuada		Professor Reflexivo		Professor Pesquisador		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2014	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	3	14,2	0	0	2	9,5	0	0	0	0	5
2016	2	9,5	0	0	2	9,5	0	0	0	0	4
2017	3	14,2	2	9,5	0	0	0	0	0	0	5
2018	5	23,8	0	0	2	9,5	0	0	0	0	7
TOTAL	13	61,9	2	9,5	6	28,5	0	0	0	0	21

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do Quadro 2 revelaram que os 21 trabalhos acadêmicos apresentam com os descritores da seguinte maneira: ‘formação do professores’ 13 (61,9%), dois (9,5%) o tema da ‘formação inicial’, seis (28,5%) tratam do tema

da ‘formação continuada’, e nenhum trabalho apresenta a abordagem do professor reflexivo e pesquisador.

No Quadro 3 evidencia-se que a distribuição das temáticas acima nas dissertações e teses sofrem alterações nas produções.

Quadro 3 – Distribuição das produções de dissertação e teses sobre os temas da Formação de Professores (inicial e continuada), Professor Reflexivo e Professor Pesquisador – 2014-2018

Anos	Formação de Professores		Formação Inicial		Formação Continuada		Total	
	Mestrado	Teses	Mestrado	Teses	Mestrado	Teses	Mestrado	Teses
2014	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	3	0	0	1	1	1	4
2016	0	2	0	0	1	1	1	3
2017	0	3	0	2	0	0	0	5
2018	1	4	0	0	2	0	3	4
Total	1	12	0	2	4	2	5	16

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 3 revela a concentração dos trabalhos de Mestrado na seguinte porcentagem: formação de professores (7,7%), formação Inicial (0%), formação continuada (66,6%). No âmbito dos trabalhos defendidos no Doutorado, temos: formação de professores (92,3%), formação inicial (100%), formação continuada (33,4%). Sendo assim, observa-se que os trabalhos de Mestrado tiveram maior concentração na formação continuada do professor, enquanto as Teses de Doutorado teve sua concentração na temática formação inicial.

No que se refere as vertentes teóricas do professor reflexivo e pesquisador não foram evidenciados no Quadro 3, pois não foram encontrados destaques nas produções acadêmicas investigadas.

Diante do exposto, partilhamos que a questão central relativa a formação de professores gravita em torno da necessária e complexa relação a ser estabelecida entre as fundamentações teóricas e sua aplicabilidade na prática. Desta feita, destacamos que a formação inicial e continuada de professores reflexivos e pesquisadores carece de discussão desse manancial epistemológicos que as vertentes permitem compreender e fomentar sobre o perfil e o que é ser professor nos atuais e que atenda as demandas exigidas pela sociedade. Para serem alcançadas deve haver a definição dos objetivos e a forma de regulação de todo o processo formativo, pois caso contrário, o perfil profissional desejado estará em um distante horizonte.

4 Conclusão

O que se pode afirmar mediante a investigação dos tipos de estudos produzidos pelos estudantes do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas do período de 2014 a 2018, é o que se destacou nos resultados os temas e frequência de suas abordagens. Encontram-se abertas muitas reflexões que priorizam a formação de professores, cujo vínculos inter-relacionados da formação inicial e continuada, representaram somente um quinto das produções acadêmicas no Programa.

Contudo, embora a relação entre a reflexão nas práticas

docentes com a pesquisa, referentes aos estudos sobre a formação de professores para os dias atuais, foi possível observar a carência desses eixos na discussão das produções acadêmicas defendidas no PPGE/UFAM. Dessa forma, consideramos pertinente considerar que o movimento de formação pesquisador/reflexivo configura-se no reconhecimento da importância da pesquisa na formação e trabalho docente. Logo, é pertinente que a tessitura teórico-epistemológica desses conceitos sustente os futuros trabalhos voltados à formação de professores, sobretudo no contexto amazônico.

A formação docente é decisiva na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, que a partir da sua própria cultura e saberes, interpretará e reproduzirá suas intencionalidades e seus próprios códigos sociais no interior das instituições formativas. Ademais, a articulação construída em torno de núcleos temáticos ou temas geradores desta pesquisa, exigiu uma abordagem interdisciplinar na orientação e análise, e a construção de uma relação integração/inclusão que, por sua vez, implicou na adoção do movimento dialético da ação-reflexão-ação.

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02pdf.pdf>. Acesso em:

18 jul. 2018.

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

CARNEIRO, C.R. Questões concernentes à realidade educacional na região amazônica, considerada no contexto nacional e internacional, tomando como eixos de análise a sócio-diversidade e o meio ambiente, as políticas e projetos de desenvolvimento regional e formação continuada. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

ELLIOTT, J. El cambio educativo desde a investigación-acción. Madrid: Morata, 1996.

FELDMANN, M.G. Formação de professores e escola na Contemporaneidade. In: FELDMANN, M.G. *Formação de professores e cotidiano escolar*. São Paulo: Senac, 2009.

GHEDIN, E. Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H.A. Professores como intelectuais transformadores. *Rev. Espaço Acad.*, 2003. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/030/30pc_giroux.htm.

GUILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. *Rev. Motriz*, v.4, n.1, 1998.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LISITA, V.; ROSA, D. LIPOVETSKY, N. Formação de

professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Rev. Educ. Pesq.*, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

PÉREZ, GOMES, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.