

**ROBERTA ROTTA MESSIAS DE ANDRADE**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS  
EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE  
1999 E 2003**

**EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**PUC/SP**

**SÃO PAULO**

**2006**

**ROBERTA ROTTA MESSIAS DE ANDRADE**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS  
EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE  
1999 E 2003**

**EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação:  
Psicologia da Educação, sob a  
orientação da Profa. Dra. Marli André.**

**PUC/SP**

**SÃO PAULO**

**2006**

---

---

---

## RESUMO

A presente dissertação pretendeu analisar as dissertações e teses sobre formação de professores defendidas entre os anos de 1999 e 2003 nos programas de pós-graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Balanços sobre a produção científica discente despertaram interesse de vários autores como André (2000), Romanowski (2002), e Marin, Bueno e Sampaio (2005) e possibilitam um retrato do objeto estudado.

As perguntas principais que orientaram a presente pesquisa foram: quais os principais temas e sub-temas nos estudos sobre formação de professores? Quais os tipos de pesquisa utilizados nestes estudos? Quais as técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas? Quais os autores em que os discentes se apoiaram para realizar suas pesquisas? Esse estudo se propôs também a comparar os resultados encontrados com os da pesquisa de André (2000) que abrange os anos de 90 a 98; procurando verificar se permanecem as tendências em termos de aspectos privilegiados, aspectos emergentes e aspectos silenciados.

Foram examinados os resumos das dissertações e teses dos programas de Pós-graduação em Educação que continham as seguintes palavras chave: “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “formação pedagógica”, “formação de alfabetizadores”, “prática docente”, “representação do docente”, “professor”, “condição de trabalho docente”, “trabalho docente”, e “identidade docente”. Os resumos foram classificados, inicialmente, em torno de três temas: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente de modo que se pudesse comparar os dados com os de análises integrativas anteriores.

Nos anos 90, apenas 6% do total de dissertações e teses da área da educação trataram do tema formação de professores. Já nos anos 2000 essa proporção passou a 14% do total, o que mostra o aumento do interesse dos pós-graduandos pelo tema. A maior concentração de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa sobre formação de professores continua concentrada na Região Sudeste, com especial destaque ao Estado de São Paulo, onde se localiza 47% da produção nacional. A comparação dos temas e sub-temas tratados nas dissertações e teses das décadas de 90 e 2000 mostra uma grande mudança. Se nos anos 90 a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de *formação inicial*, nos anos 2000 a maior parte investiga questões relacionadas a *identidade e profissionalização docente*. Os tipos de estudo também mudaram: nos anos 90 eram mais frequentes os micro-estudos, nos anos 2000 destacam-se as análises de depoimentos. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 90 e 2000 foram alguns temas silenciados como a dimensão política na formação do professor; a preparação do professor para atuar em movimentos sociais, na educação rural, na educação indígena e em ONGs; as associações profissionais, questões salariais e de carreira.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estado do Conhecimento; Balanço de Pesquisas.

## ABSTRACT

This work intends to analyze the teacher's training in dissertations and thesis of education in Brazilian graduate programs between 1999 and 2003. Well known authors as André (2000), Romanowski (2002), Marin, Bueno and Sampaio (2005) have been interested in integrative reviews of educational knowledge.

The main questions that have guided the present research are: what are the topics in the studies on teacher's training? Which are the kinds of research used in these studies? Which are the techniques of data collection more used in these researches? Which are the authors who support these researches? This study also intends to compare the results found by André (2000) between 1990 and 1998 in order to verify if the trends remain the same as far as privileged aspects, emergent aspects and forgotten aspects.

The summaries of the dissertations and thesis were examined throughout the following key-words: "teacher's training", "teacher's initial training", "in service teacher's training", "pedagogical training", "teacher for child literacy", "teacher's practice", "teacher's representation", "teacher", "teacher's work condition", and "teacher's identity". The summaries have been initially classified in three subjects: initial training, continuing training and professional identity and development, in order to compare the results with the previous analyses.

In the nineties, 6% of the amount of dissertations and thesis of the educational area focused in teacher's training. In the next decade, the numbers increased to 14% of the total, which shows the student interest growth for the subject. The biggest concentration of graduation programs and research lines on teacher's training continues in the Southeastern Region of Brazil, specially in the State of São Paulo, where is located 47% of the national researches.

The subjects studied in the dissertations and thesis of the nineties and the following decade shows a great change. If in the nineties the great majority of the research focused on teacher's initial training, in the next years the researches showed interested in professorial identity and development. The methodology also changed: in the nineties the micro-studies were more frequent, in the next decade the statement analysis is the majority. In the nineties and twenties some topics still remain absent from the researches as the political dimension of the teacher's training, training teachers to act in social movements, in the rural education, in the indian education and ONGs; the professional associations, topics of salary and career.

Word-key: Teacher's Training; State of art; Review of Researches.

## SUMÁRIO

### Capítulo 1: A construção do Objeto de Estudo

1.1 Origem da pesquisa.....	8
1.2 Objetivo.....	9
1.3 Metodologia.....	10

### Capítulo 2: Pesquisas Correlacionadas

2. Pesquisas correlacionadas.....	13
-----------------------------------	----

### Capítulo 3: Eixos de Análise

3.1. Categorias.....	23
3.2. Modelos de formação de professores.....	37

### Capítulo 4: Apresentação dos Resultados: O que dizem as dissertações e teses sobre formação de professores

4.1. Temas e Sub-temas.....	43
4.2. Tipos de pesquisa e técnica de coleta de dados .....	57
4.3. Autores mais citados.....	60
4.4. As concepções de formação de professores presente nas dissertações e teses.....	61

### Capítulo 5: Comparação entre os anos 90 e 2000

5. Comparação entre as pesquisas dos anos 90 e 2000	65
Referências bibliográficas.....	71

## **Anexos**

<b>Anexo 1 – Definição de assuntos e tipos de pesquisa considerados no estudo.....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 2 – Tabelas.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexo 3 – Relação de IES.....</b>	<b>81</b>

## **Capítulo 1: A construção do Objeto de Estudo**

### **1.1 Origem da Pesquisa**

Durante o período em que coordenei os cursos de qualificação profissional de cozinheiro e garçom no hotel escola Senac em Campos do Jordão, pude observar que boa parte dos professores, apesar de experientes em virtude das suas atuações profissionais, eram leigos em sua formação pedagógica. Meu maior desafio além de aperfeiçoar o curso na sua grade curricular e adequação operacional era também contribuir na formação desses professores. Foi justamente em busca de conhecimentos que pudessem me ajudar nesta difícil tarefa que procurei o mestrado em Psicologia da Educação da PUC/SP.

Neste curso participei de alguns projetos de pesquisa que me ajudaram na trajetória de construção dessa dissertação. O que originou este estudo foi a disciplina - projeto Estado da Arte da Formação de Professores, em 2004, momento em que um grupo de alunos, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli André, mapeou as teses e dissertações do ano de 2002 que serão revisitadas no decorrer desta pesquisa. No semestre seguinte continuamos com o mesmo tema, mas o foco desta vez foi a comparação dos mapeamentos dos anos de 2002 e de 1992, para verificarmos a evolução dos estudos no intervalo de 10 anos.

Nas disciplinas Seminário de Pesquisa I e II, sob a tutela das Professoras Doutoras Melania Moroz e Marli André, consecutivamente, conheci as etapas de uma pesquisa científica, os cuidados que se deve ter, as diferenças entre as metodologias existentes, e a necessidade de adequação das técnicas de coleta de dados aos objetivos da pesquisa. Possibilitaram-me maior conhecimento para a análise dos resumos das teses e dissertações, objeto de estudo desta pesquisa.

As pesquisas sobre a área de educação no Brasil começaram e ser sistematizadas por volta dos anos 30 com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, e mais tarde, com o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos



Pedagógicos (INEP) em diversos estados brasileiros. Nos anos 60, com a criação dos cursos de pós-graduação, a pesquisa cresceu e assumiu maior importância.

Ao longo do tempo houve também uma variação das metodologias utilizadas nas pesquisas brasileiras. Segundo André (2001) os procedimentos qualitativos ganharam força a partir da década de 80 e mais recentemente os trabalhos com algum tipo de intervenção têm tido maior destaque na academia.

O papel do pesquisador também se modificou, como afirmam André e Gatti, pois até a década de 80 o pesquisador permanecia à parte da pesquisa, a partir daí ele se torna cada vez mais envolvido, afinal, como afirma Franco (1988, apud Gatti 2001) não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido.

Na análise dos resumos das teses e dissertações da área de educação com o foco na formação de professores pode se tentar identificar concepções ou tendências de formação de professores presentes na produção discente.

## **1.2 Objetivos**

Esta dissertação pretende analisar os estudos sobre formação de professores defendidos por pós-graduandos entre os anos de 1999 e 2003 nos programas de pós-graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

As perguntas principais que orientaram essa análise foram: quais os temas e sub-temas dos estudos sobre formação de professores? Quais os tipos de pesquisa utilizados nestes estudos? Quais as técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas? Quais os autores em que os discentes se apoiaram para realizar suas pesquisas?

Esse estudo se propõe também a comparar os resultados com os encontrados na pesquisa feita por André que cobre os anos de 92 a 98; procurando verificar:

- Se as tendências permanecem em termos de aspectos privilegiados, aspectos emergentes e aspectos silenciados;

Quais as mudanças mais evidentes? São mudanças temáticas, metodológicas ou ambas?

### **1.3 Metodologia**

O presente trabalho utiliza-se de metodologia documental bibliográfica para fazer o mapeamento da produção científica sobre formação de professores com base nas dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 1999 a 2003 pelos discentes dos programas de pós-graduação em educação.

Trata-se de um estudo do tipo estado da questão que segundo Angelucci (2004) possibilita ao pesquisador detectar teorias e métodos dominantes, revelar em que medida a pesquisa recente se relaciona com a anterior e compreender o avanço produzido por uma determinada área.

A fonte de dados é o Banco de Dados da CAPES, que armazena os resumos de dissertações e teses defendidas ano a ano e disponibiliza informações sobre a Instituição de Ensino, ano de defesa, palavras-chave, o autor, orientador e resumo dos trabalhos.

Inicialmente, foram selecionados os resumos dos programas de Pós-graduação em Educação que continham como palavra chave a expressão “formação de professores”, considerando que ninguém melhor do que seus autores para definir o objeto de seus estudos. Entretanto, no decorrer da análise, verificou-se que outras expressões também se referiam ao objeto o que levou a inclusão de outros indicadores, como: “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “formação pedagógica”, “formação de alfabetizadores”, “prática docente”, “representação docente”, “professor”, “condição de trabalho docente”, “trabalho docente”, e “identidade docente”.

Para a classificação dos resumos foram usados, inicialmente, três temas: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente para possibilitar comparação com os dados da década de 90.

Nos dois primeiros temas foram incluídos estudos que tratam dos cursos e processos de formação docente. Na *formação inicial* foram considerados como subtemas: *magistério do ensino superior, magistério médio, pedagogia e licenciatura*.

Os estudos sobre processos de *formação continuada* foram classificados em dois grupos: 1) *projetos, propostas, programas e políticas*; e 2) *saberes e práticas pedagógicas*, no contexto da formação continuada.

Utilizou-se ainda um grupo que abrange ao mesmo tempo a *formação inicial e continuada*, ou seja, trabalhos que estudam processos de formação inicial de professores que estão em exercício.

No grupo *identidade e profissionalização docente* foram criadas quatro subdivisões: 1) *estudos da identidade*; 2) *condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira*; e 3) *concepções, saberes, práticas e representações sociais*. Essa última categoria poderá ser dividida novamente caso os resumos apresentem claramente divisões sobre a prática docente e as concepções de professores.

No grupo *políticas de formação* foram incluídas dissertações e teses que focalizam diretrizes de órgão oficiais para a formação de professores.

Foram criadas quatorze categorias para classificar os tipos de pesquisa que foram utilizados pelos pós-graduandos em seus estudos. São elas: micro-estudo; análise de depoimento; estudo de caso; pesquisa teórica; pesquisa bibliográfica; história de vida, história oral ou autobiografia; pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativa; pesquisa etnográfica; estudo descritivo-exploratório; análise de prática pedagógica; levantamento; e análise de práticas discursivas ou inovadoras.

Quanto as técnicas de coleta de dados, os estudos foram organizados em dez grupos: os que utilizavam diário ou relato escrito ou oral; associação livre; resolução de

problemas; grupo focal ou entrevista coletiva; entrevistas; análise de documento; questionário; observação; videografia; e grupo de discussão ou reuniões.

## Capítulo 2: Pesquisas Correlacionadas

Os estudos do tipo estado do conhecimento possibilitam um retrato do objeto estudado. É necessário conhecer os balanços feitos anteriormente para que possamos compreender a construção do conhecimento sobre formação de professores, para que assim possamos avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema.

Balanços da produção científica sobre formação de professores em programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil despertaram interesse de vários autores como Giglio (1998), André (2000), Gatti (2001), Romanowski (2002), Marin, Bueno e Sampaio (2005).

Paulo César Giglio investigou as pesquisas sobre formação de professores produzidas em programas de pós-graduação em educação no período de 1986 a 1995. O autor procurou responder a seguinte pergunta: que tipo de professor e de escola estavam sendo considerados quando os pesquisadores examinaram ou propuseram programas e práticas de formação de professores?

Em 4.967 trabalhos defendidos em programas de educação no período, Giglio encontrou 606 sobre o tema formação de professores, dos quais 47 trabalhos centralizaram propostas e/ou análises de programas de formação docente.

Os estudos foram agrupados de acordo com o tema: 37 continham análises e 10 apresentavam propostas. Dentre as 10 propostas, 5 eram de programas e 5 eram de práticas. Quanto às 37 análises, 14 examinaram programas e 23 práticas de formação docente.

Com relação a técnica de coleta de dados, o autor verificou que a maioria utilizava entrevistas, questionários ou depoimentos, colhidos diretamente com os professores ou futuros professores, enquanto a observação pouco apareceu nos resumos.

Alguns trabalhos não esclareciam, no título, o assunto abordado, enquanto outros apresentavam contradições entre o título e o resumo. O autor considerou este

um problema sério, já que nos fichários das bibliotecas não constavam os resumos das obras, apenas os títulos. Hoje em dia, com o advento da informática esse não é um problema tão sério quanto na década de 80 e início de 90.

Para um maior aprofundamento de sua pesquisa, Giglio selecionou 12 textos completos e analisou os aspectos que não foram apresentados nos resumos, como referencial teórico, concepção de formação docente, de professor, de escola e de educação.

Notou que a maioria dos trabalhos não mencionava o referencial teórico utilizado. Os estudos que continham fontes e citações apresentavam uma grande variedade de autores, mas houve alguns que se repetiram como Saviani, Freire, Libaneo, Candau, Cunha, Mello, Fazenda, Gramsci, Vasques, e Gatti. Vários trabalhos também se utilizavam de documentos oficiais como Pareceres e Decretos do Conselho Federal de Educação, documentos do MEC e propostas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Giglio constatou que na maioria das vezes, a concepção de formação docente presente nos trabalhos estava ligada ao conceito dos pós-graduandos sobre a atuação e o papel do professor. A visão mais encontrada nos estudos era de que o professor tinha que ensinar bem os conteúdos escolares e ainda ser capaz de entender os acontecimentos da sociedade *“no sentido de trabalhar esses conhecimentos de forma a garantir que eles se revertam em instrumentos que auxiliem o indivíduo a lutar de igual para igual numa sociedade de classes.”* (p. 77).

O número de trabalhos que apresentava a realidade do professor e da escola era mínimo, apenas 2 no total de 12. No entanto, foi possível verificar, nos 10 trabalhos restantes, a preocupação em apresentar as precárias condições de trabalho dos professores e das escolas. Ainda assim, segundo o autor, a contextualização de cada trabalho foi feita de forma genérica e fortemente baseada no senso comum; mencionando questões relativas a salários baixos, condições precárias das escolas e a má qualidade da formação dos professores. A crítica do autor parece pertinente no que se refere à falta de fundamentação das denúncias, mas deixa de considerar a

importância dessas questões relativas as condições de trabalho nas propostas de formação docente.

