

Pós-graduação e pesquisas em formação de professores:
2003 a 2007ⁱ

Postgraduate and research in teacher education: 2003
to 2007

Posgrado e investigaciones en formación de profesores:
2003 a 2007

Luis Eduardo Alvarado Prada, doutor em Educação pela Unicamp e professor visitante sênior da Capes-Unila. Endereço: Av. Juscelino Kubitschek 1819, apto. 56. CEP: 85864-000 – Foz do Iguaçu, PR. Telefone: (45) 9970-2827. E-mail: leaprada@hotmail.com.

Vania Maria de Oliveira Vieira, mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube), doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, professora e coordenadora do programa de mestrado em Educação da Uniube. Endereço: Rua Vigário Silva, 745, apto. 1103 – Centro. CEP: 88022-190 – Uberaba, MG. Telefones: (34) 3312-8223/ 9166-1291. E-mail: vaniacamila@uol.com.br.

Andréa Maturano Longarezi, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Endereço: R. Antonio Francisco Rosa, 231, Condomínio Paradiso, Alameda do Campo, 60. CEP: 38406-064 – Uberlândia, MG. Telefones: (34) 3223-5863/ 9155-0291. E-mail: andrea.longarezi@terra.com.br.

Resumo

Este estudo analisou pesquisas sobre a formação de professores na pós-graduação em educação brasileira, a partir de 64 trabalhos apresentados no GT8 (Formação de Professores) da Anped, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007. Enfocou-se, principalmente, a apreensão das concepções de formação de professores, tomando como base os autores que fundamentaram essas pesquisas. Desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos aportes

teórico-metodológicos da pesquisa coletiva, o estudo analisa as concepções de formação de professores que têm balizado as pesquisas na área e apresenta uma proposta de pesquisa-formação direcionada à formação de formadores de professores nos cursos de pós-graduação. Os resultados das análises indicam a eminência de uma perspectiva de formação mais política. Uma análise mais crítica dos elementos ideológicos que subjazem aos autores referenciados permitiu identificar uma hegemonia nas concepções e práticas de pesquisa e formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisas. Pós-Graduação. Concepções. Pesquisa Coletiva.

Abstract

This study analyzed research studies that address graduate-level teacher development in Brazil, based on papers presented at ANPED GT8 (Teacher Development Workshop), during the annual meetings that occurred from 2003 through 2007. Focus was put mainly on the understanding of the ideas of teacher development expressed by the authors of the studies. Carried out using a qualitative approach and grounded in the theoretical-methodological framework of collective research, the article puts forward a proposal for research-development directed at the development of those who are involved in the preparation of teachers on the graduate level. The results of the study indicate the preeminence of a political approach to teacher preparation. A critical analysis of the ideological elements that permeate the thinking of the authors that were investigated made it possible to identify the presence of hegemony with respect to the ideas and research practices that deal with teacher development.

Keywords: Teacher Training. Research. Conceptions. Graduate Study. Collective Research.

Resumen

Este estudio analizó investigaciones sobre la formación del profesorado de posgrado en educación brasileña, a partir de 64 trabajos presentados en el GT8 (Formación del Profesores) de la Anped durante las reuniones anuales de 2003 a 2007. El principal enfoque fue la asimilación de conceptos de la formación del profesorado, teniendo como base a los autores que fundamentaron dichas investigaciones. Desarrollado a partir de un enfoque cualitativo fundamentado en los aportes teórico-metodológicos de la investigación colectiva, el estudio analiza los conceptos de formación de profesores que han marcado las investigaciones en el área y presenta una propuesta de investigación-formación orientada a la formación de formadores de profesores en los cursos de posgrado. Los resultados del análisis indican la inminencia de una perspectiva de formación de carácter más político. Un análisis más crítico de los elementos ideológicos que subyacen a los autores referenciados permitió identificar una hegemonía de las concepciones y prácticas de investigación y formación del profesorado

Palabras clave: Formación del Profesorado. Investigaciones. Posgrado. Conceptos. Investigación Colectiva.

Introdução

As pesquisas sobre a formação de professores têm sido objeto de preocupação em todos os níveis da educação, principalmente na pós-graduação, seja pela quantidade, seja pela qualidade que apresentam. Embora as produções sobre formação de professores revelem avanços quantitativos, os resultados das pesquisas, em termos qualitativos, estão aquém da demanda teórico-epistemológica que permita compreender e contribuir para resolver a complexidade dos inúmeros problemas do contexto dessa formação.

Vários estudos (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; RAMALHO *et al.*, 2002; ALVARADO PRADA; LONGAREZI; VIEIRA, 2009; e outros) têm sido realizados focando a produção sobre formação de professores no GT8 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), fórum de debate e produção de conhecimento sobre formação de professores.

Nos eventos de pesquisa tanto internacionais quanto brasileiros – a exemplo do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e dos eventos nacionais e regionais da Anped –, os locais dos programas de pós-graduação em educação e os grupos de pesquisa evidenciam que o maior número de trabalhos inscritos está relacionado com a formação de professores. Isso demonstra a existência significativa de produtos de pesquisa sobre essa temática, porém, sabemos que parte desses produtos, como dissertações, teses, livros, relatórios, textos de trabalhos expostos em eventos, apresenta concepções diluídas, ambíguas ou até mesmo fragmentadas em relação à reflexão sobre a formação de professores (ALVARADO PRADA; LONGAREZI; VIEIRA, 2009).

