

ARTIGOS

A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000

Marli E. D. A. André¹**RESUMO**

Este texto faz uma síntese integrativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. Compara, ainda, os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003. Os resultados mostram que cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%. A maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a grande maioria dos estudos (72%) se debruçava sobre os cursos de *formação inicial*, já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da *identidade e profissionalização docente*. Também houve mudança na metodologia da pesquisa: nos anos 1990 predominava o microestudo, nos anos 2000, o depoimento oral. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; pesquisas; estado do conhecimento

¹ Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Academic Production on Teacher Education: a Comparative Study of Dissertation and Thesis in Education in the 1990's and 2000's

ABSTRACT

This paper reviews the academic production of graduate students in Education between 1999 and 2003, based on the dissertation and thesis abstracts available in the Database of CAPES. It also compares the academic production of two periods: 1990-1998 and 1999-2003. The results show increased interest in teacher education: in the nineties there were 6% of total production in the area of education that addressed this topic, whereas in 2000, the percentage turns to 14%. The major change was the focus of the studies: from 1990 to 1998 most studies (72%) referred to pre-service teacher education programs, but in the 2000's, the highest incidence (41%) was on the topic of teacher identity and professionalization. There were also changes in the research methodology: in the nineties most of the studies could be labeled as micro-studies, whereas in the years 2000, most of them were oral testimony. What remained constant in the two periods was the absence of studies dealing with topics such as the political dimension of teacher education, teachers working conditions, career plan, labor union movements; as well as the discussion of issues like gender and ethnicity and the teacher preparation to work with adults and young people, with indigenous and in the social movements.

KEY-WORDS: Teacher Education; Research on Teacher Education; State of Knowledge

A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000

Marli E. D. A. André

Estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o *corpus* sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Charlot (2006) nos instiga a fazer esse esforço analítico/sintético em relação à grande área da educação. Ao discutir a necessidade de definir a especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa, Charlot (2006) argumenta que é preciso registrar a memória da pesquisa em educação, o que requer a elaboração de sínteses integrativas da produção científica, para que se evite a dispersão, a repetição de temas e metodologias e para que se encontrem alguns pontos de partida que ajudem a melhor defini-la.

Antes, porém, que se alcance esse objetivo em relação à grande área de educação, pode-se fazer tentativas de mapeamentos das sub-áreas de conhecimento. É o que se pretende ao focalizar, neste texto, a produção científica referente ao tema da formação de professores. Objetiva-se atualizar um mapeamento anterior em que foram analisadas as dissertações e as teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país no período de 1990 a 1998 (ANDRÉ, 2000).

Neste texto, são apresentados e discutidos os resultados da análise da produção dos pós-graduandos no período de 1999 a 2003², comparando-os com os do levantamento anterior. Buscou-se verificar se houve mudanças nos temas priorizados, emergentes e silenciados, assim como nas tendências teóricas e metodológicas das pesquisas.

² Ver dissertação de Mestrado de Roberta R.M. Andrade (2006)

As questões que nortearam a análise da produção acadêmica do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foram: Quais temas e subtemas são mais frequentes nos estudos sobre formação de professores? Em quais autores e referenciais os discentes se apoiaram para fundamentar suas pesquisas? Quais as metodologias e técnicas de coleta de dados utilizadas nesses estudos? Que tendências ficam mais evidentes? Quais as temáticas que emergem e quais as esquecidas?

Para a constituição do *corpus* de análise foram selecionados os resumos das dissertações e teses, disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O indicador de busca dos resumos foi a palavra-chave utilizada pelos próprios autores das pesquisas, porque julgou-se que são os mais habilitados para identificar seu estudo. Foram consideradas as seguintes palavras-chave: "formação de professores", "formação docente", "formação inicial", "formação continuada", "prática docente", "professor", "formação de alfabetizadores", "condição de trabalho docente", "representação" (do professor), "trabalho docente", "identidade docente", e "formação pedagógica".