Outro estudo que também mapeou as teses e dissertações produzidas no Brasil foi o de André (2000). A fonte para a coleta de dados foi o CD – ROM da CAPES, 3ª edição, lançado em 1999. Neste estudo foram analisados os resumos das teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no período de 1990 a 1998. Para a seleção dos trabalhos sobre o tema, foram previamente considerados os que tinham “Formação de Professores” como uma das palavras chave.

A autora selecionou 410 trabalhos, que representaram 6,6% do total de dissertações e teses da área de educação, produzidos nos programas de Pós-graduação em Educação do Brasil naquele período. O estudo revelou o aumento do número de trabalhos sobre formação de professores ao longo dos anos estudados, passando de 28 estudos em 1990 para 66 em 1998.

Os trabalhos foram classificados em 3 grandes grupos temáticos: Formação Inicial, Formação Continuada e Identidade e Profissionalização Docente.

A autora verificou que o maior interesse dos pós-graduandos estava focado na Formação Inicial: 72% dos trabalhos. Neste grupo foram reunidos estudos sobre os cursos de Pedagogia, Licenciatura e Escola Normal. Observou também que os temas que começavam a ganhar força eram: o meio ambiente, a educação e a saúde e o uso de novas tecnologias, principalmente a informática. Por outro lado os assuntos que tinham pouca ou nenhuma atenção eram: formação política e condições de trabalho do professor, as formas de associação profissional, as questões salariais e de carreira.

Esse trabalho foi complementado por outra pesquisa que analisou as dissertações e teses da PUC-SP e USP (André, 2000) defendidas nos anos de 1998 e 1999.

Nesse caso foram analisados, primeiramente, 41 resumos que foram complementados pela análise de 11 trabalhos completos. Foi a necessidade de aprofundamento de aspectos como o referencial teórico e bibliográfico e a metodologia é que motivaram a leitura dos trabalhos completos.

Essa análise evidenciou a maior quantidade de trabalhos sobre Formação Continuada, que compreendia estudos sobre: Projetos, propostas, programas e políticas; e sobre saberes e práticas pedagógicas no contexto da formação continuada. Com o objetivo de aperfeiçoar a análise anterior foi acrescentada uma nova classe chamada de “prejudicado”: trabalhos que se auto denominavam formação de professores, mas não abordavam o tema.

Um novo estudo foi realizado em 2003 por um grupo de alunos de mestrado e doutorado da PUC/SP, tendo como foco o ano de 2002. A escolha deste ano se deu em função do interesse em conhecer a situação mais recente das pesquisas sobre formação de professores.

Esse estudo possibilitou conhecer o estado da questão em diferentes regiões brasileiras. Foram produzidos os seguintes textos apresentados em eventos: A Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste – 2002 (André, Ens e Andrade, 2004); A Pesquisa sobre formação de Professores no Paraná – 2002 (André, Ens e Mindal, 2004); Caracterização de Pesquisas a Respeito da Formação de Professores nas Regiões Norte e Nordeste (André, Stangherlim e Santos, 2004); e A Pesquisa Sobre a Formação de Professores na Região Sudeste – 2002 (André, Andrade e Ens, 2004).

A análise da produção acadêmica da região sudeste indicou que dos 953 resumos de dissertações e teses, distribuídos por 23 programas de pós-graduação em educação desta região, 19,83% (189) abordavam o tema “formação de professores”, dos quais 65,61% em Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo, 8,99% em IES do Rio de Janeiro, 23,81% nas IES de Minas Gerais e apenas 1,59% nas IES do Espírito Santo.

A análise dos resumos das teses e dissertações mostrou que o tema mais estudado foi identidade e profissionalização docente (34%) seguido de formação continuada (29%), e formação inicial (27%). Pesquisas sobre condições de trabalho docente, plano de carreira e as políticas de formação ainda continuavam extremamente escassas, só sendo possível identificar quatro investigações voltadas às condições de trabalho e cinco às políticas de formação.



Os tipos de estudos mais utilizados foram: pesquisas apoiadas em análise de depoimento (16%), micro-estudo (16%), e estudos descritivos (14%). Grande número de pesquisas que utilizavam a metodologia de análise de depoimento usou o questionário como instrumento, aliado a entrevistas e outras técnicas como o grupo focal, grupo de discussão ou videografia.

Em sua tese de doutorado, intitulada “*As Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*” Joana Romanowski (2000) mostra o resultado das análises de pesquisas sobre licenciatura realizadas nas Instituições de Ensino Superior no período entre 1990 e 1998.

O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como se dá a produção do conhecimento sobre a formação inicial e sobretudo sobre os cursos de licenciatura. As questões levantadas pela autora foram: quais os temas privilegiados nas pesquisas sobre os cursos de licenciatura na década estudada? Quais os vínculos destes pesquisadores com suas pesquisas? Quais as sugestões de melhoria para os cursos de licenciatura? Como se mostra a expansão das licenciaturas no Brasil?

Foram analisados integralmente 107 estudos relacionados a diferentes áreas de conhecimento como matemática, educação física, história, química, letras, artes, língua estrangeira moderna e psicologia. Quanto a distribuição das pesquisas sobre licenciatura nos programas de pós-graduação a autora constatou que a maior concentração estava na PUC/RS, seguida, da Unicamp, PUC/SP, Unesp de Rio Claro e USP.

As instituições públicas de ensino eram as mais pesquisadas e situavam-se em todo o Brasil. Já as universidades particulares que foram objeto de algum estudo encontravam-se, em sua maioria, no Estado de São Paulo.

Entre os assuntos mais freqüentemente tratados nas pesquisas foram identificadas a avaliação dos cursos de licenciatura e a descrição da prática pedagógica; em seguida, as disciplinas, inovações e os alunos dos cursos. Quando a avaliação é tratada, é avaliação de um conjunto de licenciaturas ou avaliação de um

único curso. Em relação a prática pedagógica, os estudos são prioritariamente sobre a história de vida dos pesquisadores que descrevem e/ou avaliam sua própria prática.

Romanowski (2002) constatou que a estrutura dos cursos de licenciaturas era um tema recorrente nos estudos. Os trabalhos apontavam para a necessidade de reestruturação dos cursos de licenciatura para haver avanço na organização curricular, e nas relações entre os professores e os processos de formação destes cursos.

Segundo a autora, a valorização da prática como tema de investigação representa uma contribuição significativa na constituição da teoria sobre a formação de professores. Os relatos sobre a prática, em grande maioria, abordavam situações específicas e não foram encontrados estudos sobre práticas que envolvessem cursos de licenciatura como um todo. Apesar de indicações de mudança nos cursos de licenciatura, a autora chama a atenção para o fato de que quando as pesquisas são feitas sobre a prática cotidiana, revelam a permanência da postura rotineira dos professores, de manter o aluno dependente de seu saber.

Segundo a autora, os temas sobre gênero, formação política e atuação do professor nos anos iniciais podem ser mais explorados em futuras pesquisas. Sugere também o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem e avaliem os processos de mudança nos cursos de licenciatura.

Ao focalizar referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores em seus estudos, constatou que a maioria se apoiava em autores brasileiros, embora os pressupostos e ideários fossem de autores estrangeiros, principalmente os europeus. Autores com obras traduzidas na língua portuguesa também eram bastante utilizados.

A maioria dos estudos foi realizado por professores dos cursos de licenciatura, o que reflete a relação entre a prática docente e a pesquisa. Com base nas análises feitas, a autora considera a hipótese de que a pesquisa além de ser um processo de reflexão sobre a prática docente, também integra o exercício professoral.

Outra constatação da tese de Romanowski é que os autores das pesquisas estudadas faziam poucas referências à contribuição do estudo para seu processo de formação como pesquisador e professor. Entre os que o apontaram há o relato de

dificuldades, percepções e mudanças ocorridas em sua prática pedagógica. Essa mudança ocorria no momento em que o professor compreendia e reconstruía sua prática, confrontando a prática realizada com a teoria aprendida, para então fazer nascer uma nova teoria ou esquema.

A pesquisadora percebeu também que a prática docente era o ponto de partida dos pesquisadores para seus estudos. A prática era vista como um momento da formação, como a disciplina de um curso ou como estágio.

No artigo “Escola como Objeto de Estudo nos Trabalhos Acadêmicos Brasileiros: 1981/ 1998”, os autores Marin, Bueno e Sampaio (2005) fizeram um mapeamento e das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação, com o objetivo de investigar as tendências das pesquisas que têm como objeto a escola.

Os autores selecionaram os seguintes campos temáticos: escola, professores, alunos e saberes escolares, e decidiram se concentrar nos estudos referentes ao ensino básico, educação infantil e ensino fundamental e médio. As informações colhidas foram: a instituição, o ano de defesa, o nível da produção, o nome do orientador, o campo temático, o tema principal e específico, o nível de ensino e a série investigada, a modalidade de ensino, o componente curricular, o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a fonte dos dados e os referenciais teóricos.

Do total de 8.687 dissertações e teses, 40,2% (ou 3.492) tinham como objeto de estudo um dos quatro elementos selecionados. Os pesquisadores notaram que quatro instituições foram responsáveis pela produção de 36% dos trabalhos, três delas localizadas no estado de São Paulo e uma no Rio de Janeiro.

A produção de 74% dos discentes se concentrou no eixo Sul-Sudeste, em 14 universidades. O restante da produção (25,8%) distribuiu-se por outras 14 Instituições de Ensino Superior. Com exceção da Universidade do Pará, todas as demais IES tiveram trabalhos sobre a escola. Os autores encontraram pesquisas sobre a escola em 32 instituições públicas e 6 privadas. Segundo eles, essa proporção mostra a contribuição das instituições públicas ao campo de pesquisa.

O crescimento de 145 para 860 trabalhos encontrados sobre a escola ao longo do período foi atribuído ao aumento do número de alunos por programas e ao número de novos programas de pós-graduação. Os trabalhos sobre a escola sempre se mantiveram acima dos 30% da produção total.

Foram encontrados 3.171 (90,6%) dissertações de mestrado e 327 (9,4%) teses de doutorado. As instituições situadas no eixo Rio de Janeiro – São Paulo foram as responsáveis pela produção de 295 teses (60%). Duas universidades estaduais paulistas: USP com 108 e Unicamp com 85 teses, foram as que mais produziram teses entre os anos de 1981 e 1998.

Segundo os autores, a USP parece ser a universidade em que o doutorado assume grande importância, pois há número similar de produções de mestrado e doutorado, 117 e 108 respectivamente.

Quanto aos temas, os autores identificaram 1.408 trabalhos sobre os professores, 1.313 sobre saberes, 1.171 sobre alunos e 928 sobre escola. Segundo eles, a variação do número de trabalhos ocorre em função de que os discentes privilegiam o estudo da escola por meio de seus componentes básicos.

Os autores agruparam os temas estudados em categorias maiores. Os estudos que se referiam aos professores tratavam da formação e prática docente e corresponderam a 27% das dissertações e teses.

Os estudos que, de alguma forma, trataram dos saberes de alunos e professores (componentes curriculares, organização do trabalho escolar, alfabetização, leitura/ escrita, recursos didáticos, avaliação e livro didático) corresponderam a 48,7% dos trabalhos.

As questões que de alguma forma se referiam ao rendimento escolar (aprendizagem, desempenho escolar, desenvolvimento psicológico e avaliação) representaram 14% do total de trabalhos.

Os temas relacionados aos componentes curriculares foram subdivididos em duas categorias: uma que tratava dos componentes da educação básica e outra que

tratava dos componentes da formação de professores. Os componentes da educação básica que mais apareceram foram a matemática, com 250 estudos; o português, com 168; as ciências, com 150; a educação física, com 110; e a educação artística, com 72. Para os autores, o maior interesse na matemática explica-se pelo fato de que há programas, como a Unesp/ Rio Claro que tem como área de concentração a educação matemática.

Dos trabalhos que se referiam à formação de professores (63), o maior interesse situou-se na preparação do professor, seja nas disciplinas didáticas, com 21 trabalhos, seja na psicologia, com 16. As disciplinas de fundamentos como filosofia, sociologia e história da educação atraíram poucos estudos.

Os níveis de ensino estudados pelos pós-graduandos foram o ensino fundamental (36,7%), o ensino médio (13,6%), a educação infantil (8,4%) e o ensino superior (6%). Os autores não puderam identificar o nível de estudo em 32,6% dos trabalhos.

Os trabalhos que focalizaram os ciclos do ensino fundamental e da educação infantil somaram 1.676, dos quais 29,4% trataram do ensino fundamental em geral, 33,9% do ensino fundamental I, 18,1% do ensino fundamental II, 12,4% da educação infantil e pré-escola, 3,9% da educação infantil em geral e 2,3% da educação infantil em creches.

Com relação a modalidade de ensino, a maioria dos 3.593 trabalhos focalizou o ensino regular (87,8%), seguido da educação especial (4,6%), do ensino profissional (3,8%), da educação de jovens e adultos (3,5%) e da educação a distância (0,3%).

Segundo os autores, não puderam ser identificados os tipos de pesquisa em 2.318 trabalhos, o que mostra a limitação de se estudar apenas os resumos. Dos 1.180 trabalhos que indicaram o tipo de estudo, os mais utilizados foram o estudo de caso, com 278; a pesquisa qualitativa, com 204; a etnográfica, com 134; e a fenomenológica, com 101 trabalhos. Foram encontrados ainda estudos do tipo experimental (94), exploratório (74), quantitativo (57), descritivo (47), e participante (45).

A mesma limitação quanto ao tipo de estudo também pôde ser notada em relação aos procedimentos, que não foram identificados em 43,5% dos estudos. Os procedimentos mais utilizados foram a entrevista, referida em 778; seguido de observação, em 447; questionário, em 340; análise documental, em 254; e o depoimento, em 181.

O estudo mostrou ainda que a fonte de coleta de dados privilegiada pelos pós-graduandos foi os professores, com 1.291 indicações; e os alunos, com 1.228. Foram encontradas, ainda, 182 trabalhos que utilizaram documentos pedagógicos.

Apenas 317 resumos fizeram referência às bases teóricas, entre os quais se destacou o construtivismo (45). Os autores mais citados foram Piaget (121), Vigostsky (174), Wallon (24), Ferreiro (19), Ausubel (13), Luria (9) e Leontiev (7). Foram citados ainda autores da educação, como Paulo Freire, Freinet e Giroux; da filosofia, como Bakhtin, Gramsci, Habermas, Marx e Morin; autores da sociologia, como Bourdieu, Lefèbvre e Bernstein; Moscovici, da representação social e Bardin, da análise de conteúdo.

O estudo constatou que não havia grande variedade de orientadores: 13 professores foram responsáveis pela orientação de mais de 20 trabalhos cada um. Professores que orientaram de dez a vinte trabalhos foram 56, outros 162 professores orientaram de cinco a dez trabalhos. A variedade dos temas encontrados nas pesquisas não parece ser reflexo da variedade de orientadores, concluíram os autores.

A revisão desses estudos que realizaram balanços da produção científica possibilitou conhecer como o campo da formação de professores está sendo construído, ao longo dos anos, nos programas pós-graduação em educação do Brasil.

O presente trabalho pretende integrar o conjunto de análises integrativas de pesquisas como os que foram aqui revistos (Giglio, 1998; André, 2000, 2002, Romanowski, 2002; Marin, Bueno e Sampaio, 2005). Pretende-se por um lado dar continuidade ao mapeamento realizado por André (2000) sobre as pesquisas dos pós-graduandos que focalizam o tema da formação de professores. Por outro lado, objetiva-se identificar concepções de formação de professores presentes nesses trabalhos.