Diversos setores da sociedade e, especificamente, profissionais da área de ciências humanas, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos e outros opinam sobre a formação de professores. Muitos direcionam seus estudos a essa área, porém, preocupam-se mais em denunciar problemáticas do que em compreender as concepções e práticas do contexto específico da formação docente.

Diante do exposto, este trabalho analisa as pesquisas sobre a formação de professores na pós-graduação em educação do Brasil, a partir de 64 trabalhos apresentados no GT8 (formação de professores) da Anped, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007.

Com base nesses trabalhos, a pesquisa enfocou a apreensão das concepções de formação de professores presentes neles, a partir das seguintes indagações: quais autores são referenciados e com que frequência; que concepções desses autores são citadas nos trabalhos – são citações para compreender o pensamento do autor ou são apenas fragmentos tomados para reforçar as ideias expostas no texto do pesquisador; são tomadas concepções claras e completas de cada autor ou só fragmentos dos textos deles; qual é a variedade de autores referenciados; eles têm algumas características comuns que permitam fazer grupos deles, por exemplo, nacionais, estrangeiros; que características têm os mais referenciados; e os menos citados; quais as principais concepções tomadas desses autores; quais as mais frequentes; quais as principais relações que se observam entre as

concepções dos autores citados; poder-se-ia definir alguns critérios para classificar esses autores; poder-se-ia aplicar classificações já sugeridas por eles para alguns tipos de concepções; as metas e as proposições enunciadas estão de acordo com a realidade do cotidiano escolar e a vida dos professores ou são formulações teóricas, embora com uma lógica de pensamento interessante, meramente apontadas, ignorando ou desconhecendo a realidade que deveria ser construída?

O desenvolvimento desta pesquisa de tipo qualitativa se fundamentou em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da modalidade de pesquisa denominada pesquisa coletiva. Com base nesses pressupostos, foi realizado um estudo teórico e bibliográfico de todos os 64 trabalhos selecionados para serem apresentados nas cinco reuniões (2003 -2007) da Anped. Os instrumentos e os procedimentos para o levantamento, a sistematização e a análise dos dados foram criados pela própria equipe de pesquisa, conforme metodologias da pesquisa coletiva.

Essa modalidade de pesquisa busca compreender as relações do contexto em que os dados são construídos mediante confrontos coletivos de conhecimentos comuns entre eles e com os “conhecimentos universalmente sistematizados”. Essa construção implica a devolução dos dados ao coletivo para sua socialização, sistematização e análise individual, em pequenos grupos e no coletivo. Constitui-se, assim, uma ação comunicativa, que viabiliza ao coletivo avançar na compreensão de sua realidade. Nesse sentido, a dinâmica da ação coletiva objetiva transformar conhecimentos, criando espaços nos quais essa transformação viabilize, de fato, aos participantes colocarem-se criticamente frente a suas concepções e práticas e, concomitantemente, assumirem posições políticas com base em seus próprios entendimentos e interesses coletivos (ALVARADO PRADA, 2006; 2008b).

A realização deste estudo, mediante alguns pressupostos dessa modalidade de pesquisa, permite observar, neste artigo, o desenvolvimento de um processo, que inclusive poderia ser uma proposta de pesquisa-formação. Nesse sentido, inerente ao desenvolvimento da pesquisa e ao desenvolvimento da disciplina Seminários de Fundamentos 2: Práticas e Concepções de Formação de Professores (LONGAREZI *et*

al., 2008), os 24 alunos do mestrado se formaram mediante a realização de uma pesquisa e pesquisaram formando-se mediante a realização de um curso que fazia parte de seu currículo de formação. Isso também se constituiu em um processo de formação de formadores, se temos em conta que esses mestrandos já são ou serão formadores nas universidades ou em outras instituições que formam professores. Como parte dos procedimentos concernentes a essa modalidade de pesquisa, realizou-se um estudo teórico/reflexivo fundamentado nos seguintes autores: Domingos Contreras, Kincheloe, Schon, Marcelo Garcia, Kenneth Zeichner, Pérez-Gomez, John Elliott, Giroux, Selma Garrido, Vilela Pereira e outros. Com base nesse estudo, foram destacadas as concepções de formação de professores, bem como os autores citados nos trabalhos apresentados na Anped.

Para a leitura, o levantamento e a sistematização das concepções de formação de professores presentes nos trabalhos, foi organizada a turma de alunos em cinco grupos, de modo que cada um ficou responsável por um ano de publicação da Anped. Foram analisados 64 trabalhos, sendo 12 de cada um dos anos 2003, 2004 e 2007, e 14 de cada um dos anos de 2005 e 2006, nos quais se destacaram as concepções de formação de professores, uma citação do autor que identificasse a concepção apontada e os autores referenciados.

Os dados levantados de cada trabalho foram discutidos em grupos e, com a participação de todos seus membros, foram socializadas e analisadas as informações obtidas de cada trabalho, referentes aos itens pesquisados. Nesse processo, foi elaborado, coletivamente, a partir do levantamento de dados de cada trabalho, um texto por grupo, contendo os itens de pesquisa (concepção, citações e autores) correspondentes aos trabalhos de cada ano (2003-2007). Ainda foi elaborado coletivamente, com a participação dos 27 pesquisadores, um consolidado desses dados. Assim, todos os sujeitos-pesquisadores construíram os dados e, por conseguinte, contribuíram na construção de conhecimentos mediante a pesquisa coletiva e configuraram redes de relações de conhecimentos cada vez mais amplas e complexas, cuja tecedura foi resultante de ações comunicativas que implicaram inúmeros consensos no sentido de Habermas (2001). Isso considerando que nos consensos há diferenças a serem levadas em conta nos enunciados coletivos.