A análise do conteúdo dos resumos foi realizada por um grupo de cerca de doze pesquisadores, com base em uma ficha que continha as seguintes informações: título, autor, instituição, data de defesa, objetivos, metodologia e resultados. Numa primeira fase, o grupo debateu exaustivamente as categorias ou os eixos analíticos até que todas as dúvidas ficassem esclarecidas. Em seguida, as fichas foram distribuídas entre os pesquisadores, que, individualmente, procuraram classificar as pesquisas de acordo com as categorias. As dúvidas de enquadramento eram levadas para as reuniões do grupo onde eram discutidas até que se chegasse a um consenso. Essa conjugação da análise individual com a discussão coletiva foi fundamental, pois, em muitos casos, era bastante difícil decidir qual era o tema principal ou a metodologia da pesquisa. Acreditamos que a ratificação do coletivo é uma forma muito potente de validação das análises.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como havia intenção de comparar os dados das dissertações e teses defendidas no início dos anos 2000 com as dos anos 1990, foram mantidas as categorias de análise utilizadas no mapeamento anterior (ANDRÉ, 2000): *formação inicial*, *formação continuada*, *formação inicial e continuada*, *identidade e profissionalização docente*, tendo-se acrescentado a categoria *políticas de formação* que se mostrou emergente.

A seguir, serão brevemente descritas as categorias e o referencial teórico que ampararam a análise das produções científicas dos pós-graduandos.

As pesquisas classificadas como *formação inicial* são as que focalizam os cursos de licenciatura, pedagogia ou normal de nível médio ou superior. Abordam questões referentes ao currículo, à estrutura ou à avaliação do curso, ao ensino de uma disciplina (geralmente da área pedagógica), ao professor ou ao aluno do curso.

É na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para "poder construir um conhecimento pedagógico especializado", diz Imbernón (2002, p.65). E o autor explica que isso significa que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita "assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários" (p.60).

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada.

Apoiada em alguns autores, mas sobretudo em sua própria experiência de formadora, Christov (2003) nos auxiliou a compreender a categoria *formação continuada*. De acordo com essa autora, os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos. No seu entendimento, a formação continuada envolve diferentes ações: seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, ou horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Para a autora, um programa de formação continuada pressupõe um contexto de atuação, a compreensão de que não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, e condições para a viabilização de suas ações (vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar). São esses processos intencionais de desenvolvimento profissional que foram considerados na categoria *formação continuada*.

Outra categoria que orientou o enquadramento das pesquisas foi *formação inicial e continuada*, que reuniu os estudos sobre a formação e certificação dos professores leigos em exercício.

Na categoria *identidade e profissionalização docente* foram incluídos os estudos que focalizavam o professor e sua ação; abrangendo, assim, aspectos como: *identidade; concepções, representações, saberes e práticas dos docentes; condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização*.

Com Luna e Batista (2001), buscamos esclarecer o conceito de identidade e, em um texto de Gatti (1996), encontramos contribuição mais direcionada para a problemática dos docentes. Luna e Batista afirmam que “nossa identidade é formada por aquilo que percebemos ser (nossa autoimagem), por aquilo que os outros percebem quem somos e, também, por aquilo que percebemos sobre o que os outros percebem a nosso respeito” (p. 46). Segundo Gatti (1996, p. 88), os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências que são marcadas por sua condição de classe social, de gênero, de raça. A identidade, segundo a autora se constrói e não é dada e é respaldada pela memória quer individual, quer social.

O autor que serviu de referência para analisar as relações entre *formação e profissionalização docente* foi Nóvoa (1992), que destaca três dimensões distintas, mas interdependentes, na formação de professores: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O autor argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça um pensamento autônomo e facilite uma dinâmica de autoformação participada. E complementa “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (p. 25). O autor defende ainda práticas de formação que levem em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes. Também não deixa de enfatizar que é necessário articular a formação dos professores com os projetos das escolas. E insiste que deve haver mudanças não só na pessoa do professor, mas também no seu local de trabalho, ou seja, nos contextos organizacionais.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS DOS ANOS 2000

A análise do conteúdo dos resumos mostrou que o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores cresceu muito ao longo dos anos (Tabela 1): passa de 11% para 16% em apenas cinco anos!

Na distribuição regional, verificou-se que a região Sudeste manteve a maior proporção das pesquisas, com 54%, a região Sul ficou com 25%, as regiões Norte e Nordeste com 12% e a região Centro-Oeste com 9%. A região Sudeste concentra o maior número de programas de pós-graduação, muitos com linha de pesquisa sobre formação de professores, o que explica o maior percentual.