## Capítulo 3: Eixos de Análise

### 3.1 Categorias

Para analisar as dissertações e teses sobre formação de professores, é necessário, primeiramente, discutir o tema a partir da definição das categorias de análise constantes neste trabalho. A síntese integrativa de André (2000), foi o ponto de partida para a definição das categorias que permitiram comparar os resultados dos estudos das décadas de 1990 e 2000.

Os resumos foram classificados em cinco grandes grupos temáticos: *formação inicial*, *formação continuada*, *formação inicial e continuada*, *identidade e profissionalização docente* e *política de formação*.

#### *Formação inicial*

A *formação inicial* é o primeiro contato do futuro professor com a profissão.. É um período em que ele constrói esquemas, imagens e metáforas sobre a educação e incorpora as virtudes, vícios e rotinas (Imbernón, 2004). É grande a responsabilidade dos professores formadores nessa etapa. As instituições de formação são responsáveis pela promoção de conhecimentos, valores e hábitos da profissão docente, relacionados ao contexto e a cultura em que os professores estão inseridos.

Imbernón (2004) afirma que essa formação deve dar bases ao professor para que construa os conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ensino, que é a sua principal função. Para o autor, os cursos de formação de professores devem promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos aprendidos.

O papel da reflexão na formação de professores é defendida por vários autores (Schön, Garcia e Zeichner) e ganha cada vez mais importância na formação docente. Em seu artigo *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na*

*investigação sobre o pensamento do professor*, Garcia (1992) destaca três atitudes fundamentais para a formação pedagógica reflexiva: a *mentalidade aberta*, a *responsabilidade* e o *entusiasmo*.

A primeira atitude reflexiva, *mentalidade aberta*, propõe que o professor não tenha pré-conceitos que o limitem a considerar novos problemas e assumir novas idéias. O professor deve escutar e considerar diferentes pontos de vista sobre as possibilidades de erro, procurar várias e diferentes respostas para uma mesma pergunta, enxergar o novo e refletir sobre as possibilidades de inovação e melhoria contínua.

A segunda é a *responsabilidade*, sobretudo intelectual, que significa antecipar as conseqüências no exercício de suas ações e assumir um posicionamento perante o mundo. Freire (1996, p. 102) afirma que ninguém pode estar no mundo de forma neutra: “*não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição*”. *Uma tomada de posição. Decisão.*

A terceira é o *entusiasmo*, descrito como “*predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina*” (p. 63), para que o professor encontre sentido no que faz.

Os cursos de formação de professores devem proporcionar situações em que essas atitudes possam ser desenvolvidas. A utilização da pesquisa-ação como metodologia de ensino de professores, proposta por Imbernón, possibilita ao futuro professor participar de um ensino reflexivo, desde sua formação inicial.

Imbernón (2004) defende que o conhecimento especializado do professor ocorre na sua prática, o que leva a repensar a prática como eixo central da formação inicial. Para tal, ele sugere a utilização da pesquisa-ação como ferramenta metodológica de ensino por ser um “*importante processo de aprendizagem da reflexão educativa*” (p. 65).

Para Pérez-Gómez (1992), por sua vez, o professor reflexivo competente não se limita à aplicação de técnicas e métodos, mas atua refletindo sobre sua ação, modificando sua realidade, experimentando e corrigindo. Ele constrói seu



conhecimento profissional dessa forma e sua formação deve ir além da racionalidade técnica. A prática é, portanto, o ponto central do currículo de formação e deve reproduzir a realidade. Diante disso a formação deve ter:

[...] um papel que transcende o ensino voltado à atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Quando se fala da formação do professor, não se pode esquecer, entretanto, as diferentes dimensões de sua formação. Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores possui três dimensões distintas, mas interdependentes: o *desenvolvimento pessoal*, o *desenvolvimento profissional* e o *desenvolvimento organizacional*. Para ele, há necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional a fim de que os professores possam dar sentido à sua formação em sua história de vida.

Ainda segundo Nóvoa, a formação não se constrói pelo acúmulo de conhecimentos, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e pela construção permanente da identidade pessoal do docente. A formação não pode ser dissociada do sentido atribuído à vivência e experiência de vida dos professores.

O autor acrescenta que através da reflexão, a dimensão profissional pode ser estimulada pela formação de um professor autônomo, que assuma a responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento educacional. Para ele, há dois tipos de formação: a *clínica*, baseada na articulação entre prática e reflexão sobre a prática; e a *investigativa*, que coloca os professores frente aos saberes relativos a sua profissão.

Em ambas as dimensões o ponto crucial da formação é a coletividade. As trocas de experiências de vida e cotidianas do profissional possibilitam aos professores a reflexão sobre a prática.

A competência do profissional passa pelo desenvolvimento de capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, possibilitando respostas singulares ao enfrentar características únicas de sua prática.

A reflexão é um ponto essencial para a profissão docente, pois se volta para a melhoria da própria ação. Parte da análise da crítica da atividade profissional e busca caminhos para aperfeiçoá-la, de modo a atingir a aprendizagem efetiva dos alunos.

Uma terceira dimensão relevante na formação do professor, de acordo com Nóvoa, é o *desenvolvimento organizacional*. A escola deve avaliar o trabalho e a formação como um processo permanente, integrado ao seu dia a dia. Bridget Somekh (1989, apud Nóvoa, 1992) enfatiza a necessidade de articulação da formação contínua com a gestão escolar, para criar uma nova cultura de formação de professores.

### *Formação continuada*

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver, que por sua vez pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é apenas o começo da profissionalização e do aprendizado. Assim que o professor conclui a graduação, parte para uma nova jornada: a educação continuada. No artigo “*Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*” Christov (2003) afirma que o saber e o fazer humanos mudam tanto quanto a realidade. Essas mudanças podem ser assim descritas, com a contribuição de Imbernón:

[...] uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização, da convivência, modelos de família, de produção e distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações [...] IMBERNÓN, 2004, p.9

Mas, como preparar professores para atuar nessa nova realidade social? Christov argumenta que os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e atualização dos conhecimentos docentes, assim como a

análise e reflexão sobre a prática propiciam uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos.

A autora acrescenta ainda que a formação continuada pode ser composta por diferentes ações, como seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, ou HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Para ela um programa de formação continuada pressupõe:

[...] um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade; a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações; condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores [...] (CHRISTOV, 2003, p. 10).

Para a autora, um dos grandes responsáveis pela formação continuada de professores é o coordenador pedagógico, pois ele pode criar condições favoráveis no âmbito da organização escolar.

A formação continuada se dá na interação e na troca de experiências, portanto, a coletividade é fator essencial no planejamento e desenvolvimento de programas. Os programas devem possibilitar a reflexão pois, por meio dela, os professores, podem reavaliar sua prática, modificar rotinas, experimentar hipóteses e recriar estratégias de ação.

Segundo Kemmis (1985 apud Pérez Gómez, 1992) a reflexão não é um processo mecânico ou um exercício criativo de construção de novas idéias, mas sim uma prática que exprime o poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisão e na ação social.

Nesse sentido, a formação continuada reflexiva é importante para a mudança da prática pedagógica, prática esta que integra diferentes saberes, com os quais os professores podem manter diferentes relações (Tardif, 2002, p. 36).

O saber docente é, portanto, um saber plural, formado pelo conjunto de saberes provenientes de sua formação e atuação profissional. É composto de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais são oriundos das instituições de formação de professores que não só transmitem os conhecimentos científicos, mas também os incorporam à prática docente. No plano institucional, a articulação entre a ciência e a prática docente ocorre em cursos de formação inicial e continuada.

Os saberes disciplinares provêm da tradição cultural dos grupos produtores de saberes. Correspondem aos diversos campos do conhecimento definidos pela instituição e transmitidos por meio das disciplinas.

Os saberes curriculares são apresentados através dos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar ao longo de suas carreiras. São os conteúdos, objetivos e métodos utilizados nos programas, a partir dos quais as instituições apresentam os saberes sociais.

Os saberes experienciais advêm da prática. São baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio onde os professores estão inseridos. Não estão sistematizados em doutrinas e teorias e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores compreendem e orientam sua prática.

Os saberes e prática docente constituem as categorias de análise deste trabalho em dois momentos: na formação continuada e na identidade e profissionalização docente. O que difere os dois subgrupos é o contexto em que se desenvolvem.

### *Formação inicial e continuada*

O terceiro grupo temático de classificação dos resumos sobre formação de professores é a *formação inicial e continuada*. Os estudos classificados nesse grupo

tratam da formação de professores leigos, que são aqueles que não possuem formação inicial e desenvolveram seus saberes a partir da experiência.

No artigo “*A construção da prática docente: do leigo para o mestre*” Castro e Andrade (2004) tratam dos saberes dos professores leigos. Segundo elas, esses professores aprendem a administrar uma situação de trabalho não somente em contexto normal, mas também em contexto excepcional, deteriorado e de crise. São capazes de transformar sua ação em experiência, fazem de sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber. Sabem administrar seu tempo não apenas nas imposições aparentes, mas sim para fazer dele um tempo de aprendizagem e de auto-realização.

Durante muito tempo, o saber humano foi entendido como um *páthei máthos*, ou seja, como uma aprendizagem **no** e **pelo** empenho e por aquilo que acontece ao longo de nossa vida e no modo como vamos dando sentido às situações nas quais nos envolvemos.

No saber da experiência, portanto, mais do que a verdade sobre as coisas, importa a presença ou a ausência de sentido em relação ao que nos acontece. Nessas condições, o saber é finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, ou de um modo mais claro “*trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude*” (Bondía, 2002, p. 27).

As autoras apontam que tais afirmações conduzem à idéia de que o saber da experiência é um saber intimamente ligado ao sujeito concreto.. Sua principal qualidade caracteriza-se como sendo existencial, específico de uma dada personalidade, um caráter, uma sensibilidade, uma forma humana singular instalada no mundo.

Por outro lado, é importante lembrar que ninguém pode aprender a partir da experiência do outro, a menos que tal experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Cada experiência pode se traduzir numa fonte de ensinamento, corroborada pelo envolvimento do profissional, e leva em consideração tanto aspectos relacionados à subjetividade, quanto à objetividade. Como ensinamento, ela depende do envolvimento afetivo na situação, o que pressupõe a mobilização de diferentes

recursos pessoais para incorporá-la. Apesar de não terem formação pedagógica, os professores leigos são reconhecidos pelos alunos e sociedade. Esse reconhecimento fornece-lhes uma identidade profissional e faz com que os eles vejam a si mesmos como professores.

Finalmente, cabe destacar que no Brasil ainda há professores leigos em função das disparidades regionais. Uma pesquisa realizada pela Unesco (2004, apud Sampaio e Marin, 2004) mostra que o no Estado do Maranhão, por exemplo, apenas 10% dos professores possuem formação superior, no Estado de São Paulo essa relação é de 76%.

### *Identidade e profissionalização docente*

A identidade permite que nos percebamos como pessoas e, ao mesmo tempo, nos diferencia e nos aproxima do outro. Faz com que o indivíduo seja reconhecido e aceito por um grupo de pertença (Bock, Furtado e Teixeira, 1995 apud Luna e Baptista, 2001).

Ao longo da vida, as pessoas passam por diversas fases e, em cada uma delas, recebem influência de outras e transformam sua identidade. Ciampa (1984) descreve a identidade como metamorfose, um processo de construção da representação de si.

Como um processo psicossocial, a identidade é construída socialmente na interação com o outro, ela é ao mesmo tempo "*transformação e multiplicidade, é permanência e unicidade*" (p. 41).

[...] Nossa identidade é formada por aquilo que percebemos ser (nossa auto-imagem), por aquilo que os outros percebem quem somos e, também, por aquilo que percebemos sobre o que os outros percebem a nosso respeito [...] (Luna e Baptista, 2001, p. 46).

A identidade é fruto de interações sociais complexas (Gatti, 1996), respaldadas pela memória individual ou social. É formada na história de vida, na escolha profissional e na socialização.

Em seu texto “*Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*”, Gatti (1996) discute a construção de uma identidade profissional docente. Ela escreve que a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho e, no caso do professor, está presente na forma como concebe sua formação e sua atuação profissional.

A autora aponta que as pesquisas sobre identidade do professor são escassas e tratam de generalidades. Os resultados sempre reiteram que a maioria dos professores é mulher, e que a frustração do professor é consequência de baixos salários, ausência de condições de trabalho, problemas relativos à formação inicial e às múltiplas exigências extraclasse.

Outra dimensão relacionada à identidade profissional é a das crenças dos professores. Segundo Manrique (2003), a crença possui vários níveis de convicção e não precisa ser consensual, válida ou verdadeira. A crença pode originar-se nas histórias de vida dos professores que ao longo de seus estudos construíram idéias que podem permanecer estáveis “*mesmo após sua formação inicial*”. Os professores iniciantes carregam sua prática por tensões e conflitos e utilizam-se de suas crenças para resolvê-los o mais rapidamente possível.

Para a autora a *concepção* é um filtro que orienta o modo de “ver” e “pensar” o mundo, e tem a função de organizar o conhecimento. É exatamente por filtrar o entendimento da realidade que a *concepção* pode distorcer ou bloquear uma “imagem”. É formada em um processo social e individual, no confronto de nossas experiências com as elaborações do outro.

No texto intitulado “*Concepções, práticas e formação de professores*” Guimarães (1992) comenta as idéias de João Pedro da Ponte que discute, em seu estudo, três eixos do saber docente: *concepções e conhecimento, concepções e práticas e concepções e processos de formação e mudança*.

Dentre os tipos de conhecimento, João Pedro da Ponte distingue três que diferem entre si pelo nível de racionalidade exigida: o *científico*, o *profissional* e o *comum*. Numa gradação, o primeiro exige maior racionalidade e o último, a menor. Já o

conhecimento profissional, é caracterizado como essencialmente prático, e nele se enquadrariam os saberes dos professores.

Quando se discute a relação entre *concepção* e *prática*, é consenso entre os autores (Manrique, 2003; Monteiro, 1992; e Guimarães, 1992) a dificuldade de se saber a influência que uma exerce sobre a outra, levando à mudança de uma ou de ambas. A relação é sutil e dialética. Não se sabe ao certo se a concepção determina ou é determinada pela prática. Para Monteiro, há a tendência de acreditarmos que a concepção determina a prática. Além disso, o caráter não racional das concepções e a forte carga de crenças e preconceito que as envolvem dificultam a conscientização sobre elas próprias, o que complica ainda mais o processo de mudança das concepções e práticas docentes.

Assim, diante das dificuldades apresentadas, o que fazer para que a mudança da prática docente ocorra?

A mudança só poderá ocorrer se houver a conscientização de sua necessidade, pois a prática está fortemente ligada às concepções e crenças dos indivíduos. Deve iniciar-se internamente nos professores, fruto da vontade de mudar, para que posteriormente as concepções possam ser alteradas. Estas últimas podem ser influenciadas em três níveis, segundo Pontes, na sala de aula, na organização e dinâmica escolar e em aspectos mais gerais da sociedade.

A formação dos professores, seja inicial ou continuada, representa uma saída para as mudanças de concepções e práticas. Entretanto, Monteiro destaca o cuidado que se deve ter com a formação continuada de não somente impor novas práticas, mas estimular os professores a construir com novos procedimentos e concepções. Analisar coletivamente a prática docente pode ser o início de transformações significativas.

Deve ser aqui retomado o conceito de saberes de Tardif (2002), que relaciona a prática docente aos saberes da experiência. Em suas pesquisas, o autor verificou que os professores alegavam ter sido sua competência constituída pelos saberes da



experiência. É através desses saberes que eles avaliam sua formação anterior e julgam a pertinência das reformas introduzidas nos programas.

Os saberes experienciais não são sistematizados em doutrinas ou teorias, mas formam um conjunto de representações que orientam a prática cotidiana e a profissão em todas as dimensões. Tais saberes assentam-se no fato de o ensino desenvolver-se em um contexto de múltiplas interações, que exigem do professor improvisação, habilidades pessoais, e capacidade de enfrentar situações variáveis.