Retomada conceitual

Em uma perspectiva técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede a pesquisa científica.

A formação inicial e permanente dos professores na perspectiva da racionalidade técnica está centrada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares e técnicas de avaliação, elaborados por especialistas da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática.

Trata-se, então, de um modelo de formação e atuação profissional assinalado por aspectos contraditórios, que destitui o professor do domínio do seu fazer, desvalorizando-o enquanto profissional.

Entretanto, em seu trabalho cotidiano, o professor depara com diversas situações e problemas que ele não pode resolver simplesmente aplicando um conhecimento prévio, o que revela a incapacidade da racionalidade técnica de lidar com a complexidade de situações próprias da prática pedagógica. Em uma tentativa de superar tal limitação, alguns autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 2003; entre outros) reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. Tal compreensão funda-se na perspectiva da racionalidade prática, na qual prevalece a concepção de que pelo conhecimento na ação, pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, conceitos elaborados por Schön (1992), o professor assume-se como profissional reflexivo.

A formação de professores nessa perspectiva implica que o professor, ao construir seu conhecimento prático, no exercício do seu trabalho, reflita na ação e depois reflita sobre a reflexão que fez na ação.

A base conceitual dessa formação de professores está em uma certa valorização do conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador de sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação. Nessa perspectiva, estabeleceu-se um paralelo entre ensino e arte (STENHOUSE, 1987), pois, concebido como pesquisador, o professor acaba sendo um artista, porque melhora sua arte experimentando-a e examinando-a.

Contudo, existem diferenças entre as concepções de professor pesquisador propostas por Schön e Stenhouse. Para o primeiro, são as dificuldades, as situações práticas do cotidiano que movem a reflexão; para o segundo, são as tentativas de ver as possibilidades práticas que mobilizam a reflexão.

A formação e a atuação docente nessa perspectiva foram, e ainda são, objeto de revisão por parte de alguns autores (Liston e Zeichner, Contreras, entre outros), que reconhecem nesses modelos algumas lacunas. A reflexão tão evidenciada na racionalidade prática consiste em um processo individual, cujo impacto é imediato e de pouco ou quase nenhuma repercussão nas práticas sociais, não se configurando em transformações macroestruturais no/do ensino.

Essa forma de conceber a formação, mediante processos sucessivos e individuais de reflexão por parte do professor, incide no perigo de responsabilizá-lo pelos problemas do ensino, bem como isentar o Estado do compromisso com a promoção da formação inicial e continuada de seu corpo docente.

Além disso, o termo professor reflexivo foi sendo apropriado por diversos autores indiscriminadamente, o que contribuiu para que, hoje, embora exista uma vasta literatura sobre o tema, ele tenha um sentido muito reduzido. Essa massificação do uso da reflexão na formação e prática docentes tornou-a muito mais um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão.

Muitos estudos que criticam as fragilidades da abordagem do professor reflexivo são marcados pelo reconhecimento da importância do exame político e crítico do trabalho docente, reconhecendo a necessidade

de a formação de professores promover transformação social e criar a atitude democrática no interior da escola (GIROUX, 1997).

A formação de professores, nessa visão, adquire uma nova finalidade, uma vez que se busca formar um professor como sujeito de transformação social dedicado a criar uma atitude democrática dentro da escola. Essa perspectiva de formação também se fundamenta no modelo de reflexão. Contudo, essa reflexão se realiza de forma contextualizada e com a utilização de referenciais teóricos que possibilitam uma melhor compreensão do que está sendo analisado. “Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar nela.” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Outra visão de formação é a Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS), entendida como sendo realizada pelo coletivo docente no contexto do trabalho, isto é, na instituição escolar como um todo; durante o tempo de contrato dos professores, por conseguinte, é remunerada e é desenvolvida mediante processos de pesquisa, cujos objetos de estudo são construídos com base nas necessidades e nos interesses do coletivo institucional (ALVARADO PRADA, 1997; 2003; 2006; 2008a).

Conforme o mesmo autor, a pesquisa coletiva, entendida como um processo de pesquisa-formação, é um processo cujas atividades, em seu desenvolvimento de compreender a realidade, contribuem para a construção do coletivo docente e da instituição como um todo e, por sua vez, esse coletivo se forma pesquisando. A apreensão da realidade e a construção do objeto de pesquisa é um movimento que permite o confronto de diferentes saberes, a análise de diferentes situações problemáticas e a elaboração de propostas para resolvê-las. Isso e as muitas outras situações de tomadas de posição individual e coletiva formam processos participativos, democráticos e, em definitiva, políticos (ALVARADO PRADA, 2006; 2008b; ALVARADO PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010; ALVARADO PRADO; OLIVEIRA, 2010).

Concepções de formação de professores presente nos trabalhos apresentados na Anped (2003-2007)

Após a socialização, a discussão e as análises dos dados obtidos sobre os trabalhos apresentados na Anped entre 2003 e 2007 quanto às concepções de formação de professores e aos autores referenciados, podem-se apontar algumas questões relevantes.

Referente ao ano de 2003, percebe-se uma preocupação maior em focar a concepção de formação de professores reflexivos, entendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Entende-se, também, que a formação é um processo de aprendizado em que os saberes, apesar de inscritos na experiência pessoal e profissional de cada professor, são construídos em um contexto de práticas sociais, em que ocorrem o diálogo e as trocas coletivas. Nesse sentido, a formação continuada de professores considera os saberes a partir da troca de experiências no espaço comunitário não para gerar teorias críticas, mas para estimular o processo de reflexão.