Temas e Subtemas

A tabela 2 (anexo) mostra a distribuição dos temas e subtemas abordados nas pesquisas dos pós-graduandos. O tema *identidade e profissionalização docente* foi o que reuniu o maior percentual de trabalhos, ou 41%; seguido de *formação inicial*, 22%; formação continuada, 21%; *política de formação*, 4%; e formação inicial e continuada, com 3%. Os restantes 9% foram reunidos no grupo que foi denominado *outros*.

Na categoria *Identidade e profissionalização docente* foram incluídas 481 pesquisas que focalizavam o professor e sua ação docente. Dessas, 62 trataram de questões de *identidade*, ou seja, processos de constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão. Dos 303 estudos que trataram de *concepções, representações, saberes e práticas*, a grande maioria investigou a prática docente, seja no ensino superior, no ensino fundamental, na educação infantil ou na educação especial. Essas práticas diziam respeito a leitura, práticas favorecedoras da criatividade de crianças e a prática de professores bem-sucedidos, em que estavam em foco os saberes docentes. Nas 116 pesquisas que abordaram *condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização*, surgiram questões como o burnout, a condição de trabalho em assentamentos do MST, a construção da autonomia do professor, a relação da cultura organizacional com a prática, trabalho docente em tempos de crise, piso salarial, e controle e condição de vida.

Entre as 255 pesquisas sobre *formação inicial*, 115 trataram dos cursos de *licenciatura*, 65 de cursos de *pedagogia*, 43 do *magistério do ensino médio* e 32 do *magistério do ensino superior*. Os aspectos mais estudados foram os currículos dos cursos, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso. Houve também pesquisas centradas nas práticas de uma disciplina do curso de formação, em geral uma disciplina pedagógica como a didática, a prática de ensino ou a psicologia da educação.

O grupo denominado *formação continuada* contou com 254 pesquisas, das quais 143 foram incluídas no subgrupo *Projetos, Propostas e Programas* e 111 no subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas*. A partir do ano 2000, os programas relacionados à capacitação em informática ou para o uso de novas tecnologias ganharam força. Programas de formação pedagógica também foram constantes, inclusive os cursos de especialização *lato sensu*. As propostas de formação mais analisadas foram as que trataram de novas tecnologias e de matemática. A educação a distância foi foco de apenas 10 trabalhos.

O subgrupo *saberes e práticas pedagógicas*, no contexto da formação continuada, abarcou 111 trabalhos, dos quais 60 estudaram os saberes necessários à docência. Os assuntos abordados nesses trabalhos foram 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 se concentraram em questões como o uso da informática, a qualidade docente, a educação infantil, a interdisciplinaridade, a avaliação de aprendizagem, a educação inclusiva e a educação especial.

Na categoria *políticas de formação* foram situadas 53 pesquisas que focalizavam diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores. Eram textos sobre políticas para a capacitação em informática, reforma educacional, e políticas de educação a distância para a formação de professores.

O grupo com menor número de pesquisas (31) foi o que investigou processos de formação inicial de professores em exercício docente, que analisaram programas como o Magister, o Proformação, o Programa de Educação Continuada (PEC) e o Alfabetização Solidária. Outros focalizaram a prática do professor leigo em ambientes rurais e no Movimento dos Sem Terra; o uso de novas tecnologias na formação, a prática de alfabetização e a formação para a educação indígena.

As pesquisas que mencionavam as palavras-chave, mas que após exaustivo exame pelo grupo não se enquadravam nas categorias, foram reunidas num grupo denominado *outros*. Totalizaram 110 (9%) trabalhos, dos quais 27 trataram de questões como 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, a percepção do espaço escolar pelos alunos, entre outros.

Tipos de pesquisa e técnicas de coleta de dados

A Tabela 3 mostra a distribuição da produção discente sobre formação de professores segundo o tipo de estudo. A maior incidência foi de *análises de depoimento*, com 197 trabalhos (17%), seguido do *microestudo*, com 146 (12%) e *estudo de caso*, com 144 (12%). Fizemos uma diferenciação entre microestudos e estudos de caso porque esse último, em geral era caracterizado como do tipo etnográfico, enquanto o microestudo abordava uma situação muito específica, com um pequeno número de sujeitos e pouca variedade nos procedimentos de coleta de dados.