No exercício cotidiano do ensino o professor atua em uma rede de interações que são mediadas por diversos canais como o discurso, os comportamentos, as maneiras de ser, entre outros. Tudo isso exige dele a capacidade de se comportar como sujeito e interagir como sujeito.

Tardif destaca que os saberes experienciais possuem três objetos constituintes da própria prática docente: as relações e interações que os professores estabelecem em sua atuação; as normas e obrigações inerentes a seu trabalho; e a instituição como meio organizado e com diversas funções.

Diante disso, surgem outras três constatações. A primeira é a distância entre a formação inicial e o saber da experiência. Em alguns professores, essa situação leva à rejeição de sua formação anterior e, em outros, o julgamento é mais condescendente e a formação é vista, no mínimo, como auxílio na organização do trabalho.

A segunda constatação é que do primeiro ao quinto ano de atuação o docente acumula os saberes experienciais fundamentais e, uma vez mergulhados na prática, devem provar aos outros e para si mesmos serem capazes de ensinar.

A terceira é que os saberes docentes obedecem a uma hierarquia, definida pela importância de determinado saber como facilitador ou dificultador da prática cotidiana.

Tardif acrescenta ainda que a coletividade é determinante para que os saberes da experiência sejam confrontados com as condições da profissão. Para ele:

[...] É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. [...] TARDIF, 2002, p. 52.

A coletividade possibilita que o professor tome consciência de sua prática e possa interagir com seus colegas, sendo ator de sua própria formação e contribuindo para a formação de todo o corpo docente. Há alguns elementos básicos para a existência de um trabalho coletivo: organização, condições de trabalho e a profissionalização.

Quando se fala em organização do trabalho docente é inevitável discutir sua precarização. No texto “*Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*” Sampaio e Marin (2004) apontam que um dos fatores essenciais para a análise da desvalorização da profissão docente é a não separação do currículo das práticas escolares. O currículo, sofre grande interferência de fatores externos à escola entre os quais a realidade econômica e política do país.

Os principais fatores responsáveis pela proletarização do professor, segundo as autoras, são apresentados a seguir:

Necessidade de elevação do nível de escolaridade e da quantidade de professores: houve um rápido crescimento na demanda educacional nas últimas décadas do século XX e, para supri-la, as mulheres economicamente ativas e sem emprego foram absorvidas como mão-de-obra educacional. Porém, a oferta de professores ainda era baixa e os governos criaram maneiras para que atuassem, mesmo sem formação específica. Até hoje esta situação perdura e os governos têm lançado programas de formação para tentar revertê-la

Deve-se considerar também que atualmente o percentual de professores com formação superior é elevado. No Estado de São Paulo, 76% dos profissionais atingiram

esse nível. Entretanto, não se pode perder de vista que a formação no ensino superior não significa formação específica para a docência.

Outro aspecto que afeta a qualidade da atuação dos professores é a repetição dos conteúdos por anos seguidos e sua desatualização.

Uma pesquisa realizada pela Unesco (2004, apud Sampaio e Marin, 2004), revelou que, para os professores, a finalidade mais importante da educação é formar cidadãos conscientes. Os conhecimentos básicos ficaram em último lugar na preferência dos professores. Quanto ao papel do professor na atividade educativa, 79% apontaram ser o de *facilitador da aprendizagem* e apenas 17% o de *transmissor de conhecimentos*. Resta saber, entretanto, se a opção mais escolhida – professor facilitador da aprendizagem – foi ou não influenciada pelas posições defendidas pelos especialistas e governo em relação à necessidade de mudanças na atuação do professor em sala de aula para a melhoria da aprendizagem. A respeito da pouca ênfase ao conteúdo no ensino, além da tendência atual de valorização dos aspectos de mediação, o mais preocupante é a ausência de conhecimentos específicos, aprofundados e atualizados de sua própria área de atuação, contribuindo ainda mais para a desvalorização da profissão.

Um dos maiores problemas da profissão docente é a questão salarial, que se reflete na qualidade de vida do professor. A variação salarial segundo os estados do Brasil e as instituições de ensino governamentais, ligadas aos sistemas federal, estadual e municipal, é um dos fatores de desvalorização do trabalho do professor. Sua renda mensal varia entre 2 e 10 salários mínimos no Brasil, sendo a faixa mais frequente de 5 a 10 salários mínimos. Com tal rendimento, o professor dificilmente consegue consumir bens culturais, como teatro e cinema, necessários à sua formação.

Em relação ao consumo de bens culturais pelos professores, Pesquisas realizadas pela Unesco sobre uso do tempo livre revelam que menos da metade deles lêem revistas especializadas em educação, fotocopiam materiais, compram livros, ou lêem jornais diariamente.

As condições de trabalho também contribuem para a precarização do trabalho docente. São vários os fatores que influem nessas condições. Um deles é maior tempo gasto em atividades fora de sala de aula em relação às de ensino. O tempo fora de sala de aula é gasto em correção de provas e preparo de aulas. O tempo para aprimorar a formação em geral é reduzido dentro da carga horária total de trabalho. É importante investigar a distribuição do tempo de trabalho do professor e a parcela dedicada ao seu desenvolvimento profissional.

Outro fator a ser considerado é o tamanho das turmas com as quais os professores trabalham. Cada sala de aula tem em média 37,6 alunos, sendo que o desempenho do professor pode ser mais efetivo em classes menos numerosas, principalmente nas de alfabetização. A rotatividade dos professores pelas escolas a cada ano, e até mesmo no mesmo ano, e a itinerância entre várias escolas ao mesmo tempo, dificulta a formação de uma equipe que trabalhe coletivamente no desenvolvimento do projeto pedagógico.

Como modificar essa realidade profissional? Parece que a mudança deve vir, não só da organização dos profissionais, mas também das políticas públicas de formação de professores.

No artigo "*As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*" Pereira (1999) faz uma reflexão sobre as políticas educacionais para a formação docente no Brasil. Ele destaca que é fundamental investir em uma formação de professores que possibilite o trabalho coletivo e a reflexão por meio da prática.

O autor aponta ainda que os cursos de formação devem ter profunda relação com a pesquisa. Segundo Soares (apud Pereira, 1999), o professor investigador deve ser formado na vivência do licenciando, tendo a pesquisa como processo de formação, para que o discente possa aprender a investigação e incorporar essa postura em seu trabalho cotidiano na sala de aula.

É necessário verificar se os modelos de formação de professores atuais dão conta de formar o profissional com tais características.

### 3.2. Modelos de formação de professores

Ao discutir os modelos que orientam as discussões sobre a formação de professores, Pereira (2002) destaca o *hegemônico* e o *contra-hegemônico* e suas formas de racionalidade. De um lado estão aqueles modelos baseados na *racionalidade técnica*, que são os modelos tradicionais de formação docente; de outro, estão aqueles baseados na *racionalidade prática*, em que o professor analisa constantemente sua prática pedagógica cotidiana; por fim, há aqueles baseados na *racionalidade crítica*, que pretendem promover igualdade e justiça social.

Segundo Pereira, o *modelo da racionalidade técnica* impera na construção dos currículos de formação de professores. O profissional, com um perfil estritamente técnico, aplica as regras derivadas dos conhecimentos produzidos por outros. As disciplinas são descoladas da prática e do estágio. A prática profissional é marcada pela aplicação rigorosa das teorias científicas na solução de problemas cotidianos na sala de aula.

Pérez Gómez (1992) alega que a maior parte dos programas de formação docente que se utilizam dessa racionalidade possui dois grandes componentes: o científico-natural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e o psicopedagógico, que possibilita aprender como atuar em sala de aula.

Segundo Lima (2004), este modelo de racionalidade inspirou o “esquema 3+1” em cursos de formação de professores. O conteúdo, até a reforma universitária de 1968, era visto como imutável e os requisitos para atuação docente se restringiam ao domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-los.

Pérez Gómez (1992) lembra que embora haja críticas a esse modelo de formação, não pode ser desconsiderado, pois existem ocasiões em que a melhor forma de solucionar uma situação problemática é a aplicação de teorias e técnicas. O que não pode acontecer é considerar a prática do professor exclusivamente ou prioritariamente técnica.

De acordo com Medeiros (2005), até os anos 80, a formação do professor adotou o modelo da racionalidade instrumental, “*que absorve uma concepção de*

*formação como um processo cumulativo de técnicas e métodos para adequar-se às diferentes abordagens de ensino-aprendizagem*” (p.197). Essa racionalidade causa um distanciamento entre o sujeito que ensina (professor) e o sujeito que aprende (aluno).

Medeiros declara ainda que o modelo hegemônico de formação baseado na racionalidade técnica, perde força a partir dos anos 90 e não mais acompanha os novos desafios da formação do professor no novo momento histórico, político e econômico.

É consenso entre os autores que o modelo da *racionalidade técnica* não dá conta da formação do professor na atual realidade mundial. Para Perez Gómez, o ensino é um processo complexo, instável, singular, com vários conflitos de valores, e por isso não pode ser resolvido apenas com teorias e instrumentos. Na prática não existem problemas, mas situações problemáticas singulares que não se encaixam em técnicas ou na teoria existente.

Morgado (2005) afirma que a prática educativa é complexa e não pode ser resumida à aplicação de um “*corpus de conhecimento da natureza científica previamente determinada*” (p. 38), pois o ato educativo engloba aspectos morais e afetivos. Para ele, a incapacidade do professor, enquanto técnico, de resolver os “*dilemas imprevisíveis e as situações conflituosas*” foi o grande responsável pela emergência de um novo modelo de formação.

Segundo Lima (2004), as mudanças do papel da escola, da concepção de desenvolvimento e da atuação do professor criaram a necessidade de um novo modelo de formação. O modelo da racionalidade prática ganhou força nesse novo contexto.

O modelo da racionalidade prática, apresentado por Perez Gómez, parte da análise do enfrentamento de uma situação problemática complexa, para compreender o modo como o professor utiliza o conhecimento científico.

Esse modelo concebe a educação como um processo complexo modificado de acordo com as circunstâncias, que só podem ser controladas pelos professores por meio de decisões sábias. O julgamento profissional assume, portanto, papel relevante neste modelo (Carr e Kemis apud Pereira, 2002).

Mas como formar professores cuja sabedoria dê conta de um julgamento profissional justo? Percebe-se então nesse momento a necessidade de “*resgatar a base reflexiva da atuação profissional*” para que o professor possa lidar com as situações problemáticas da prática (Morgado, 2005).

A proposta de profissional reflexivo é desenvolvida por Schön (1983, 1987, 1992), e compõe-se de três conceitos interdependentes: o *conhecimento-na-ação*, a *reflexão-na-ação*, e a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

O *conhecimento na ação* é o componente inteligente que orienta a atividade humana e se manifesta no saber fazer e saber explicar o que se faz, que são duas capacidades distintas, para Argyris (1985, apud Pérez Gómez, 1995).

Ao mesmo tempo em que fazemos uma ação podemos pensar nela, em um processo de diálogo com a situação, que Schön chama de *reflexão-na-ação*. Esta reflexão pode ser considerada o primeiro espaço de confronto entre a realidade prática e a teoria aprendida. Deste confronto, pode nascer uma nova teoria, conceito ou esquema.

A *reflexão sobre a ação e a reflexão-na-ação* ocorre após a prática, é um momento de avaliação do que aconteceu. Neste momento, o professor pode compreender e reconstruir sua prática, por meio da avaliação cuidadosa de seus procedimentos, instrumentos e decisões.

Para Pereira, nesse modelo o professor é autônomo, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. A prática não é apenas o *locus* de aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas um *locus* de reflexão e criação, em que novos conhecimentos são gerados e modificados.

O *modelo da racionalidade prática* assume que os problemas curriculares são solucionados pela prática, e não mais suscetíveis de soluções teóricas. Nessa perspectiva, a “*deliberação prática*” (Morgado, 2005 p. 43) ocorre em função da especificidade de cada contexto.

Outra característica desse modelo é ter o aluno como centro do processo educativo, e a principal ação do professor é proporcionar condições para que ele possa

se desenvolver. O currículo passa a ser um processo de formação e a teoria e a prática não são mais separadas.

A crítica a esse modelo é que, em muitos casos, os professores continuam a ser consumidores de conhecimentos produzidos por terceiros, o que só poderá mudar se produzirem seus próprios conhecimentos por meio da investigação.

Outra crítica apresentada por Morgado é o esvaziamento da expressão “*profissional reflexivo*”. Zeichner (apud Morgado) em um estudo para tentar clarificar esse conceito encontrou em sua revisão bibliográfica cinco versões distintas da expressão, utilizada em diferentes realidades.

Pereira (2002) aponta que no modelo da racionalidade crítica a educação acontece em um pano de fundo sócio-histórico que deve ser considerado, ou seja, a educação é *historicamente localizada* e projeta o aluno rumo ao futuro que deseja construir, com conseqüências sociais que afetam as escolhas de vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O autor afirma ainda que a pesquisa, o ensino e o currículo devem ser tratados de modo crítico e estratégico. O currículo é o resultado da dialética teoria e prática, que são complementares e não concorrentes ou excludentes na formação (Morgado, 2005).

Para Medeiros (2005), a formação de professores em uma perspectiva crítica e emancipatória incorpora a crítica, a pesquisa e a reflexão. Assumir a crítica como um pressuposto de formação é afirmar que os saberes não são absolutos, mas mutáveis e que ela media o conhecimento e a aprendizagem.

A reflexão na formação pode ser entendida como uma categoria epistemológica vinculada ao conhecimento (Habermas, 1982, apud Pérez Gómez, 1992), e como uma categoria vinculada à luta pela construção da justiça social (Zeichner, 2003, apud Pérez Gómez, 1995), ou ainda como a possibilidade do indivíduo livrar-se das amarras sociais internas e externas (Habermas, 1982).

Carr e Kemis (1986, apud Pereira, 2002) afirmam que a pesquisa transforma não só a prática educacional como também os entendimentos sobre educação e os



valores educacionais. Para eles “*uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação; ela é uma pesquisa na e para a educação*” (p.28).

Um ponto de concordância entre Pereira, Medeiros e Morgado é a necessidade de um trabalho reflexivo sobre a prática. Esta reflexão é tomada como o processo consciente que permite ao professor analisar criticamente sua prática cotidiana, considerando a influência dos fatores externos, políticos e sociais.

Além dos três modelos apresentados, Morgado (2005) aponta um quarto modelo: o *professor da nossa contemporaneidade* (p. 58). Esse profissional atua em um movimento de mudança, complexidade e incerteza, afirma o autor. As mudanças ocorrem tão rapidamente que se torna difícil adaptar-se aos novos tempos. Nas palavras de Morgado: “*torna difícil compreendermos como se pode intervir e participar significativamente nas nossas sociedades e, mais concreto, no âmbito da educação*”(p.62).

Na visão desse autor, as mudanças levam à desvalorização da profissão docente, pois apesar de a informação estar em todo lugar, é preciso analisá-la, função delegada ao professor e à escola. Essa nova realidade faz com que o professor se modifique e se adapte às novas exigências.

Antonio Teodoro (apud Morgado, 2005) enfatiza que a atividade docente deve ter dois pressupostos de regência: o professor como “*militante de justiça social*” (p. 67), trabalhando ativamente na construção da cidadania democrática e mudança social; e, mesmo que ele atue como “*pesquisador em sala de aula*”, deve conhecer os alunos e a comunidade, construir diferentes estratégias de atuação, trabalhar em equipe e ser mediador crítico entre os alunos e o conhecimento.

O professor da contemporaneidade deixa de ser visto como detentor e difusor de conhecimento e passa a ser parceiro de um saber coletivo. Nessa perspectiva, o professor organiza e constrói o conhecimento juntamente com os alunos.

A importância de uma boa formação inicial do professor é consenso nos estudos sobre formação, para que ele atue com segurança em sala de aula. A formação

continuada pode suprir possíveis lacunas na formação inicial, mas a formação deve ser, sobretudo, permanente.