Destacam a necessidade do conhecimento sob o ponto de vista emancipatório em relação à formação de professores. Focalizam uma ação instituinte de formação inicial e continuada de professores, a partir do resgate da memória local e da historicidade coletiva e pública das práticas cotidianas. Entretanto, alertam-nos para as propostas de formação aligeiradas e a arriscada manobra de esvaziamento da qualificação do profissional da educação.

Apontam também que a formação de professores deve ocorrer dentro de um processo baseado nas relações estabelecidas entre os componentes disciplinares. Nesse sentido, as tarefas, o trabalho cotidiano e a identidade dos docentes das séries finais da educação básica são marcados e orientados por componentes disciplinares. Por isso, alguns autores falam que há necessidade de o professor se sentir interdisciplinar, ou transdisciplinar, um ser transcendente, dotado de sentimentos, que busca uma harmonia coletiva.

Enfatizam que a construção da identidade do professor como profissional reflexivo, sujeito de suas próprias reflexões, é uma dimensão abordada por vários autores, como Paulo Freire, Nóvoa, Perez Gomes, Tardif, que assinalam alguns fatores para ajudar na construção desse conceito de professor reflexivo, como sujeito crítico, criativo, capaz de produzir seu conhecimento e ser mediador de construção de conhecimento na sua atuação docente.

A maioria dos autores atenta para a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, bem como reconhece a construção da prática deles como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida.

Quanto ao ano de 2004, os trabalhos apresentados sobre formação docente ressaltam a importância da pesquisa para a formação de professores, inclusive para modificar suas circunstâncias por meio de partilhas. Há o entendimento de uma formação em uma abordagem que vai além do acadêmico, visualizando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Apontam a prática docente como fundamentada em uma teoria que a estimule e a sustente, assim como a reflexão está marcada pela ação que a provoca, ou seja, entendem como falsa a dicotomia pensar / agir na formação de professores. Entretanto, outros mostram a necessidade de repensar as concepções e as práticas pedagógicas, enunciando que existe uma dicotomia entre teoria e prática na educação.

Percebem que a formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo, permitindo a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural; que o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor – a forma com que cada um constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor; que os cursos de formação continuada em serviço precisam avaliar as necessidades dos professores e reconhecê-los como produtores do saber; que o espaço institucional deva ser considerado como lócus de formação continuada do professor, ou seja, a escola, inserida em projetos maiores da sociedade.

Pensam que a formação de professores deve basear-se na autonomia profissional do ensino e reconhecem a necessidade de investigar os modos de mediação de um formador de disciplina científica específica, na busca da resposta à seguinte questão: como tais modos de mediação promovem a constituição docente de futuros professores e, em particular, a elaboração de conhecimentos científicos por eles?

Ressaltam, ainda, a importância de identificar os modelos de ensino que presidem a prática dos professores do ensino fundamental, relacionando sua presença aos processos de formação docente. Acrescem, ainda, a importância em procurar, a partir das percepções dos professores, suas expectativas e seus desejos para entender como um processo de formação continuada poderá orientar e impulsionar os processos de mudanças na escola e se tornar um elemento-chave que possibilite oportunidades de inclusão, por exemplo, a digital. Nesse sentido, as histórias de vida dos professores e as trocas de experiências entre os grupos de docentes devem ser consideradas na formação dos professores.

Compreendem a importância do desenvolvimento da autonomia profissional como fator emergente de possibilidades e orientações na realização de ações desenvolvidas pelos processos de formação. Assim, cabe à formação continuada depurar a consciência da prática pedagógica para além da mera busca de conhecimento formal. No entanto, reconhecem também que a insuficiência da preparação do professor nos conteúdos da matéria a ensinar é uma das principais dificuldades que pode limitar o potencial inovador de qualquer professor.

Citam o computador como um instrumento viabilizador de novos ambientes de aprendizagem, que favorece a interação das informações, viabiliza a rápida realização de cálculos complexos e consulta e armazena informação de forma a otimizar o tempo para interpretação e elaboração de argumentos, conclusões e novas ações.

Atentam para a influência da corporalidade na prática pedagógica, tendo em vista a percepção do professor a respeito de si próprio e do papel fundamental que exerce na formação da criança sob seus cuidados. Acrescem, ainda, que a corporalidade contribui para melhorar a relação professor-aluno.

Quanto ao ano de 2005, os trabalhos apresentam, na sua maioria, textos relacionados à formação inicial e a concepções de formação continuada de professores.

No tocante aos textos que se referem à formação inicial do professor, os autores ressaltam, entre outras, a importância da reflexão em sala de aula nos cursos de formação, a qual se torna espaço privilegiado para que os graduandos compreendam o processo de ensinar, analisando o fazer do professor como subsídio para a compreensão dessa atividade, com base nos fundamentos teóricos, o que possibilita a reconstrução do ser professor fundamentada em discussões, problematizações e questionamentos sobre a aula. Ressaltam ainda que a formação inicial, quando reflexiva, crítica e reconhecida como espaço de desencadeamento da construção de uma cultura profissional docente, fundamenta uma posterior formação continuada, seguida de responsabilidade individual. Nesse sentido, pode-se dizer que percebem os saberes docentes inseridos em uma perspectiva conceitual e tipológica, teórica e prática, fundamentada na inter-relação entre políticas educacionais, universidades e escolas.