O tipo de estudo mais utilizado – análise de depoimentos – está coerente com a temática mais estudada – *identidade e profissionalização docente* – pois a intenção dos pesquisadores nesses trabalhos era a de conhecer as opiniões, representações, sentimentos do professor, para o que a tomada de depoimento se mostra adequada.

As técnicas de coleta mais utilizadas também estavam de acordo com as intenções dos pesquisadores; as mais encontradas 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%).

A maioria dos trabalhos utilizou duas ou mais técnicas combinadas. Em geral, a entrevista estava associada com alguma outra, como o questionário, a análise de documento ou a observação. Isso revela a preocupação dos pesquisadores para explorar as questões educacionais em sua complexidade, investigando-as sob diferentes perspectivas.

Autores mais citados

É pouco comum que se encontre nos resumos, os autores ou a perspectiva teórica que serviu de referência ao estudo.

Do total de 1.183 trabalhos, 26% (398) fizeram alguma referência ao autor ou à teoria que subsidiou suas pesquisas. Houve citação de 437 autores diferentes, grande parte dos quais apareceu em apenas uma pesquisa, o que indica certa dispersão teórica, como apontado por Ventorim (2005) e Warde (1993).

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

Alguns trabalhos citaram explicitamente seus referenciais, como a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, as representações sociais, a teoria da identidade.

O que a escolha de autores e referenciais nos revela? Que os pesquisadores buscaram a perspectiva sócio-histórica para subsidiar suas análises, que deram preferência a autores estrangeiros, muitos deles não diretamente vinculados ao tema da formação docente. Essas constatações provocam algumas indagações: as questões de formação docente estariam sendo pensadas de forma ampla? Com referenciais das Ciências Humanas e Sociais? Ou estariam incorrendo em modismos? Estariam os pesquisadores atentos ao fato de que as proposições dos autores estrangeiros sobre formação docente vinculam-se a realidades específicas, com características muito diversas das do Brasil?

PESQUISAS COMPARADAS: ANOS 1990 E 2000

No período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que cresceu muito, no período, o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores.

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de *formação inicial* (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a *identidade e profissionalização docente* (41%). Houve uma mudança de foco dos cursos de formação para os docentes e seus saberes.

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 profissionalização docente, motivada principalmente pelas reformas educativas dos anos 1990.

As pesquisas dos anos 2000 mostram grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas. Dar voz ao professor parece muito legítimo, mas cabe perguntar como têm sido tratados esses dados e o que tem sido feito com os resultados desses estudos.

Nos anos 1990, os cursos de formação de nível médio (*Escola Normal*) foram os mais investigados pelos pós-graduandos (147). Nos anos 2000, foram computados apenas 43 estudos sobre essa temática e surgem as pesquisas sobre os cursos superiores de magistério (32).

A mudança foi, portanto, significativa e pode ser explicada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que estabelece o nível superior como necessário para o exercício da docência, além de outras medidas legais que, nos anos seguintes, abriram possibilidades para criação do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação, novas instâncias formativas.

O Projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que, isoladamente, foi o curso mais estudado nos anos 1990 (19 pesquisas), recebe pouca atenção no início dos anos 2000. Foi uma experiência marcante de formação, mas foi descontinuada. Seria interessante verificar qual sua contribuição, por exemplo, investigando a inserção profissional dos egressos. Quiçá poder-se-ia confirmar o sucesso desse modelo de formação.

Nos anos 1990, 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, faltaram estudos que investigassem as articulações entre elas, conforme afirma André (2000). Nos anos mais recentes, a relação entre disciplinas pedagógicas e específicas ainda não se constitui objeto sistemático de pesquisa, mas surgem estudos sobre interdisciplinaridade tanto na *licenciatura*, quanto no *magistério do ensino médio*, nos *projetos e nas práticas de formação continuada*. São estudos que defendem a perspectiva interdisciplinar, mas que raramente relatam situações em que esteja sendo efetivamente implantada.