De forma distinta, Medeiros (2005) e Pereira (2002) apresentam as racionalidades de cada modelo de formação de professores. Medeiros discute a formação de professores à luz da racionalidade instrumental e da racionalidade crítica, enquanto Pereira o faz sob as racionalidades técnica, prática e crítica. A racionalidade instrumental, abordada por Medeiros pode desdobrar-se nas racionalidades técnica e prática abordadas no estudo de Pereira.

As concepções de formação de professores, na perspectivas da racionalidade técnica, prática e crítica constituíram uma grade de leitura das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação defendidas entre os anos de 1999 e 2003, em complementação às outras análises.

## Capítulo 4: Apresentação dos Resultados: O que dizem as dissertações e teses sobre formação de professores

### 4.1. Temas e Sub-temas

O interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores teve um crescimento considerável ao longo dos anos, a Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo o ano, número de programas e total de pesquisas na área de educação.

<b>ANO</b>	<b>Número de Programas</b>	<b>Total de trabalhos na área de educação</b>	<b>Número de teses e dissertações sobre formação professores</b>	<b>Porcentagem de teses e dissertações sobre formação professores</b>
1999	44	1.119	129	11%
2000	36	1.480	189	12%
2001	42	1.591	224	14%
2002	59	1.986	294	14%
2003	58	2.104	348	16%
<b>TOTAL</b>	*	<b>8.280</b>	<b>1.184</b>	<b>14%</b>

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

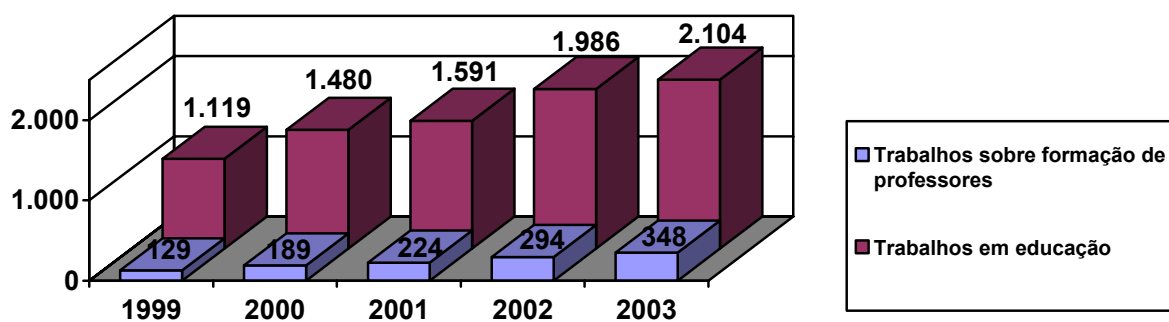
No ano de 1999, foram defendidas 1.119 dissertações e teses em programas de pós-graduação em educação no Brasil, das quais 129 (11%) trataram do tema formação de professores. Em 2000, foram produzidos 1.489 estudos no país, dos quais 189 (16%) referiam-se à formação de professores. No ano de 2001, houve novo crescimento: a produção em educação chegou a 1.591 trabalhos e a de formação de professores subiu para 224 (19%).

Das 1.986 dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1999 e 2003, 294 (25%) trataram do tema formação de professores. Foi em 2003 que se observou o

maior interesse dos pós-graduandos pelo tema, representando cerca de 25% das pesquisas. Os estudos sobre o tema foram crescendo gradativamente até chegar a 29% (348) do total de 2.104 trabalhos no ano de 2003, distribuídos por 58 programas.

O gráfico a seguir mostra a evolução dos trabalhos sobre formação de professores em relação ao total de trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação.

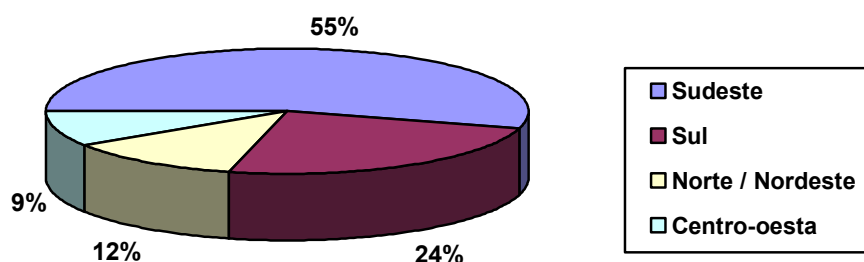
**Gráfico 1** – Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores



A distribuição da produção discente nas regiões brasileiras não sofreu nenhuma alteração nesses 5 anos em relação ao estudo de André<sup>1</sup>, como nos mostra a Tabela 1 (anexo 2). A região sudeste manteve a maior proporção das pesquisas com 54%, região Sul apresentou 25%, a região Norte e Nordeste 12% e a região Centro-oeste 9%, como mostra o gráfico a seguir.

<sup>1</sup> ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil – 1990 – 1998. Ensinar a Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.

**Gráfico 2** – Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo a região geográfica.



A região Sudeste concentra não só a maior parte dos programas de pós-graduação, como também a maioria dos programas que têm linhas de pesquisa sobre formação de professores. Das dez Instituições de Ensino Superior que mais tiveram produção nos anos estudados, sete estão nessa região. São elas: PUC/SP, com 97 trabalhos (8%), Unicamp, com 79 (7%), Ufscar, com 58 (5%), USP, com 50 (4%), PUCCAMP, com 49 (4%), UFMG também com 49 (4%), UFSC, com 45 (4%), UNESP/MAR, com 41 (3%), UFRGS e PUC/RS ambas com 40 trabalhos (3%) do total, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 2** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo a IES.

IES	NÍVEL	1999	2000	2001	2002	2003	TOTAL	%
PUC/SP	M/D	11	17	28	14	27	97	8%
UNICAMP	M/D	8	20	12	17	22	79	7%
UFSCAR	M/D	8	8	10	15	17	58	5%
USP	M/D	3	9	14	9	15	50	4%
PUCCAMP	M	3	8	6	13	19	49	4%

UFMG	M/D	5	7	6	12	19	49	4%
UFSC	D/M	5	8	7	15	10	45	4%
UNESP MAR	M/D	4	8	10	9	10	41	3%
UFRGS	D/M	6	9	12	12	1	40	3%
PUC/RS	D/M	8	10	18	4	0	40	3%

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

A PUC/SP apresentou o maior número de trabalhos desde a década de 90, somados os trabalhos de seus três programas em educação: Psicologia da educação, História, política e sociedade e Currículo. A Unicamp manteve-se em segundo lugar desde a década de 90.

Algumas IES tiveram redução no número de trabalhos como a USP, que passou do 2º lugar nos anos 90 para o quarto nos anos 2000. A PUC/RS passou de quinto para décimo lugar, e a UFRJ, que estava em quarto lugar na década de 90 não mais aparece entre as 10 instituições que mais produziram trabalhos sobre formação de professores nesses 5 anos.

Nota-se um crescimento das dissertações e teses da PUC/CAMP, da UFSC e da UFSCAR, que passaram da décima primeira, décima terceira e décima quinta posição, para a quinta, sétima e terceira, respectivamente.

A distribuição da produção discente sobre a formação de professores segundo os temas abordados é mostrada na Tabela 3.

**Tabela 3 - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os temas abordados.**

Tema	Sub-tema	1999		2000		2001		2002		2003		total	%
		Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%		
1.FORMAÇÃO INICIAL	1.1 LICENCIATURA	12	9	13	7	18	8	35	12	37	11	115	45
	1.2 PEDAGOGIA	8	6	12	6	14	6	17	6	14	4	65	25
	1.3 MAGISTÉRIO ENS MÉDIO	8	6	8	4	9	4	11	4	7	2	43	17
	1.4 MAGISTÉRIO ENS SUPERIOR (Curso Normal superior, Instituto superior...)	6	5	6	3	7	3	8	3	5	1	32	13
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>21</b>	<b>48</b>	<b>21</b>	<b>71</b>	<b>24</b>	<b>63</b>	<b>18</b>	<b>255</b>	<b>22</b>
2. FORMAÇÃO CONTINUADA	2.1 PROJ., PROP., PROG. S/ POLÍTICAS	13	10	32	17	25	11	25	9	48	14	143	56
	2.2 SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	12	9	15	8	17	8	25	9	42	12	111	44
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>19</b>	<b>47</b>	<b>25</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>50</b>	<b>17</b>	<b>90</b>	<b>26</b>	<b>254</b>	<b>21</b>
3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA		4	3	1	1	5	2	11	4	10	3	31	100
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>3</b>
4. IDENTIDADE E PROFISS.DOC.	4.1 ESTUDOS DE IDENTIDADE	10	8	3	2	6	3	16	5	27	8	62	13
	4.2 CONCEP., E REPRES., SABERES, PRÁTICAS	24	19	50	26	66	29	60	20	103	30	303	63
	4.3 COND. DE TRAB, ORG. SIND, PL. DE CARREIRA E PROFISSIONALIZAÇÃO	15	12	29	15	28	13	25	9	19	5	116	24
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>49</b>	<b>38</b>	<b>82</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>101</b>	<b>34</b>	<b>149</b>	<b>43</b>	<b>481</b>	<b>41</b>
5. POLÍTICA DE FORMAÇÃO		2	2	7	4	11	5	23	8	10	3	53	100
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>53</b>	<b>4</b>
6. OUTRO		15	12	13	7	18	8	38	13	26	7	110	100
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>110</b>	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>		<b>129</b>	<b>100</b>	<b>189</b>	<b>100</b>	<b>224</b>	<b>100</b>	<b>294</b>	<b>100</b>	<b>348</b>	<b>100</b>	<b>1184</b>	<b>100</b>

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

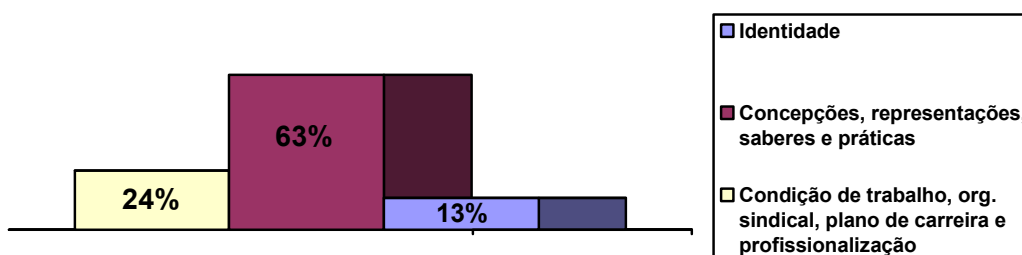
O tema *identidade e profissionalização docente* foi o que reuniu o maior número de trabalhos, com 41%; seguido de *formação inicial*, 22%; *formação continuada*, 21%; *política de formação*, 4%; e formação inicial e continuada, com 3%. Trabalhos que entraram no grupo *outros* constituíram 9% do total.

### *Identidade e profissionalização docente*

Nessa categoria foram incluídas 481 pesquisas que focalizavam o professor e sua ação docente. São estudos relativos a identidade, concepções, saberes, representações e práticas, assim como condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização docente. Destas, 62 trataram de questões de *identidade*, 303 de *concepções, representações, saberes e práticas* e 116 das *condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização*.

O gráfico a seguir mostra a distribuição da produção discente, segundo a categoria identidade e profissionalização docente.

**Gráfico 3** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo a categoria identidade e profissionalização docente.



No subgrupo *identidade*, os temas se distribuíram entre 22 trabalhos, que investigaram a relação da história de vida com a profissão docente, e 21, que buscaram conhecer as histórias e ações de professores, a história da profissão, quem é o professor pesquisador, como se constitui o bom professor, sua saúde e o que ele faz em seu tempo livre. Os 19 trabalhos restantes desse subgrupo se preocuparam



com o processo de construção da identidade do professor, sua trajetória, processos de subjetividade, envelhecimento e o ser professor.

Dos 303 trabalhos sobre *concepções, representações, saberes e práticas* do docente, 109 focalizaram a prática docente no ensino superior, no ensino fundamental, na educação infantil e na educação especial. Foram estudadas práticas de leitura, supervisão escolar, EJA, práticas favorecedoras da criatividade de crianças e a prática de professores bem sucedidos. As áreas de conhecimento abordadas foram: educação física, história, química, ciências, geografia, matemática e educação ambiental.

Desse mesmo subgrupo, os trabalhos que trataram de concepções, crenças e opiniões de professores somaram 85. Os assuntos abordados foram as concepções dos professores sobre: ciências, gênero, sistema econômico, adolescente, novas tecnologias de comunicação e informação, corporeidade, criatividade, arte, avaliação educacional, matemática, administração educacional, indisciplina, aluno bem sucedido e a formação do professor de matemática.

Os saberes abordados em 61 estudos focalizaram a inclusão, o uso do vídeo, a informática, saberes para a alfabetização, as dificuldades e dilemas dos professores, o processo de construção de saberes, questões ambientais e as competências do professor.

Os 48 estudos restantes focalizaram as representações dos professores sobre seu papel, profissão docente, sexualidade, saúde, ensino e formação do professor e sobre o trabalho docente. Não foram incluídos nesse subgrupo os estudos que se fundamentam na teoria das representações sociais, pois estão em processo de constituição de um campo autônomo.

O subgrupo *condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira, e profissionalização* contou com 116 estudos, dos quais 52 focalizavam condições de trabalho. Neles surgiram questões como o *burnout*, tendências da Unesco para o trabalho do professor, a condição de trabalho em assentamentos do MST, a construção da autonomia do professor, suas motivações, a relação da cultura organizacional com a

prática, trabalho docente em tempos de crise, a escola enquanto espaço de formação continuada, o piso salarial, controle e condição de vida, e trabalho docente.

Trataram do processo de profissionalização docente 40 trabalhos, cujos objetivos foram: a escolha da formação docente, o processo de transformação do dentista para o professor, o processo de docência de enfermagem, condições de docência em um curso superior, limites e possibilidades da autoformação, formação do professor de jornalismo, e a interdisciplinaridade.

Os trabalhos que investigaram a iniciação à docência somaram 14 e focalizaram o início da docência em matemática, a inserção do professor iniciante na prática de ensino de educação física e a passagem de aluno a professor.

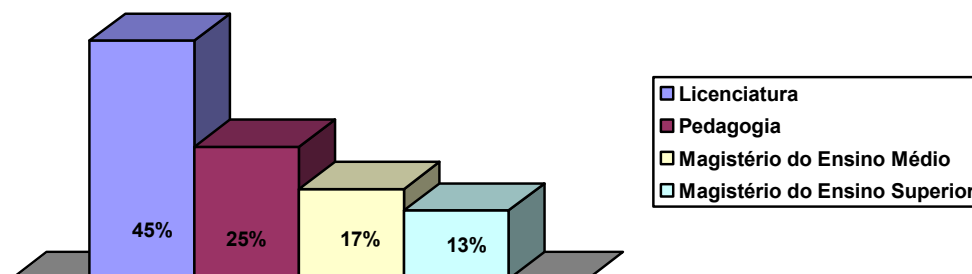
A organização sindical foi o tema central de 6 trabalhos que objetivaram resgatar a trajetória do movimento docente, as iniciativas sindicais, a trajetória de uma associação de professores e a análise de um sindicato.

Três trabalhos focalizaram a precarização do trabalho docente, analisando o despreparo de professores para atuação nas séries iniciais, a desqualificação da profissão frente à globalização e a depreciação da docência. A carreira docente foi retratada em 1 trabalho que analisou os fatores que influenciam o desenvolvimento da carreira docente.

### *Formação Inicial*

O grupo *formação inicial* compreende pesquisas que focalizaram cursos de formação de professores em nível médio e superior. Na análise dos trabalhos deste grupo, 115 trataram da *licenciatura*, 65 de cursos de *pedagogia*, 43 do *magistério do ensino médio* e 32 do *magistério do ensino superior*.