Quanto aos textos que tratam da concepção de formação continuada de professores, os autores apontam as seguintes observações: a) ter uma visão formativa do professor, considerando a cultura docente sob duas dimensões, o conteúdo e a forma da docência. Para isso, citam a necessidade e a importância das Tecnologias da Informática e da Comunicação (TICs) serem incorporadas à prática docente dos professores; b) atentar para o fato de que a reconstrução de diversos saberes docentes se dá em contextos específicos de trabalho, em que se observam as particularidades e as singularidades, confluindo em uma análise inter-relacional entre socialização pré-profissional, formação inicial, exercício profissional e relação com o trabalho na escola, assim, os conhecimentos básicos, necessários à ação profissional, ganham sentido e validade por estarem ligados à área de atuação; c) reconhecer que o desenvolvimento do profissional docente só será possível mediante a prática reflexiva, crítica e interpretativa, fundamentada em estudos coletivos, por áreas específicas do conhecimento, que propiciem a reflexão, a atualização e a mudança de postura profissional, bem como a autoformação dos professores na prática de sala de aula

e na elaboração de novos conhecimentos a partir da experiência; d) compreender o professor como sujeito aprendente, ativo na consolidação de sua própria aprendizagem, e o ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática. Para tanto, sugerem a construção do conhecimento profissional do docente iniciante, mediante intervenção de um mentor (profissional experiente), que possibilite ao professor que inicia sua vida profissional participar ativamente do processo docente – dar voz ao professor; e) reconhecer que a interatividade é um processo de reconstrução dos saberes docentes; e f) considerar o professor como sujeito ativo do processo de formação docente, de profissionalização, processo que deve ser planejado e concretizado considerando a inter-relação entre os eixos social/político, profissional e pessoal. No entanto, vale ressaltar que um dos trabalhos apresenta propostas de concepções de formação continuada positivista, paradigmas da racionalidade técnica, práticas pedagógicas instrumentais, nas quais o planejamento e a estruturação das atividades de formação ocorrem sem a participação dos professores, sem discussão acerca da prática pedagógica e dos problemas escolares relacionados ao exercício da profissão. A prioridade é dada aos conteúdos e às técnicas.

Encontra-se também, em alguns textos, a proposição de que a formação inicial e a formação continuada precisam ser compreendidas como momentos do processo e desenvolvimento profissional, o qual propicia o entrelaçamento dos percursos formativos e, conseqüentemente, a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, em um processo contínuo de aprendizagem, implicando crescimento, mudança e inovação no decorrer da carreira.

Constata-se, ainda, que, no entrelaçamento da formação inicial e da formação continuada, a arte deve permeá-las, no sentido de dar ênfase filosófica ao cotidiano e às experiências profissionais docentes, fundamentadas na relação de amizade, educação e gênero, respeitando os saberes individuais, de acordo com a realidade social vivenciada.

A concepção de professor-pesquisador, abordada em um dos trabalhos, salienta a necessidade de compreensão dos fundamentos teórico-práticos de formação desse profissional, o que implica investigar

seus sentidos e estabelecer relações conceituais entre a produção acadêmica sobre o professor pesquisador e a perspectiva emergente da ciência.

Nos trabalhos publicados em 2006, a maioria de seus autores enunciam a formação contínua como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade. Nessa perspectiva, ela não pode ser apenas episódica, mas precisa ser algo que ultrapasse propostas de cursos de atualização e treinamento; que seja permanente, processual e se integre ao dia a dia das escolas, tendo com referência a prática docente e o conhecimento teórico.

Recomendam investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência, compreendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico, de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, mediante a qual formar-se é um processo de aprendizagem do vir a ser do homem.

Ressaltam que a formação continuada requer uma organização, em cuja composição figuram o próprio Ministério, os sistemas de ensino e os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, de tal forma que seja sistemática, planejada e condizente com as diretrizes federais, como a Rede Nacional de Formação.

Compreendem que há uma necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada. A primeira, como um elemento importante para a constituição das identidades dos professores. Entende-se que os cursos de formação podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades coletivas de professores, pois proporcionam conhecimento específico de um campo do saber, vivências, experiências coletivas a certo grupo, por determinado tempo. E além dos conhecimentos específicos, os cursos podem gerar práticas, valores, sentimentos.

Acreditam que o trabalho realizado a partir dos elementos da cultura de um grupo consolida laços positivos e os docentes emergem como professores pesquisadores, elemento que pode potencializar a

transformação da escola pela possibilidade de trazer no seu interior o olhar investigativo que busca a compreensão da prática na complexidade de seus dilemas e desafios para integrar o conhecimento necessário à superação. Em uma perspectiva crítica de formação continuada, os professores são entendidos como sujeitos que se constituem no seu campo profissional, articulando momentos de informação, de interação e de produção de saberes, pautados em pressupostos nos quais ensinar e aprender se caracterizam como atividade social e permanentemente constituída, sendo constantemente transformada, seja em função do contexto, dos sujeitos envolvidos ou do que é alvo do ensinar e aprender para esses sujeitos. Assim, além do trabalho coletivo, é necessária a mediação do outro mais experiente para permitir aos professores novas significações de suas práticas.