Os processos reflexivos, que na década de 1990 despontavam como referenciais promissores na formação dos docentes, firmaram-se definitivamente nos anos 2000.

Quanto aos conteúdos emergentes, André (2000) indicou que na década de 1990 despontavam questões relativas ao meio ambiente e à saúde na formação, 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.

Algumas dessas previsões realmente se efetivaram quando foram analisadas as pesquisas dos anos 2000, como a temática do meio ambiente. A preocupação central dos pós-graduandos nesses estudos foi, em geral, investigar como essas questões são tratadas nos cursos de *formação inicial* e na *formação continuada*.

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

Foram poucos os estudos que abordaram os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de *formação inicial* (8). Entretanto, esse número foi bastante significativo nas pesquisas sobre *formação continuada* (60). Parece que aí desponta um novo tema de pesquisa: os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira.

Estudos das representações de alunos – futuros professores – apareceram em 44 dissertações e teses defendidas no período de 1999 a 2003. Embora esse número não seja tão pequeno, ainda há muito a se conhecer sobre as representações do futuro professor.

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

A temática *identidade e profissionalização docente* que, nos anos 1990, foi considerada por André (2000) como emergente, de fato se consolida nos anos posteriores e domina o campo da investigação sobre formação docente.

Estudos que tratam de questões de gênero, etnia e das competências na formação do professor foram praticamente silenciados nos anos recentes, contrariando as expectativas de André (2000), que os considerava temas emergentes. São muito tímidas ainda as iniciativas que se debruçam sobre questões de gênero e etnia na formação de professores. Quanto às pesquisas sobre competências na formação docente, parece que o enfoque crítico de que se revestiu essa temática nos escritos e debates da área de educação desencorajou totalmente os pós-graduandos a torná-lo objeto de seus trabalhos.

Nos anos 1990, 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). Nos estudos recentes essas temáticas ainda são muito pouco privilegiadas.

Investigações sobre as políticas de formação aparecem de forma muito tímida nos anos 1990 e crescem um pouco nos anos 2000, principalmente a partir do ano de 2001. Será esse um tema emergente?

No mapeamento dos anos 1990, foram apontados como temas silenciados: a dimensão política na formação do professor e 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 mais recentes esse quadro não mudou. Há pouquíssimos trabalhos que abordam essas temáticas.

Os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: a formação de professores de cursos superiores, condições de trabalho, principalmente questões sobre a saúde dos docentes; o uso de tecnologias educacionais e a educação a distância na formação de professores.

Quanto às metodologias de pesquisa, o quadro das dissertações e teses não sofreu grandes mudanças dos anos 1990 para os anos 2000, apenas uma inversão de postos. Se nos anos 1990, os tipos de estudo mais utilizados foram: o *microestudo* (106) e a *análise de depoimento* (53); nos anos 2000, os tipos de estudos com maior incidência foram: *análise de depoimento* (197) e *microestudo* (146). Ainda temos muitas pesquisas que consideramos pontuais, pois abrangem situações muito específicas, procedimentos pobres de coleta de dados e análises muito circunscritas.

O questionário, 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, em combinação com entrevista e/ou com análise de documento e/ou com a observação. Parece que o preconceito sobre dados quantitativos vai, aos poucos, sendo superado.

ALGUMAS PERSPECTIVAS

Um aspecto muito promissor das pesquisas mais recentes é a atenção dada ao professor. Muitos estudos foram produzidos nos últimos anos, em torno das opiniões, das representações, dos processos de constituição de identidade, dos saberes e práticas dos professores. Conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

É preciso, no entanto, que essas pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores, mas que efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem. Além disso, deve haver um esforço para ir além da constatação, tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional, o que, na medida do possível deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, correremos o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice.

Se julgamos como positiva essa centralidade da pesquisa no professor, não podemos deixar de reconhecer o risco potencial de que ela venha a reforçar uma ideia já bastante corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Há inúmeros fatores ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais, que afetam as práticas escolares e seus resultados. É preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos.

Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de

gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial. Não podemos sucumbir aos interesses econômicos das políticas neoliberais que consideram pouco rentáveis os recursos aplicados na formação inicial, conforme denuncia Rosa Maria Torres (1998).