**Gráfico 4** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo a categoria formação inicial.



O subgrupo *licenciatura* contou com 115 trabalhos, dos quais 35 analisaram os currículos dos cursos de licenciatura, e destes alguns abordaram o projeto pedagógico do curso, a relação entre a teoria e a prática e a interdisciplinaridade. O aluno egresso foi ouvido com o objetivo de avaliar o curso em que se formou. Foram estudados os cursos de licenciatura de matemática, educação física, história, química, biologia e física.

A prática cotidiana do professor formador foi abordada em 27 trabalhos; 25 trataram do discente da licenciatura: seus pensamentos, concepções e percepções sobre sua formação, os motivos de escolha do curso e a contribuição da formação inicial para o início da docência.

Em 21 trabalhos o foco principal foi o estudo de disciplinas, em maioria, disciplinas pedagógicas, como prática de ensino e psicologia da educação. Disciplinas específicas da área de conhecimento dos cursos também foram estudadas, principalmente matemática.

O estágio foi tema de 7 trabalhos que objetivaram verificar sua importância para a formação inicial do professor.

O subgrupo *pedagogia* somou 65 estudos, dos quais 19 focalizaram o curso. A maioria dos estudos analisou o currículo e a relação da prática do aluno egresso com sua formação de pedagogo, como ocorreu no subgrupo *Licenciatura*.

O discente do curso de pedagogia foi o foco de 17 trabalhos que objetivaram conhecer sua percepção do curso, o motivo de escolha da profissão e a prática de leitura de futuros professores. Os estudos sobre o professor dos cursos de pedagogia somaram 14, com o objetivo de estudar a prática cotidiana dos professores, a utilização da pesquisa em sala de aula e o que pensam esses professores.

Oito trabalhos se debruçaram sobre uma ou mais disciplinas do curso. A inserção de novas tecnologias e o ensino a distância constituíram o foco de 4 estudos, cujos objetivos foram avaliar o impacto dessas novas tecnologias nas práticas dos professores e analisar a oferta de cursos a distância.

No subgrupo *magistério do ensino médio* foram classificados 43 trabalhos, dos quais 16 investigaram o curso como um todo, avaliando oferta, currículo, assim como o projeto pedagógico e a relação teoria e prática. O aluno foi estudado por 7 trabalhos que objetivaram conhecer como ocorre o processo de formação do futuro professor, o nível cognitivo de seus alunos e os destinos profissionais de egressos de um projeto.

Sete trabalhos focalizaram projetos de formação de professores de nível médio, como o projeto CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que foi bastante estudado nos anos de 1999 e 2002, não foi objeto de nenhum trabalho no ano de 2003. Projetos de universidades ou de governos também foram analisados.

Aspectos referentes ao professor foram tratados em 4 trabalhos, com o objetivo de conhecer sua prática, suas concepções e sua trajetória profissional. Outros 4 trabalhos focalizaram uma ou mais disciplinas de um curso com o objetivo de estudar como ocorre a relação teoria e prática em determinada disciplina e quais são as contribuições de uma disciplina para a formação do futuro professor.

Quatro trabalhos se preocuparam com a instituição formativa para o nível médio. Esses trabalhos utilizaram a pesquisa histórica para investigar a estrutura curricular e organizacional de uma instituição, como se deu o processo de formação de seus alunos e para conhecer sua história.

O estágio foi objeto de 2 trabalhos que pretenderam avaliar o processo de realização do estágio pelos alunos e analisar sua importância para a prática do professor em formação.

Os trabalhos classificados no subgrupo *magistério do ensino superior* somaram 32. Assim como nos outros subgrupos, os cursos foram os mais estudados (9), e os objetivos também foram similares, ou seja, avaliar a grade curricular de um curso, o projeto pedagógico, como ocorre a relação teoria e prática e a interdisciplinaridade e qual a racionalidade dominante no curso.

A instituição formadora foi investigada por 5 trabalhos com a intenção de reconstruir sua história. Outros 5 trabalhos focalizaram uma ou mais disciplinas, pretendendo reconstruir sua história.

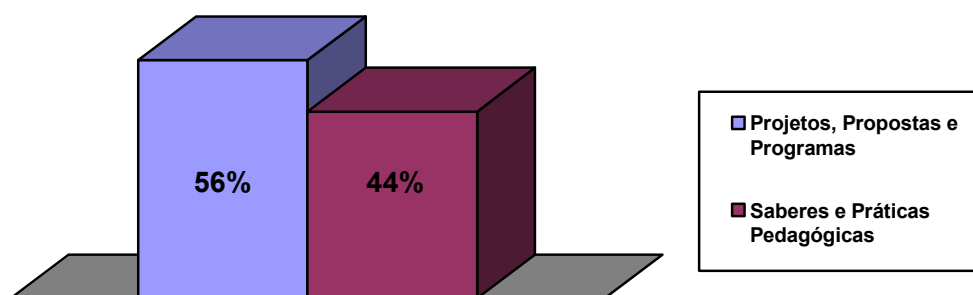
O professor foi o foco de 5 estudos, cujos objetivos foram conhecer o perfil do professor atuante nos cursos, as representações de professores sobre sua profissão e sua prática pedagógica cotidiana.

O aluno do curso foi investigado por 4 trabalhos, com a finalidade de conhecer como pensam, como se dá seu processo de formação e como os conhecimentos literários contribuem para a leitura crítica de futuros professores. Os objetivos dos 4 trabalhos que focalizaram o estágio foram: refletir sobre a construção de possibilidades em sala de aula a partir do estágio; o estágio como oportunidade de formação reflexiva; e a possibilidade de início da docência para o aluno em formação.

#### *Formação continuada*

O grupo denominado *formação continuada* contou com 254 trabalhos, dos quais 143 foram classificados no subgrupo *Projetos, Propostas e Programas* e 111 classificados no subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas*.

**Gráfico 5** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo a categoria formação continuada.



No subgrupo *projetos, propostas e programas* 50 trabalhos versaram sobre a análise de um programa de formação continuada. A partir do ano 2000 os programas relacionados à capacitação em informática ou para o uso de novas tecnologias ganharam força. Programas que possibilitaram a capacitação docente no que tange aos aspectos pedagógicos também foram constantes, inclusive os cursos de especialização lato sensu. Os outros programas analisados tinham como tema principal a educação física, a educação indígena, a leitura, o trabalho coletivo, a história local e a arte.

Os 26 projetos analisados trataram de interdisciplinaridade, conhecimentos de química, ciências, biologia, a utilização da TV como possibilidade pedagógica, a questão ambiental e a prática pedagógica. Outros 26 trabalhos avaliaram como programas de educação continuada possibilitaram a alteração da prática dos professores nas áreas de música, química, corpo e ambiente, arte, matemática, capacitação para a educação de jovens e adultos e informática.

Um total de 25 pós-graduandos propuseram ou analisaram propostas de formação de professores em suas dissertações e teses. Os assuntos tratados nesses estudos foram a especialização em ciências, a linguagem falada e escrita, avaliação de aprendizagem, interdisciplinaridade, questões ambientais, inglês, educação física, arte e física. As propostas de formação mais analisadas foram as que trataram de novas tecnologias e de matemática.

A informática e o uso das novas tecnologias se tornaram constante no dia a dia do aluno e professor, tornando necessária sua capacitação para este novo conhecimento. Assim possibilidades de interação tecnológica ganharam força nos estudos dos pós-graduandos. A educação a distância foi foco de 10 trabalhos que, em sua maioria, analisou uma experiência de formação.

A formação em serviço foi estudada por 4 trabalhos que analisaram como a IES ou a coordenação de curso pode contribuir para a formação continuada do professor. O HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) como locus de formação continuada foi abordado por 2 outros trabalhos.

O subgrupo *saberes e práticas pedagógicas* no contexto da formação continuada continha 111 trabalhos, dos quais 60 estudaram quais são os saberes necessários para o exercício da docência, construídos em programas de formação continuada. Os assuntos abordados nesses trabalhos foram a informática, alfabetização, matemática, educação infantil, EJA, leitura, uso do vídeo, geografia, uso da voz, educação sexual e educação especial.

As práticas de formação continuada foram tratadas por 51 trabalhos, que verificaram a prática dos professores desenvolvidas no processo de formação. Também foram focalizados o uso da informática, a qualidade docente, a educação infantil, a interdisciplinaridade, avaliação de aprendizagem, educação inclusiva e educação especial.

### *Políticas de formação*

Na categoria *políticas de formação* foram situadas 53 pesquisas que focalizavam diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores. Esse grupo apresentou 4% dos estudos, que focalizaram políticas para a capacitação em informática, reforma educacional, e políticas de educação a distância para a formação de professores.

Notou-se que o tema política de formação se tornou foco de interesse a partir de 2001, após a divulgação da síntese integrativa das pesquisas sobre a formação de

professores na década de 90 (André, 2000) em que estudos sobre políticas de formação eram quase inexistentes.

#### *Formação inicial e continuada*

Foram localizados 31 trabalhos que investigavam processos de formação inicial de professores em exercício docente, incluídos na categoria *formação inicial e continuada*. Esse grupo apresentou 3%, dos quais 15 analisaram um programa de capacitação do professor em exercício, como os programas Magister, Proformação, PEC, Albetização Solidária e cursos realizados na modalidade presencial e a distância.

Outros 10 trabalhos focalizaram a prática do professor leigo em ambientes rurais, no Movimento dos Sem Terra, as práticas sociais do professor, o uso de novas tecnologias, a prática de alfabetização e a educação indígena. O objeto dos seis trabalhos restantes foi os saberes mobilizados pelos professores leigos para o exercício da docência.

Esse tema pode ser emergente para os próximos anos, embora a legislação exija formação para todos os professores nos próximos anos. Foram encontrados trabalhos que valorizaram a prática do professor leigo na educação rural.

#### *Outros*

As pesquisas que apresentavam as palavras chaves, mas não se enquadravam nas categorias, foram reunidas num grupo denominado *outros*. Esse grupo totalizou 110 (9%) trabalhos, dos quais 27 focalizaram questões sobre a organização curricular do ensino médio, a inclusão da questão ambiental no ensino médio, a relação dos alunos com a violência, a concepção dos alunos sobre geometria ou fracasso escolar, e a percepção do espaço escolar pelos alunos.

Outro assunto que constou em 23 trabalhos foi a questão do ensino. Esses trabalhos abordaram assuntos como noção de tempo no ensino de história, a fotografia no ensino de geografia, o ensino de física através do celular, proposta de vivência de atividade de educação física, como a escola realiza o ensino de ciências, a importância da música.



Em 16 trabalhos o objetivo principal foi verificar o que revistas e textos diziam sobre o professor. Os assuntos focalizados foram: o livro didático, a descrição behaviorista contida em livros de psicologia, a educação na imprensa escrita, a Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, o impresso pedagógico oficial Revista do Ensino, a produção de três revistas pedagógicas mineiras e o manual de didática.

A relação entre o professor e o aluno foi focalizada em 12 trabalhos, cujos objetivos eram estudar: como o aluno adolescente concebe a relação professor x aluno, a tríade conhecimento – aluno – professor e os encontros e desencontros entre professores e alunos.

Foram 9 os trabalhos que trataram de outras formações como a formação do profissional de dança, formação do enfermeiro e a formação do cidadão. O aluno portador de necessidades especiais foi foco de outros 9 trabalhos com a intenção de estudar como a surdez é vista no discurso religioso, médico e filosófico, como o deficiente é visto pelos alunos, o estudo da Instituição Apaeana e a inclusão do aluno com síndrome de Down.

Os trabalhos que focalizaram os educadores de creche, berçário e museus somaram 4. Os assuntos abordados foram: a percepção do profissional de creche sobre sua prática, como o monitor de museu contribui para a produção cultural e como ocorre a formação dos profissionais que trabalham em berçários.

Três trabalhos tiveram como tema central um programa de educação de jovens e adultos e os cursos supletivos. Outros 3 trabalhos estudaram a prática de supervisão escolar e de supervisão pedagógica. Dois investigaram a educação em situação de assentamento e a reforma agrária. Houve ainda 1 estudo sobre avaliação institucional e outro sobre a paisagem pós-moderna do professor.

#### ***4.2. Tipos de pesquisa e técnicas de coleta de dados***

A Tabela 4 mostra a distribuição da produção sobre formação de professores segundo o tipo de estudo usado pelos pós-graduandos nos últimos cinco anos. O tipo

de estudo com maior incidência foi a *análise de depoimento* com 197 trabalhos (17%), seguido do *micro-estudo*, com 146 (12%) e *estudo de caso*, com 144 (12%).

**Tabela 4** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de pesquisa.

TIPOS DE ESTUDO	1999		2000		2001		2002		2003		total	%
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%		
7.1 ANÁLISE DE DEPOIMENTOS	27	21	40	21	41	18	47	16	42	12	197	17
7.2 MICRO-ESTUDO	11	9	39	21	21	9	41	14	34	10	146	12
7.3 ESTUDO DE CASO	25	19	25	13	35	16	29	10	30	9	144	12
7.4 PESQUISA -AÇÃO	3	2	16	8	12	5	12	4	16	5	59	5
7.5 HISTÓRIA DE VIDA, HISTÓRIA ORAL E AUTO-BIOGRAFIA	4	3	10	5	4	2	14	5	17	5	49	4,1
7.6 ESTUDO DESCRITIVO/EXPLORATÓRIO	2	2	3	2	10	4	15	5	16	5	46	3,9
7.7 PESQUISA HISTÓRICA	5	4	5	3	5	2	20	7	9	3	44	3,7
7.8 LEVANTAMENTO	1	1	9	5	4	2	12	4	17	5	43	3,6
7.9 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	5	4	4	2	4	2	15	5	13	4	41	3,5
7.10 ETNOGRÁFICA	5	4	7	4	10	4	10	3	8	2	40	3,4
7.11 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	6	5	5	3	4	2	8	3	12	3	35	3,0
7.12 PESQUISA TEÓRICA	5	4	4	2	4	2	7	2	5	1	25	2,1
7.13 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	0	0	1	1	1	0	3	1	5	1	10	0,8
7.14 ANÁLISE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS	2	2	0	0	2	1	2	1	0	0	6	0,5
7.15 NÃO CONSTA	28	22	21	11	67	30	59	20	124	36	299	25
<b>TOTAL</b>	<b>129</b>	<b>100</b>	<b>189</b>	<b>100</b>	<b>224</b>	<b>100</b>	<b>294</b>	<b>100</b>	<b>348</b>	<b>100</b>	<b>1184</b>	<b>100</b>

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

Ao longo do período investigado houve flutuação dos tipos de estudo sem, contudo, haver mudança na ordem de prioridade. A análise de depoimento, apresentou uma queda sistemática ao longo dos anos, embora em 2003 ainda fosse a mais utilizada.

Os tipos de estudos parecem coerentes com os objetivos propostos. Como o tema mais estudado foi a *identidade e profissionalização docente*, com a intenção de conhecer o que pensa o professor, quais as suas representações, crenças e concepções, assim faz sentido termos a análise de depoimento como a mais utilizada, pois são estudos que utilizam entrevistas e relatos escritos e orais para o levantamento de opiniões dos docentes.

Os outros tipos de estudos utilizados pelos mestrandos e doutorandos foram: *pesquisa-ação*, com 59 trabalhos, *história de vida*, *história oral e auto-biografia* (49), *estudo descritivo-exploratório* (46), *pesquisa histórica* (44), *levantamento* (43), *análise de prática pedagógica* (41), *pesquisa etnográfica* (40).

Foram encontrados ainda 35 trabalhos que utilizaram a *pesquisa bibliográfica*; 25 a *pesquisa teórica*; 10 a *pesquisa ação colaborativa*; e 6 a *análise de prática discursiva*. Não foi possível identificar o tipo de estudo em 299 trabalhos (25%).

As técnicas de coleta (Tabela 2, anexo 2) que foram mais utilizadas nos trabalhos foram: a *entrevista* em 407 trabalhos (23%), a *análise de documento* em 216 (12%), o *questionário* em 198 (11%) e a *observação* em 154 (9%). As técnicas mais utilizadas, assim como os tipos de pesquisa, também apresentam coerência com os objetivos dos estudos.