Para esses autores, uma formação interativa reflexiva compreende a prática que proporciona conhecimentos por meio da interação entre sujeitos, do diálogo, da argumentação e da crítica. Propõe-se uma ação comunicativa para que os participantes de um grupo possam coordenar conjuntamente os planos de ação individuais, transformando subjetividades em intersubjetividades. Destaca-se, nesse contexto, a formação do professor reflexivo e pesquisador em seu próprio processo de docência, entendendo que a reflexão sobre a prática pode se dar em diferentes categorias e momentos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Quanto ao ano de 2007, os trabalhos apresentados sobre formação docente ressaltam, principalmente, que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Para esses autores, a formação contextualizada no processo de formação profissional e de construção da identidade docente pressupõe esse processo inacabado, de permanente elaboração e re-elaboração, vivenciado na escola como organização aprendente, desenvolvendo na

medida em que seus professores também se desenvolvem. Trabalhar e formar são atividades que se completam, e a formação continuada é vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola, no qual são tecidas relações que condicionam à prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor.

Apontam que a formação contínua de professores se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola, pois estar em formação supõe investir em si mesmo autonomamente na instituição, por meio de projetos articulados às suas necessidades.

Observaram a existência de casos nos quais professores de professores (denominados capacitadores ou instrutores) são formados para que sejam capazes de capacitar, sensibilizar e nortear outros professores no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, que privilegiam como conteúdo o uso do computador, a manutenção e o registro do cotidiano da sala de informática.

Enfatizam que a formação necessita ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora dos pensamentos dos participantes, em uma perspectiva de ampliação do senso crítico. Entende-se que o contato com o pensamento dos autores, por meio de leituras, estudos dirigidos e seminários, e a correlação entre teoria e prática, visando a formação para a atuação em uma realidade plural, podem favorecer a ampliação do senso crítico.

Apoiam a formação de professores por meio da pesquisa, considerando que o envolvimento dos professores na realização de parceria com as universidades aproxima os objetos de estudo dos problemas da educação básica. Isso torna a aprendizagem mais significativa para os professores, além de representar oportunidades de estudo para eles.

Indicam a realização da formação de professores também em centros e museus de ciências a partir da função social desses lugares, já que nesses ambientes ela ocorre autonomamente.

Assinalam que o *habitus* formativo se concretiza ao longo da vida, desde o nascimento das pessoas, sendo, portanto, resultado de um longo processo de aprendizagem. Assim, a partir do entendimento de seu processo formativo, os professores são compreendidos como pessoas.

Reconhecem a necessidade de a formação individual ser concretizada em um coletivo de professores pesquisadores, a partir do estudo de temas geradores, os quais possam ser trabalhados por meio de projetos de cooperação, envolvendo professores e alunos no sentido de enriquecer a relação existente entre eles, resolver seus conflitos e se constituir em referência para a vida futura dos alunos.

As concepções apreendidas pela análise dos trabalhos apresentados na Anped revelam um esforço de buscar compreender a formação de professores como um processo contínuo, cuja reflexão por parte do professor torna-se fundamental, visando a problematização dos conflitos presentes no contexto escolar para a construção de alternativas às práticas. Está evidente, portanto, a intencionalidade de valorizar os saberes práticos do professor e buscar uma formação pautada na reflexão e na construção da autonomia docente.

Contudo, fica em aberto uma discussão mais política e, em termos de concepções, uma análise mais crítica quanto aos elementos ideológicos que subjazem tais concepções. Percebe-se a produção de uma geração de concepções que vêm sendo alicerces formativo há algumas décadas e que constituíram a forma de conceber e praticar a formação de professores. Isso se reflete na linguagem e na contralinguagem dos trabalhos analisados.

Isso fica ainda mais evidente quando observamos os autores que têm fundamentado tais trabalhos, não só como aqueles que são referenciados, mas também e, principalmente, pelo número de trabalhos em que são mencionados, conforme quadro abaixo.

Quadro1. Autores de concepções de pesquisa e formação referenciados nos trabalhos do GT8 - Anped de 2003 a 2007

Autores	2003	2004	2005	2006	2007	Total
NÓVOA, A.	6	6	7	7	1	27
TARDIF, M.	3	4	3	3	4	17
ANDRÉ, M.		1	3	5	4	13
FREIRE, P.	4	1	2	2	2	11
SCHÖN, D.	4	4	4			12
ZEICHNER, K.	1		3	3	3	10
HUBEMAN, M.			3	3	4	10
MARCELO GARCIA	2		5			07
PIMENTA, S.	3		4			07
PERRENOUD, P.		2		3	2	07
LUDKE, M.		3			2	05
CANDAU, V.			2	3		05
ELLIOT, J.	3		1			04
CARVALHO, A.	2			2		04
SCHULMAN, L.		2		2		04
ARROYO, M.			2	2		04
SACRISTAN, J.		3				03
GARRIDO, E.			3			03
Outros	90	83	173	87	119	552 / 705

Obs.: No quadro, são identificados os autores referenciados em três ou mais trabalhos ao longo dos cinco anos, dando um total de 153 referências ligadas a eles. Os autores que foram referenciados uma ou duas vezes são considerados como outros e somam 552.

Reflexões e considerações

Na década de 80, ainda na forte tensão mundial pela guerra fria, alguns países europeus, principalmente a Espanha, fizeram suas reformas educativas, incorporando alguns pensamentos de autores norte-americanos e traduzindo algumas de suas obras, que depois foram importadas pela América Latina. Tais pensamentos estão sendo incorporados na Academia e nas políticas educativas de países como o Brasil há mais de 30 anos.

Isso fica demonstrado quando os autores mais referenciados nos cinco anos de 2003 a 2007, nos trabalhos apresentados na Anped, são norte-americanos e europeus, principalmente da Espanha, de Portugal e da Inglaterra. Porém, raramente aparecem os autores latino-americanos, inclusive os brasileiros.