Do ponto de vista da metodologia e dos procedimentos de coleta de dados, podemos dizer que houve um avanço nas pesquisas: por um lado, a porcentagem de resumos que revela o tipo de pesquisa e os métodos de coleta de dados aumentou significativamente em relação ao levantamento anterior, o que sugere maior consciência e preocupação com o rigor metodológico. Por outro lado, os estudos pontuais, com número pequeno de sujeitos e análises circunscritas ainda é grande, o que requer, por parte dos cursos de pós-graduação, urgentes medidas, como por exemplo, fazer dos grupos de pesquisa um espaço efetivo de formação dos jovens pesquisadores, dando oportunidade para a realização de pesquisas articuladas, com referenciais consistentes, análises mais densas e resultados mais alentados.

O mapeamento mostra que surgiram novas formas de coleta de dados como os registros escritos, as entrevistas em grupo, os registros em vídeos que, combinadas com as entrevistas, questionários e observações, permitem explorar novos ângulos das situações e enriquecer as análises. O alerta, no entanto, precisa ser mantido para que esses procedimentos não se tornem meros adereços da pesquisa e sejam devidamente tratados com o rigor que toda investigação exige.

A análise da produção acadêmica dos alunos de pós-graduação em educação do Brasil nos anos iniciais do século 21 revelou interesse crescente dos pesquisadores pela temática da formação de professores, com foco nas opiniões, representações, saberes e práticas dos docentes. Os referenciais das pesquisas privilegiam a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, a teoria das representações sociais e autores que defendem a reflexão na ação, os saberes da experiência, o pensar crítico. As metodologias de pesquisa mais utilizadas pelos pós-graduandos são o depoimento oral e o estudo de caso. Os resultados parecem ainda muito voltados para situações bem delimitadas ou contextos muito específicos.

Ao concluir esse mapeamento, fica mais uma vez evidente quão importante é recorrer às sínteses integrativas para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento. É fundamental identificar tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades, reconhecer tanto os esforços de aperfeiçoamento quanto aquilo que ainda precisa se mudado. Atenção especial deve ser dada às redundâncias, à dispersão, aos modismos e aos aspectos que continuam esquecidos.

A pesquisa educacional brasileira e, em especial, as investigações sobre a formação de professores têm crescido muito com as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRADE, Roberta R.M. *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1999 e 2003*. Dissertação de Mestrado PUC SP, 2006.

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.

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.

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.

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

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

NÓVOA, Antonio. *A Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

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

VENTORIM, S. *A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000*. Tese de Doutorado, UFMG, 2005, 346 p.

WARDE, M. J. (1993) *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. Porto Alegre, ANPEd/CNPq.

ANEXO

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.

ANO	Número de Programas	Total de trabalhos na área de educação	Número de teses e dissertações sobre formação professores	Porcentagem de teses e dissertações sobre formação professores
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%
TOTAL	*	8.280	1.184	14%

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

Tabela 2 - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os temas abordados.

Tema	Sub-tema	1999		2000		2001		2002		2003		total %	
		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
SUB-TOTAL		34	26	39	21	48	21	71	24	63	18	255	22
2. FORMAÇÃO CONTINUADA	2.1 PROJETO., PROPOSTA PROGRAMA, POLITICA	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
SUB-TOTAL		25	19	47	25	42	19	50	17	90	26	254	21
3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA		4	3	1	1	5	2	11	4	10	3	31	100
SUB-TOTAL		4	3	1	1	5	2	11	4	10	3	31	3
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. 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
SUB-TOTAL		49	38	82	43	100	45	101	34	149	43	481	41
5. POLÍTICA DE FORMAÇÃO		2	2	7	4	11	5	23	8	10	3	53	100
SUB-TOTAL		2	2	7	4	11	5	23	8	10	3	53	4
6. OUTRO		15	12	13	7	18	8	38	13	26	7	110	100
SUB-TOTAL		15	12	13	7	18	8	38	13	26	7	110	9
TOTAL		129	100	189	100	224	100	294	100	348	100	1184	100

Tabela 3 - Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de pesquisa.

TIPOS DE ESTUDO	1999		2000		2001		2002		2003		total	%
	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 ESQUIZA 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 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
TOTAL	129	100	189	100	224	100	294	100	348	100	1184	100

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