Também foram utilizados: o *grupo de discussões ou reuniões* em 78 trabalhos (4,4%); o *grupo focal e a entrevista coletiva* em 66 (3,8%); o *diário e relato escrito ou oral* em 65 (3,7%); a *videografia* em 23 (1%); a *associação livre* em 4 (0,2%); e a *resolução de problemas* em 3 (0,2%). Em 541 (31%) resumos não foi possível identificar quais as técnicas utilizadas.

A maioria dos trabalhos utilizou duas ou mais técnicas combinadas, em geral, foram a entrevista combinada alguma outra, como por exemplo, o questionário, a análise de documento ou observação. Isso revela a preocupação dos pesquisadores em olhar o objeto investigado sob diferentes perspectivas o que parece adequado em se tratando de uma área em que as questões são, em geral, muito complexas.

A associação de várias técnicas simultaneamente permite olhar o objeto investigado por diferentes perspectivas, entendendo a complexidade da educação.

#### 4.3. Autores mais citados

É pouco comum que se encontre nos resumos os autores ou a perspectiva teórica que serviram de referência para os discentes. No entanto, é interessante analisar essas fontes porque em geral indica o referencial de apoio ao trabalho.

Do total de 1.183 trabalhos, 26% (398) fizeram alguma referência ao autor ou à teoria que subsidiou suas pesquisas. Houve a citação de 437 autores diferentes, a maioria citados em apenas 1 trabalho como, por exemplo, Apple, Berger, Brandão, Caldeira, Coll, Cristov, Davis, Dominicé, Espinoza, Huberman, Luchman, Rios, Skinner e Ventura.

Os dez autores mais citados foram: Vygotsky (43 citações), seguido de Paulo Freire (37), Nóvoa (35), Schön (24), Bakhtin (19), Tardif (16), Perrenoud (14), Foucault (14), Piaget (13) e Bardin (13), como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os autores mais citados.

AUTOR	Nº DE CITAÇÕES
Vygotsky	43
Freire	37
Nóvoa	35
Schön	24
Bakhtin	19

Tardif	16
Foucault	14
Perrenoud	14
Piaget	13
Bardin	13

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

Alguns trabalhos apresentaram conceitos ao invés de autores como o construtivismo, representações sociais, teoria da identidade e psicologia sócio-histórica.

#### **4.4. As concepções de formação de professores presente nas dissertações e teses**

A fim de complementar a análise dos resumos esboçou-se uma análise das concepções de formação de professores presentes das dissertações e teses defendidas nos anos de 1999 e 2003. É evidente que uma fonte tão precária como o resumo, não permite afirmações conclusivas. Porém julgou-se interessante essa tentativa porque fornece indícios a futuras análises.

O grupo de alunos da disciplina-projeto Estado da Arte da Formação de Professores ministrada pela Prof. Dra. Marli André em 2005 elaborou indicadores para a análise dos resumos com base nos textos: “Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais” de Arilene Medeiros (2005) e “A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente” de Júlio Diniz Pereira (2002).

O quadro 2 resume os indicadores que orientaram a classificação dos resumos segundo a racionalidade norteadora dos estudos numa busca de apreensão da tendência ou tendências que influenciaram tais trabalhos.

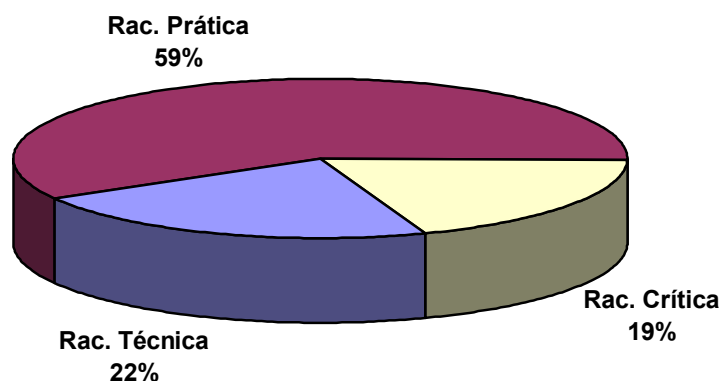
**Quadro 2** - Quadro analítico para leitura e classificação de resumos

<b>Racionalidade técnica</b>	<b>Racionalidade prática</b>	<b>Racionalidade crítica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução instrumental de problemas</li> <li>• Uso de técnica.</li> <li>• Relação com a psicologia comportamentalista.</li> <li>• Procedimentos racionais da ciência.</li> <li>• Professor como especialista.</li> <li>• Uso de regras científicas ou pedagógicas.</li> <li>• Treinamento de habilidades comportamentais.</li> <li>• Transmissão de informações.</li> <li>• Predomínio do conteúdo sobre a prática.</li> <li>• Acumulação de técnicas e métodos.</li> <li>• Aplicação</li> <li>• Preocupação em atender interesses estatais e mercadológicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação como processo complexo.</li> <li>• Educação como atividade modificada à luz de circunstâncias.</li> <li>• Julgamento profissional.</li> <li>• Conhecimento produzido na ação.</li> <li>• Não separação do pensar e do fazer.</li> <li>• Reflexão-na-ação.</li> <li>• Complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade, conflito de valor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalidade dialética.</li> <li>• Considera o pano de fundo sócio-histórico.</li> <li>• Atividade sócio/política.</li> <li>• Problematicadora de seu propósito.</li> <li>• Professor como problematizador político.</li> <li>• Transformação social</li> <li>• Função social do professor.</li> <li>• Uso da crítica, da reflexão e da pesquisa.</li> <li>• Perspectiva crítica e emancipatória.</li> </ul>

Fonte: Julio E. D. Pereira e Arilene M. S de Medeiros

O gráfico a seguir mostra a distribuição das concepções presentes nas pesquisas discentes. A concepção que mais apareceu nos resumos foi a racionalidade prática, com 59%, seguida da racionalidade técnica, com 22% e a racionalidade crítica, com 19%.

**Gráfico 6** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo a racionalidade.



Os trabalhos que utilizaram o modelo da racionalidade prática valorizaram e estudaram a prática do professor como garantia de boa formação e boa atuação profissional. Os resumos que têm como tema principal os cursos e programas de formação inicial e continuada são os que mais se basearam na racionalidade prática, confirmando Lima (2004) e Medeiros (2005) que alegam ser este o modelo de formação de professores mais presente atualmente nos cursos e programas.

A principal característica do modelo da racionalidade técnica é o viés comportamentalista e procedimental presente nos trabalhos. Esses se preocupam com uma formação baseada em aplicação de instrumentos, de técnicas de ensino ou com cursos de capacitação de professores. Os trabalhos referem-se ao professor como especialista, transmissor de informações, com predomínio do conteúdo sobre a prática.

O modelo da racionalidade crítica considera o professor como agente de transformação social e política do país, como é escrito por Pereira (2002), Em uma perspectiva crítica e emancipatória a educação é uma atividade sócio-política. O professor atua como problematizador e crítico, utiliza a reflexão e a pesquisa.

Tanto a racionalidade prática quanto a racionalidade crítica valorizam a reflexão, contudo enquanto a racionalidade prática o faz na perspectiva de Schön (apud Pereira,

2002), a racionalidade crítica defende-a na perspectiva de Zeichner (apud Pereira, 2002), o qual preconiza a reflexão crítico-emancipatório.

**Tabela 5** - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo as racionalidades e regiões do país.

Região	R. Técnica				R. Prática				R. Crítica				Total
	1999		2003		1999		2003		1999		2003		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sudeste	11	4	47	19	37	15	115	46	16	6	24	10	<b>250</b>
Sul	3	3	17	19	14	16	30	34	13	15	12	13	<b>89</b>
Centro-Oeste	4	10	5	12	3	7	19	45	4	10	7	17	<b>42</b>
Nordeste		0	9	19	4	8	27	56	3	6	5	10	<b>48</b>
Norte		0	0		1	14	5	71	1	14		0	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>78</b>	<b>18</b>	<b>59</b>	<b>14</b>	<b>196</b>	<b>45</b>	<b>37</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>11</b>	<b>436</b>

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

O resultado da análise mostrou uma forte tendência nas pesquisas sobre formação de professores para a racionalidade prática (255 trabalhos), tanto em relação ao país como um todo, quanto nos níveis regionais. Os estudos que foram classificados nessa racionalidade passaram de 14% no ano de 1999 para 45% no ano de 2003.

A racionalidade técnica foi a segunda tendência mais encontrada nos estudos analisados (96 trabalhos). Entretanto, essa realidade não se mostrou constante em todas as regiões, pois nas regiões Sul, Centro-Oeste e Norte predominaram os trabalhos fundamentados na racionalidade crítica.

Embora o número de estudos com tendência para a racionalidade crítica (85) seja menor do que a prática está muito próxima do número de estudos fundamentados na racionalidade técnica e pode significar uma tendência em crescimento nos próximos anos.



## 5. Comparação entre as pesquisas dos anos 90 e 2000

No período de 1990 a 1998 foram defendidas 6.244 dissertações e teses em 37 programas de pós-graduação em educação do Brasil, das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos anos seguintes, de 1999 a 2003, a produção total da área, defendida em 58 programas passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que o número de programas cresceu muito no período e que houve aumento significativo do interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores.

A maior concentração de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa sobre formação de professores continua localizada na Região Sudeste, com especial destaque ao Estado de São Paulo, que concentra 47% da produção nacional. A PUC/SP se destacou como a Instituição com maior número de produção de pós-graduandos sobre formação de professores, desde a década de 90.

A Unicamp e a Usp passaram de terceira e segunda posição respectivamente, nos anos 90 para segunda e terceira nos anos 2000. A PUC/RS passou de quinto para décimo lugar, e a UFRJ, que estava em quarto lugar na década de 90 não mais aparece entre as 10 instituições com maior número de produções sobre formação de professores nesses 5 anos. A PUCCAMP, UFSC e UFSCAR passaram da décima primeira, décima terceira e décima quinta posição, respectivamente para a quinta, sétima e terceira.

André (2000) mostra a seguinte distribuição dos estudos, defendidos nos anos 90, sobre formação de professores:.. das 410 dissertações e teses sobre formação de professores, 295 (72%) focalizaram o tema *formação inicial*; 73 (17,8%) trataram do tema *formação continuada*; e 42 (10,2%) do tema *identidade e profissionalização docente*.

Nos anos 2000, o tema *identidade e profissionalização docente* foi o que apresentou o maior número de trabalhos - 481 (41%); seguido de *formação inicial* - 255

(22%); *formação continuada*- 254 (21%); *política de formação*- 53 (4%); e *formação inicial e continuada*- com 31 trabalhos (3%). Estudos classificados como *outros* somaram 110 (9%).

A comparação dos temas e sub-temas tratados nas dissertações e teses da década de 90 e do início dos 2000 mostra uma grande mudança. Se nos anos 90 a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de *formação inicial*, nos anos 2000 a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a *identidade e profissionalização docente*.

André (2006) aponta que essa mudança pode ser fruto tanto da chegada ao Brasil dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes, quanto do aumento da produção internacional sobre os temas de identidade e profissionalidade docente. As pesquisas dos anos 2000 mostram interesse em conhecer os professores e investigar o que pensam, quais suas concepções, representações, saberes e crenças. Dar voz ao professor parece legítimo, mas cabe perguntar o que tem sido feito com os resultados desses estudos. Conhecer as opiniões dos docentes, para que? Outra pergunta relevante é: será que já se acumulou suficiente conhecimento sobre a formação inicial, para deixá-la em segundo plano?

Nos anos 90, os cursos de formação de nível médio (*Escola Normal*) foram os mais investigados pelos pós-graduandos, com destaque para as disciplinas do curso (60), para a avaliação do curso (56), para o professor (11) ou o aluno (10).

Nos anos 2000, o sub-tema que reuniu mais trabalhos sobre *formação inicial* foi a *licenciatura* (115). A formação inicial nos Cursos Normais de nível médio deixou de ser tema de interesse dos pesquisadores, nos anos 2000. Surgem agora os estudos sobre os Cursos Normais Superiores. Essa mudança parece ser fruto da legislação e das políticas de formação docente, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 define o nível superior como necessário para o exercício da docência.

O Projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi foco de estudo de 19 trabalhos na década de 90. Na época era uma experiência

inovadora que despertou bastante interesse dos pós-graduandos. Ainda foi investigado nos anos de 1999 e 2002, mas com menor constância e deixou de ser objeto de investigação no ano de 2003. Será que o interesse sobre esse projeto está esgotado? Como e onde estarão atuando os egressos desses cursos?

Nos anos 90, as disciplinas dos cursos de formação inicial foram alvo de grande número de trabalhos (109), tanto as disciplinas pedagógicas (80), quanto as específicas (29), porém André (2000) aponta que faltaram estudos que investigassem as articulações entre elas. Nos anos 2000, a interdisciplinaridade apareceu como uma preocupação constante dos pós-graduandos. Essa temática foi foco dos estudos sobre *licenciatura, magistério do ensino médio, projetos de formação continuada e práticas de formação continuada*. Pode assim, ser considerado um tema emergente nas pesquisas dos anos 2000.

Os processos reflexivos, que nos meados da década de 1990 eram indicados como uma das possibilidades de formação docente, nas investigações de 2002 constituem forte referencial de processos de formação, ou seja, passam a constituir uma diretriz para os programas de formação de professores.

Na análise das pesquisas dos pós-graduandos sobre formação de professores defendidas nos anos 90 André (2000) indicou que os conteúdos emergentes eram: questões relativas ao meio ambiente e à saúde; processos de aprendizagem do aluno – futuro professor; representações do aluno – futuro professor; questões de gênero e etnia; uso de novas tecnologias; questões de identidade docente; e competências na formação do professor.

A análise das dissertações e teses dos anos 2000 mostrou que questões relativas ao meio ambiente despertaram o interesse de muitos pós-graduandos. A preocupação central desses estudos foi, em geral, investigar como essa temática é praticada pelos professores nos cursos de *formação inicial* e na *formação continuada*.

Questões relativas à saúde do professor também foram frequentes nos anos 2000, no sub-grupo *condições de trabalho*, e trataram de *burnout* e de como o trabalho docente pode afetar a saúde do professor.

Foram poucos os trabalhos que abordaram os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de *formação inicial* (8), entretanto esse número foi bastante significativo (60) nas pesquisas sobre *formação continuada*. Grande parte desses estudos objetivava conhecer como são construídos os conhecimentos sobre informática, matemática, geografia, uso do vídeo, entre outros.

Estudos sobre representações de alunos – futuros professores – apareceram em 44 dissertações e teses defendidas nos anos 2000. Embora esse número não seja tão pequeno, ainda há muito o que conhecer sobre as representações do futuro professor.

O uso de novas tecnologias para a formação de professores parece ser um tema de investigação consolidado. Nos anos 2000, foram encontrados trabalhos sobre essa temática em todas as categorias de análise. Pode-se considerá-lo um tema emergente, mas em rápida ascensão.

André (2000) apontou *identidade e profissionalização docente* como um tema emergente nos anos 90. De fato, questões relativas a identidade docente ganharam muita força nas pesquisas dos anos de 2002 e 2003.

Estudos que tratavam de questões de gênero, etnia e das competências na formação do professor foram praticamente silenciados nos anos 2000, contrariando as expectativas de André (2000) que os considerava temas emergentes nos anos 90. Por que os pós-graduandos não investigam questões de gênero e etnia? Serão motivos socio-culturais? Quanto aos estudos sobre competências, parece que o enfoque desse tema na literatura pedagógica provocou críticas suficientes para desestimular a produção de pesquisas.

Nos anos 90, poucas pesquisas trataram de temáticas como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira dos docentes. Aspectos tão fundamentais no campo da formação docente, como esses não poderiam ser quase silenciados, conforme aponta André (2000). Estudos sobre organização sindical e plano de carreira dos docentes permanecem com pouca atenção nos anos 2000. Entretanto, estudos sobre as condições de trabalho ganharam força nos últimos cinco anos, e abordam assuntos como, por exemplo, a construção da autonomia do professor, suas

motivações, a relação da cultura organizacional com a prática e o trabalho docente em tempos de crise.