Nessa ordem de ideias, observamos nos trabalhos apresentados na Anped que as referências aos autores são mais no sentido de amparo do pesquisador para suas próprias ideias do que para aprofundar ou questionar os conceitos desses autores. Observamos também que as citações são mais um ciclo permanente de repetição dos pensamentos dos autores com os quais o pesquisador pode mostrar que concorda¹. Nessa perspectiva, dificilmente esses pensamentos serão questionados. Continuarão as repetições, inclusive citações de citações, revelando a ausência de novas concepções e práticas na formação de professores, mesmo que o número de produção na área venha aumentando.

Dentro das concepções de formação de professores, embora a maioria enuncie e defenda a formação pela pesquisa e o professor pesquisador, observamos nos trabalhos maior preocupação em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa para atender ao rigor científico, entendido mais como normas de pesquisa do que como a criação de novas metodologias questionadoras daquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade. Mesmo tendo desenvolvido procedimentos um pouco direcionados a atender necessidades do cotidiano, ficam mais nos resultados científicos, fenômenos quantificáveis e/ou defensáveis com supostas similaridades de outras realidades do que na transformação social.

Outra situação que observamos é a limitação da discussão sobre a formação de professores, na maioria das vezes descolada de uma discussão política e das relações micro/macro que definem políticas, práticas e tendências na formação de professores e que, inevitavelmente, são ideologizadas e definem processos formativos de pouco impacto social. Nesse sentido, levantamos a hipótese: o trabalho de formação política desenvolvido há décadas por latino-americanos, como Paulo Freire, Orlando Fals Borda e dezenas de outros autores, está sendo

¹ Essas observações também são frequentes em trabalhos acadêmicos como dissertações e teses

sistematicamente apagado por superposição de outros pensamentos descontextualizados da realidade regional e local, embora Freire seja citado com certa frequência. Isso nos remete a outra hipótese: muitas ideias são apropriadas mais para dar um caráter de cientificidade ao discurso do que como ações e práticas efetivas de mobilização e transformação das condições objetivas nos processos formativos.

A leitura dos trabalhos evidencia que o discurso do professor reflexivo, pesquisador, transformador da realidade está arraigado nas práticas e discussões acadêmicas; ele tem-se repetido durante várias gerações de professores formados, ainda que as práticas da reflexão e da reflexão sobre a reflexão, que produziram os conhecimentos e a real transformação da realidade educativa e da formação de professores, continuam estagnadas. Além disso, os avanços alcançados em outras gerações de formação de professores têm sido esquecidos. Isso revela o pensamento hegemônico que, quase como de forma doutrinária, tem se consolidado no imaginário da Academia de tal modo que nem suas próprias produções têm conseguido quebrar formas de pensamento, avaliar suas possibilidades e limites e construir realmente novas concepções e práticas de formação de professores.

A formação de pesquisadores na pós-graduação (mestrados e doutorados) tem sido um espaço no qual se tem conservado um modelo que pouco ou quase nada se tem transformado, mesmo com as atuais políticas de avaliação e expansão. Como decorrência, têm-se cristalizado pensamentos e práticas formativas em que a hegemonia antes enunciada se consolida nos processos de formação desses pesquisadores formadores de professores.

As metodologias que vêm sendo cada vez mais difundidas e apropriadas pelas pesquisas na pós-graduação, geralmente, seguem modelos a partir dos quais o conhecimento dito científico é construído pelo pesquisador mediante o levantamento de dados que são abstraídos dos contextos escolares. Raramente são construídos com os sujeitos que, via de regra, são enquadrados como objetos de pesquisa, assujeitados. Essas práticas de pesquisa consolidam e formam pesquisadores pouco criativos, porque normalmente reproduzem metodologias, quase nunca

são instigados a criá-las; possuem posturas acríticas, porque são educados a reproduzir o já produzido; e agem sem engajamento nos contextos do exercício docente, a não ser para extrair os dados de que precisam para suas respectivas pesquisas, dados que quase sempre ficam no âmbito da Academia, sem impactarem de forma incisiva esses contextos. Isso porque se entende que a metodologia é mais um conjunto de regras, normas, preceitos do que concepções e práticas autônomas para construir conhecimentos, compreender e transformar a realidade.

Como decorrência, a pós-graduação, locus de produção do conhecimento na área, além de consolidar essa formação hegemônica, voltada para atender a condicionantes técnico-academicistas, está mais orientada para uma formação competitiva e individualista do que para atividades realmente coletivas na construção de conhecimentos e na transformação social da realidade.

Mudam-se as temáticas específicas de discussão, que vão sendo definidas mediante as demandas escolares, contudo, as discussões mantêm, em sua essência, a mesma roupagem teórica. Na atualidade, está no auge a formação de professores para o uso das novas tecnologias e sua conseqüente relação com a EaD, o que demanda a necessidade de novas concepções e práticas na área. Entretanto, trabalhos apresentados na Anped mostram academicamente o que já é observado no cotidiano dessa formação e que, na maioria das vezes, a formação para o uso das novas tecnologias (inclusive para professores de professores) é realizada por meio da antiga técnica de treinamento, cujo objetivo é o uso da máquina para a utilização de pacotes educativos já programados e definidos previamente.

Uma constatação comum a pesquisadores e ao público em geral é que, embora a área venha ano a ano crescendo em produção e recebendo cada vez mais recursos públicos para pesquisas e projetos de formação de professores, poucos têm repercutido como é requerido pela complexidade dos problemas.

A maioria das pesquisas aponta objetivos para tratar alguns desses problemas, enunciando em seus trabalhos o dever ser da

educação, da formação e da prática dos professores. Contudo, não se apontam nem se criam os meios para viabilizar esse dever ser. Frequentemente, busca-se um responsável por não se alcançar esse dever ser; pode ser o governo ou outras instâncias da educação e até mesmo o professor (como se ele tivesse as condições e não produzisse as transformações).

As práticas de pesquisa de formação de professores mediante intervenções na realidade acabam assumindo, em muitas circunstâncias, um formato a partir do qual o conhecimento é apenas transmitido mecanicamente, sem que sejam considerados os interesses e motivos dos futuros docentes e sem que se objetive a produção de novos conhecimentos e o alcance da autonomia do sujeito.

A pesquisa-formação, entendida como aquela que se constrói pela atividade individual e coletiva, implica práticas de pesquisa e de formação que revelem o cotidiano e as necessidades dos docentes, em um processo de modificação concomitante na atividade prática dos professores e na estruturação da sua consciência, acarretando o surgimento de novas necessidades, de novos conhecimentos e de um jeito novo de ser/fazer docente. Isso implica a superação da alienação e a transformação das significações sociais, pois o homem resgata sua integridade, já que sua atividade prática passa a satisfazer seus motivos, possibilitando assim o desenvolvimento de todo o potencial psíquico da humanidade.

Diante desse panorama, faz-se necessário refletirmos sobre as concepções e as práticas de formação de professores, que são definidas ideológica, social, política, econômica e academicamente. Disso decorre que a formação de professores e, particularmente, a formação continuada é um dever e um direito, porém, cabe perguntar: de quem?

Esperamos que inúmeras questões e reflexões surjam deste trabalho, por exemplo:

- o lugar dado pela Academia, especificamente na pós-graduação, às dezenas de autores latino-americanos que, nas últimas décadas, têm construído conhecimentos sobre pedagogia da libertação, a formação

política dos cidadãos, a participação e o desenvolvimento comunitário e que têm elaborado teorias e metodologias de pesquisa como a pesquisa militante, a pesquisa-ação, a pesquisa participativa, a pesquisa coletiva e outras;

- a presença no cotidiano escolar latino-americano e no brasileiro, em particular, das concepções e práticas dos autores nacionais e da América Latina; e

- a valorização e o interesse no desenvolvimento de tipos de pesquisa cujas metodologias contribuam, de fato, para a formação de pesquisadores com novas concepções e práticas das atividades de pesquisar e formar professores.

São muitos, pois, os desafios teórico-práticos da formação de professores, das pesquisas e, principalmente, da pós-graduação no Brasil. Nosso convite é assumir coletivamente tais desafios, construindo na pós-graduação, junto com os professores de todos os níveis e de todas as redes de ensino, concepções, práticas, políticas e, de modo geral, epistemologias que visem compreender e transformar a realidade da pesquisa, a formação de professores e a educação como um todo.

Recebido em 31/10/2009

Aprovado em 15/5/2011

Nota Explicativa

- O trabalho de pesquisa foi realizado coletivamente pelos três professores autores aqui enunciados e 24 mestrandos, de uma turma de um Programa de Mestrado em Educação, que participaram na construção dos dados, a saber: Alan Santos de Oliveira, Arali Aparecida da Costa Araújo, Camilla de Oliveira Vieira, Carlos Elvio das Neves Paes, Eliana Silva Cassimiro de Araújo, Fabiana Pizara Gomes Cruz, Lailson dos Reis Pereira Lopes, Leni Alves de Sousa, Liberace Maria Ramos Ferreira, Maria Goretti Teresinha dos Anjos, Naíma de Paula Salgado Chaves, Neivaldo Miranda Carneiro, Orilda Machado de Moura, Patrícia Lopes Jorge Franco, Raimundo Márcio Mota de Castro, Richard Crisóstomo Borges Maciel, Roníria Silva Santos, Rosana Cássia Rodrigues Andrade, Rosângela Alves Valim, Rosemar Rosa, Rudney

Ferreira Bonfim, Tássia Ferreira Tartaro, Valéria de Araújo Torres, Vera Lúcia Gonçalves. A pesquisa está vinculada ao projeto “Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação”, desenvolvido com financiamento do CNPq e da Fapemig. Com base na mesma pesquisa que alicerça este artigo, foi apresentado um trabalho pelos autores ALVARADO PRADA, L. E; LONGAREZI, M. A.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais...

_____, 27., 2004, Caxambu. Anais...

_____, 28., 2005, Caxambu. Anais...

_____, 29., 2006, Caxambu. Anais...

_____, 30., 2007, Caxambu. Anais...

ALVARADO PRADA, L. E. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora, 1997.

_____. Formación de formadores de profesores? In: ALVARADO PRADA, L. E. (Org.). Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda., 2003.

_____. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, 2006.

_____. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, XXXIV, n. 1, 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso>.

_____. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008b, Porto Alegre, Anais...

ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO PRADA, L. E.; LONGAREZI, M. A.; VIEIRA, V. M. de O. Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais...

ALVARADO PRADA, L. E.; OLIVEIRA, V. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus Humanidades, 2001.

LONGAREZI, A. M.; *et al.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba.

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 17-30.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B. L. *et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais...

SCHÖN, D. A. La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S. A., 1987.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.