Investigações sobre as políticas de formação aparecem de forma muito tímida nos anos 90 e crescem um pouco nos anos 2000, principalmente a partir do ano de 2001. Será esse um tema emergente?

No mapeamento dos anos 90 foram apontados como temas silenciados: a dimensão política na formação do professor, a formação do professor para atuar nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e para lidar com a diversidade cultural (André, 2000). Nos anos 2000 o quadro não mudou significativamente. Há pouquíssimos trabalhos que abordam essas temáticas.

Os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: formação de professores de cursos superiores, que ganhou muita força no ano de 2003. Outros temas emergentes são: condições de trabalho, principalmente questões sobre a saúde dos docentes; e o uso de educação a distância em cursos de formação de professores.

A distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de estudos usados pelos pós-graduandos nos anos 90 e 2000 sofreu algumas alterações.

Nos anos 90, os tipos de estudo mais utilizados foram: o *micro-estudo* (106), *análise de depoimento* (53), *relato de experiência* (37), *pesquisa teórica* (31), *análise de prática pedagógica* (31), *pesquisa histórica* (29), *pesquisa-ação* (24), *análise de políticas ou propostas* (23), *análise documental* (15) e *levantamento* (13).

Nos anos 2000, os tipos de estudos com maior incidência foram: *análise de depoimento* (197), *micro-estudo* (146), *estudo de caso* (144), *pesquisa-ação* (59), *história de vida, história oral e auto-biografia* (49), *estudo descritivo-exploratório* (46), *pesquisa histórica* (44), *levantamento* (43), *análise de prática pedagógica* (41) e *pesquisa etnográfica* (40).

Não há grande diferença entre os tipos de estudo da década de 90 e dos anos 2000, exceto em relação à minha posição, pois nos anos 90, coerente com a temática

de maior interesse (cursos de formação inicial), os *micro-estudos* foram os mais utilizados. Já nos anos 2000, a *análise de depoimentos* foi a mais escolhida para investigar os saberes, as opiniões, as representações e as práticas dos docentes.

O questionário que foi pouco mencionado nas pesquisas dos anos 1990, apareceu como importante técnica de coleta de dados para um número significativo de pesquisas nos anos 2000 e foi utilizado, muitas vezes, combinado com entrevista e/ou com análise de documento e/ou com a observação. Parece que o preconceito sobre estudos quantitativos vai, aos poucos, sendo superado.

As análises dos resumos das dissertações e teses sinalizaram a emergência da racionalidade prática. Essa racionalidade dá especial atenção à reflexão sobre a prática e valoriza a experiência e os conhecimentos produzidos pelos professores.

Do exposto, algumas questões emergem: A que se deve o predomínio dessa tendência? Será mais um modismo? Será fruto da literatura pedagógica recente, especialmente a estrangeira? Ou será um sinal de que a articulação teoria-prática ganha força? Ainda: será que o predomínio da racionalidade prática indica para o futuro uma transição em direção à racionalidade crítica?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*. São Paulo: editora DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli. Análise de pesquisas sobre a formação de professores: um exercício coletivo. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós Graduação*, São Paulo, n. 10/11, p. 139 - 153, dezembro. 2000.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 113, p. 51 – 64, julho. 2001.

ANDRÉ, Marli; ENS, Romilda; ANDRADE, Roberta. A pesquisa sobre a formação de professores na região sudeste – 2002. Associação. In: Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro. CD-rom, Rio de Janeiro. 2004.

ANDRÉ, Marli; ENS, Romilda; ANDRADE, Daniela. A Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste – 2002. In: Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Centro-Oeste, CD-rom, 2004.

ANDRÉ, Marli; ENS, Romilda; MINDAL, Clara. A Pesquisa sobre formação de Professores no Paraná – 2002. In: Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Sul, CD-rom, 2004.

ANDRÉ, Marli; STANGUERLIN, Roberta; SANTOS, Risomar. Caracterização de Pesquisas a Respeito da Formação de Professores nas Regiões Norte e Nordeste. In: Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Norte e Nordeste, CD-rom, 2004.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan/abr 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*.nº 19,p.20-28, Jan./Fev./Mar./Abr./,2002.

CASTRO, Maria Aparecida C. D. e ANDRADE, Roberta R. M. A construção da prática docente: do leigo para o mestre. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. Anais, Curitiba, 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9 – 12.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Marcelo Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações don Quixote, 1992. p. 51 - 76.

GATTI, Bernardete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 113, p. 51 – 64, julho. 2001.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85 – 90.

GIGLIO, Paulo César. Programas e Práticas de Formação Docente: Análise de dissertações e Teses Defendidas em Instituições Brasileiras no Período de 1986 a 1995. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós Graduated*, São Paulo, n. 6, p. 67 – 90, junho. 1998.

GUIMARÃES, H. M. Concepções, Práticas e Formação de Professores. In: BROWN, Margaret et al (org.). *Educação Matemática*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 241 – 247. (Coleção Temas de Investigação).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.



LIMA, Emília Freitas de. Formação de Professores: passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In MACIEL, Lizete S. B. e NETO, Alexandre S. *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LUNA, Iuri N. e BAPTISTA, Lavinia C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Revista de Psicologia*. Nº 12, São Paulo, maio/2001. p. 39 – 51.

MANRIQUE, Ana Lúcia. *Processo de Formação de Professores em Geometria: mudanças em concepção e práticas*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARIN, Alda; BUENO, José G.; SAMPAIO, Maria das M. Escola como Objeto de Estudo nos Trabalhos Acadêmicos Brasileiros: 1981/ 1998. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 1 – 23, jan./abr. 2005.

MEDEIROS, Arilene M. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 8, nº 11, p.195 – 210, jan. – jun., 2005.

MONTEIRO, Cecília. Mudam-se Concepções, Mudam-se Práticas. In: BROWN, Margaret et al (org.). *Educação Matemática*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 241 – 247. (Coleção Temas de Investigação).

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Lisboa: Porto editora, 2005.

NÓVOA, António. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações don Quixote, 1992. p. 13 - 33.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHMER, K. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2002, p. 11 – 42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, dez/99, p.109 - 125.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações don Quixote, 1992. p. 93 - 114.

ROMANOWSKI, Joana. *As Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. 2002. 127 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês e MARIN, Alda J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. *Educação e Sociedade*. Vol. 25, nº 89, Campinas. Set./dez. 2004. p. 1203 – 1225.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações don Quixote, 1992. p. 77 – 91.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

## **ANEXO 1 - DEFINIÇÕES DE ASSUNTOS E TIPOS DE PESQUISA CONSIDERADOS PARA ESTUDO**

As definições utilizadas neste trabalho para o agrupamento das categorias de assuntos consideraram os seguintes aspectos:

Formação Inicial: pesquisas que focalizam os cursos de formação de professores em nível médio e superior. Dentre os cursos de licenciatura, pedagogia, magistério superior (Instituto Superior de Educação ou Curso Normal Superior) e médio (antigo curso normal);

Formação Continuada: pesquisas que focalizam programas, processos, cursos, propostas e projetos de formação, que visam o desenvolvimento profissional dos docentes;

Formação Inicial e Continuada: Pesquisas que focalizam processos de formação inicial de professores que estão em exercício docente;

Identidade e Profissionalização Docente: são pesquisas que focalizam o professor e sua ação docente. Estão incluídos nesta categoria estudos relativos a identidade, concepções, saberes, representações e práticas, assim como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira;

Política de Formação Docente: pesquisas que focalizam diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores;

Outros: Pesquisas que apresentam as palavras chaves “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação em serviço”, mas não se enquadram nas categorias acima definidas.

Assim como os assuntos abordados foram categorizados, os tipos de pesquisas tiveram a seguinte definição:

Micro-estudo: Estudo bem localizado que abrange um número limitado de sujeitos, geralmente envolve coleta de dados no contexto de trabalho do pesquisador;

Análise de depoimento: estudos que usam entrevistas e relatos escritos para levantamento de opiniões, concepções e representações;

Estudo de caso do tipo etnográfico: estudos que fazem uma análise aprofundada de uma unidade em ação, em geral combinam várias técnicas de coleta de dados, como observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos;

Pesquisa teórica: estudos que submetem à análise crítica conceitos e/ou concepções teóricas;

Pesquisa bibliográfica: estudos do tipo revisão de literatura que mapeiam uma área de conhecimento;

História de vida / autobiografia: relatos de vida do próprio pesquisador ou de sujeitos da pesquisa;

Pesquisa histórica: baseia-se em fontes primárias para resgatar (ou reconstruir) um determinado período histórico;

Pesquisa-ação: estudos que envolvem uma ação planejada e metodologia rigorosa com o objetivo de mudança da realidade;

Pesquisa-ação colaborativa: pesquisa-ação com a colaboração dos sujeitos no processo de investigação;

Pesquisa do tipo etnográfico: pesquisas que utilizam as técnicas etnográficas de observação participante e entrevista intensiva;

Estudos descritivo / exploratório: baseiam-se na descrição de determinado fenômeno ou porção da realidade;

Análise da prática pedagógica: estudos geralmente baseados em observação de práticas pedagógicas escolares e não escolares;

Levantamento: estudos tipo “survey” que geralmente usam questionários para levantamento de opiniões de um número elevado de sujeitos;

Análise das práticas discursivas: estudos que focalizam os discursos dos sujeitos como objeto de análise, considerando as contribuições das ciências da linguagem.

## ANEXO 2 – TABELAS

TABELA 1 – Distribuição das dissertações e teses por IES e por Região

REGIÃO	IES		1999	2000	2001	2002	2003	TOTAL	%
SUDESTE	PUC/SP	M/D	11	17	28	14	27	97	8%
	UNICAMP	M/D	8	20	12	17	22	79	7%
	UFSCAR	M/D	8	8	10	15	17	58	5%
	USP	M/D	3	9	14	9	15	50	4%
	PUCCAMP	M	3	8	6	13	19	49	4%
	UFMG	M/D	5	7	6	12	19	49	4%
	UNESP MAR	M/D	4	8	10	9	10	41	3%
	UNESP ARAR	M/D		6	4	5	11	26	2%
	UNIMEP	M/D	7	4	10	5		26	2%
	UMESP	M				14	4	18	2%
	UFF	M/D	3	4	4	2	4	17	1%
	UFU	M	2	3	3	2	6	16	1%
	PUC/RJ	M/D	3	2	3	3	4	15	1%
	UNESP RC	M	2	3	4	1	5	15	1%
	UFES	M	3	3	2	2	3	13	1%
	UFJF	M	5	3	1	3		12	1%
	PUC/MG	M		3		5	3	11	1%
	UERJ	M	2	1	6	2		11	1%
	UNICID	M				2	8	10	1%
	UNESA	M					7	7	1%
	UCP	M		1		1	4	6	1%
	UNIUBE	M					6	6	1%
	USF	M			2	0	2	4	0,3%
	UFRJ	M	1			1	1	3	0,3%
	UNIFRAN	M	3					3	0,3%
	UNESP/PP	M					1	1	0,1%
UNINOVE	M				1		1	0,1%	
UNISO	M					1	1	0,1%	
SUB-TOTAL			73	110	125	138	199	645	54%
SUL	UFSC	D/M	5	8	7	15	10	45	4%
	UFRGS	D/M	6	9	12	12	1	40	3%
	PUC/RS	D/M	8	10	18	4		40	3%
	UFSM	M	1	9	5	6	16	37	3%
	UFPEL	M	3	4	4	8	8	27	2%
	UNISINOS	M	5	1	2	6	4	18	2%
	UNIJUI	M		3	5	4	5	17	1%
	PUCPR	M		1		6	9	16	1%
	UEPG	M			1	10	3	14	1%
	UFPR	M	1	2	1	2	2	8	1%
	FURG	M			1	2	3	6	1%
	UNIVALI	M/D					6	6	1%
	UEL	M	1	1		2	1	5	0,4%
	UPF	M			1	4		5	0,4%

	FURB	M				3	1	4	0,3%
	UEM	M			1	1		2	0,2%
	UNIOESTE	M					1	1	0,1%
	UTP	M				1		1	0,1%
SUB-TOTAL			30	48	58	86	70	292	25%
NORTE / NORDESTE	UFRN	M/D	4	3	6	3	19	35	3%
	UFPE	M	1	6	8	6	4	25	2%
	UFC	M/D		4	6	8	2	20	2%
	UFPB/JP	M	2	1	1	8	4	16	1%
	UFAM	M	2	2		6	5	15	1%
	UFBA	M		2	3	1	5	11	1%
	UFMA	M			1	5	1	7	1%
	UFAL	M					5	5	0,4%
	UFSE	M				2	2	4	0,3%
	FUFPI	M			1	2		3	0,3%
UNEB	M/D					2	2	0,2%	
SUB-TOTAL			9	18	26	41	49	143	12%
CENTRO- OESTE	UFMT	M/D	3	6	1	5	9	24	2%
	UFG	M		3	8	7	3	21	2%
	UNB	M	1	2	2	7	8	20	2%
	FUFMS	M	8		2	5		15	1%
	UCB	M	4	1	2	2	2	11	1%
	UCDB	M				3	8	11	1%
	UCGO	M			1	0	1	2	0,2%
SUB-TOTAL			16	12	16	29	31	104	9%
TOTAL			128	188	225	294	349	1184	100%

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003

**TABELA 2 – Distribuição da produção sobre formação de professores segundo as técnicas de pesquisa no Brasil – 1999 a 2003**

TÉCNICA DE COLETA	1999		2000		2001		2002		2003		total	%
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%		
8.1 ENTREVISTA	30	10%	73	27%	85	28%	96	26%	123	24%	407	23%
8.2 ANÁLISE DOCUMENTO	19	6%	38	14%	38	12%	55	15%	66	13%	216	12%
8.3 QUESTIONÁRIO	22	7%	29	11%	37	12%	42	11%	68	13%	198	11%
8.4 OBSERVAÇÃO	0	0%	32	12%	26	8%	40	11%	56	11%	154	9%
8.5 GRUPO DE DISCUSSÃO /REUNIÕES	45	15%	10	4%	3	1%	9	2%	11	2%	78	4,4%
8.6 GRUPO FOCAL / ENTREVISTA COLETIVA	49	17%	2	1%	0	0%	5	1%	10	2%	66	3,8%
8.7 DIÁRIO / RELATO ESCRITO / RELATO ORAL	1	0%	13	5%	8	3%	21	6%	22	4%	65	3,7%
8.8 VIDEOGRAFIA	0	0%	7	3%	3	1%	7	2%	6	1%	23	1%
8.9 ASSOCIAÇÃO LIVRE	1	0%	0	0%	2	1%	1	0%	0	0%	4	0,2%
8.10 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	1	0%	1	0%	0	0%	0	0%	1	0%	3	0,2%
8.11 NÃO CONSTA	128	43%	68	25%	104	34%	94	25%	147	29%	541	31%
<b>TOTAL</b>	<b>296</b>	<b>100%</b>	<b>273</b>	<b>100%</b>	<b>306</b>	<b>100%</b>	<b>370</b>	<b>100%</b>	<b>510</b>	<b>100%</b>	<b>1755</b>	<b>100%</b>

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES – 2003



**ANEXO 3 – Relação de Instituições de Ensino Superior**

<b>Sigla</b>	<b>Nome</b>
FUFMS	Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica – Campinas
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCGO	Universidade Católica de Goiânia
UCP/RIO	Universidade Católica de Petrópolis
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Marília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB/JP	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESA	Universidade Santo Amaro
UNESP/ARAR	Universidade Estadual de São Paulo – Araras
UNESP/MAR	Universidade Estadual de São Paulo – Marília
UNESP/RC	Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro
UNESP/PP	Universidade Estadual de São Paulo – Presidente Prudente
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIUBE	Universidade de Uberlândia
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UPF	Universidade de Passo Fundo
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná