

## **PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 90 E 2000**

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de – Centro Universitário Senac

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Introdução**

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 e 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 André (2000), Romanowski (2002), Marin, Bueno e Sampaio (2005).

André mapeou as teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 1990 e 1998, que tinham “Formação de Professores” como uma das palavras chave. Ela analisou os resumos de 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. A pesquisa revelou o aumento do número de trabalhos sobre formação de professores ao longo dos anos enfocados, passando de 28 estudos em 1990 para 66 em 1998.

### **Objetivo**

É justamente com o objetivo de atualizar esse mapeamento que este texto traz os resultados da análise das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas no período compreendido entre 1999 e 2003 em programas de pós-graduação em educação brasileiros.

A colaboração de colegas do grupo de pesquisa possibilitou-nos ainda comparar dados da produção científica dos pós-graduandos nos anos 2000 com os dados dos anos 90 e verificar se as tendências permaneciam em termos de aspectos privilegiados, emergentes e silenciados.

As questões que nortearam a análise foram: a) quais os temas e sub-temas dos estudos sobre formação de professores; b) quais os tipos de pesquisa utilizados nesses estudos; c) quais as técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas; d) quais os autores em que os discentes se apoiaram para realizar suas pesquisas; e) houve mudanças nos temas privilegiados, emergentes e silenciados?.

## **Procedimentos Metodológicos**

Foi realizada uma meta-análise dos resumos das dissertações e teses brasileiras, defendidas nesse período, disponíveis no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Para a definição do corpus de análise, foram selecionados os resumos que tinham as seguintes palavras-chave, indicadas pelos próprios autores: “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”.

Após várias leituras e releituras, os resumos eram classificados de acordo com os eixos analíticos, que se mantiveram os mesmos de levantamento anterior (André e outros, 1999) para tornar viável as comparações.

A análise do conteúdo dos resumos foi realizada, ora individualmente, ora coletivamente com os demais integrantes do grupo de pesquisa. Esse movimento foi muito importante para possibilitar o tratamento das dúvidas de classificação dos resumos, que eram acordadas no grupo. Mesmo quando os dados eram analisados individualmente, as dúvidas eram levadas ao grupo, que ajudava a solucioná-las.

## **Eixos de Análise**

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 daquelas que permitiram comparar os resultados dos estudos das décadas de 1990 e 2000.

Na categoria denominada *formação inicial*, estão incluídos os trabalhos que investigaram cursos de formação de professores. É nesses cursos que o futuro professor entra em contato, pela primeira vez, com a profissão; é o momento em que ele constrói esquemas, imagens e metáforas sobre a educação e incorpora as virtudes, vícios e rotinas (Imbernón, 2004). Nessa etapa, é grande a responsabilidade dos professores formadores e das instituições de formação responsáveis pela promoção de conhecimentos, valores e hábitos da profissão docente, relacionados ao contexto e a cultura em que os professores estão inseridos.

Para Imbernón (2004), os cursos devem dar bases ao professor para que construa os conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ensino – sua principal função – e promovam experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos aprendidos.

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é o começo da profissionalização e do aprendizado; assim que o professor conclui a graduação, inicia uma nova jornada: a educação continuada.

Christov (2003) 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 compreende diferentes ações: 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, a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, as 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 estão incluídos na categoria *formação continuada*.

O terceiro eixo temático de classificação dos resumos é: *formação inicial e continuada*. Os estudos classificados nesse grupo são os que investigam programas de formação de professores leigos, ou seja, professores que embora estejam em exercício docente, não possuem formação inicial em nível médio ou superior..

Castro e Andrade (2004) escrevem que os professores leigos 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.

Cada experiência pode se traduzir numa fonte de ensinamento, corroborada pelo envolvimento do profissional; 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 pela sociedade. Esse reconhecimento fornece-lhes uma identidade profissional e faz com que os eles vejam a si mesmos como professores.

No eixo analítico *identidade e profissionalização docente*, foram considerados os estudos que focalizam o professor e sua ação; assim, temos os sub-grupos dos estudos que tratam da *identidade docente; concepção, representação, saberes e práticas; condição de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização*.

Há ainda o sub-grupo dos estudos que tratam de *políticas de formação*, os quais focalizam as diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores.

Para nos auxiliar no tratamento dos resumos, buscamos em Gatti (1996) alguns fundamentos sobre identidade. Para a autora, a identidade é fruto de interações sociais complexas, respaldadas pela memória individual ou social. É formada na história de vida, na escolha profissional e na socialização. Ela comenta 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.

Assim como a identidade, as crenças originam-se nas histórias de vida dos professores que ao longo de seus estudos construíram idéias que podem permanecer estáveis “*mesmo após sua formação inicial*”, como afirma Manrique (2003). Para essa 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.

Quando se discute a relação entre *concepção e prática*, é consenso entre os autores (Monteiro, 1992 e Manrique, 2003) a dificuldade de saber a influência que uma exerce sobre a outra, levando à mudança de uma ou de ambas. A relação é sutil e dialética. Para Monteiro, o caráter não racional das concepções e a forte carga de crenças e preconceitos que as envolvem dificultam a conscientização sobre elas próprias, o que complica ainda mais o processo de mudança das concepções e práticas docentes.

Para compreensão dos estudos que focalizavam os saberes dos professores recorreu-se aos escritos de Tardif (2002, p.36), que define o saber docente como uma espécie de amálgama composto por saberes da formação profissional e de saberes

disciplinares, curriculares e experienciais. 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.

Quanto ao subgrupo temático *condição de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização*, buscou-se apoio em Nóvoa (1992) que 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.

Sobre o desenvolvimento organizacional, ele escreve que 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.

### **Resultados da Análise 1999 a 2003**

A análise dos resumos mostrou que o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores teve um crescimento considerável ao longo dos anos (tabela 1). No ano de 1999, as dissertações e teses que abordaram esse tema representavam 11% (129) do total da produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil; cinco anos depois, em 2003, esse total subiu para 16% (348), distribuídos por 58 programas em todo o Brasil.

A região Sudeste concentra, não só a maior parte dos programas de pós-graduação, como também a maioria dos programas que têm linha de pesquisa sobre formação de professores. Das dez Instituições de Ensino Superior que mais tiveram produção nos anos enfocados, sete estão nessa região.

Assim, 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%.

#### *Temas e sub-temas*

A tabela 2 (anexo) mostra a distribuição dos temas e sub-temas abordados na produção discente. 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.

Na categoria *Identidade e profissionalização docente* foram incluídas 481 pesquisas que focalizavam o professor e sua ação docente. Dessas, 62 estudos 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*.

No subgrupo *identidade*, os temas se distribuíram entre os que investigaram a relação da história de vida com a profissão docente, buscaram conhecer as histórias e ações de professores, a história da profissão, como se constitui o bom professor, o que ele faz em seu tempo livre, processos de subjetividade e envelhecimento.

Os trabalhos sobre *concepções, representações, saberes e práticas* do docente focalizaram a prática docente no ensino superior, no ensino fundamental, na educação infantil e na educação especial. Foram estudadas práticas de leitura, 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.

Os trabalhos que trataram de concepções, crenças e opiniões de professores estudaram as concepções dos professores sobre: gênero, sistema econômico, adolescente, novas tecnologias de comunicação e informação, criatividade, arte, avaliação educacional, matemática, administração educacional, aluno bem sucedido e a formação do professor de matemática.

Existiram ainda os estudos que 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 considera-se que constituem um campo autônomo.

O subgrupo *condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira, e profissionalização* contou com 116 estudos. 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; 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.

Os trabalhos que trataram do processo de profissionalização docente objetivaram conhecer, entre outros, a escolha da docência, o processo de transformação do dentista para o professor, limites e possibilidades da autoformação, formação do professor de jornalismo, e a interdisciplinaridade.

Os trabalhos que investigaram a iniciação à docência focalizaram a inserção do professor iniciante na prática de ensino de educação física e a passagem de aluno a professor.

Poucos trabalhos estudaram a organização sindical e suas iniciativas, a precarização do trabalho docente, a desqualificação da profissão frente à globalização e a depreciação da docência e a carreira docente.

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*.

A maioria desses trabalhos estudou os cursos de formação, seus currículos, seus projetos pedagógicos, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade no curso e a relação do curso com a prática do aluno egresso.

Os trabalhos que focalizaram uma ou mais disciplinas dos cursos de formação estudaram, em sua 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 corpo discente dos diferentes cursos foi ouvido a fim de se conhecer 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.

Os trabalhos que abordaram os professores formadores objetivaram analisar a prática cotidiana dos professores, a utilização da pesquisa em sala de aula e o que pensam esses professores.

O estágio também foi tema de alguns estudos, cujos objetivos foram o de avaliar o processo de realização do estágio pelos alunos e analisar sua importância para a prática do professor em formação.

No subgrupo *pedagogia* foram encontrados trabalhos que discutiram a inserção de novas tecnologias e o ensino a distância, com objetivo de avaliar o impacto dessas novas tecnologias nas práticas dos professores e analisar a oferta de cursos a distância.

Nos sub-grupos *magistério do ensino médio* e *magistério do ensino superior*, foram encontrados trabalhos que focaram as instituições formadoras; alguns utilizaram a pesquisa histórica para investigar a estrutura curricular e organizacional de uma instituição, outros como se deu o processo de formação de seus alunos.

Foram encontrados, ainda, trabalhos que focalizaram projetos especiais de formação de professores de nível médio, como o projeto CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que foi bastante estudado no período de 1999 a 2002, mas desaparece das pesquisas em 2003.

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*.

Os trabalhos do subgrupo *projetos, propostas e programas* versaram sobre a análise de programas 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 em cursos de especialização lato sensu.

Outros trabalhos se propuseram a avaliar como programas de educação continuada alteraram a prática dos professores nas áreas de música, arte, matemática, capacitação para a educação de jovens e adultos e informática.

As análises de propostas de formação focalizaram a especialização em ciências, avaliação de aprendizagem, interdisciplinaridade, questões ambientais, educação física e arte. As propostas de formação mais analisadas foram as que trataram de novas tecnologias e suas possibilidades como educação à distância.

A formação em serviço também foi estudada em trabalhos que analisaram como a IES ou a coordenação de curso podem contribuir para a formação continuada do professor.



O subgrupo *saberes e práticas pedagógicas* no contexto da formação continuada 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, leitura, uso do vídeo, geografia, uso da voz, educação sexual e educação especial.

Os estudos que trataram das práticas de formação continuada verificaram como essa prática é desenvolvida no processo de formação. Foram focalizados o uso da informática, a qualidade docente, a educação infantil, a interdisciplinaridade, avaliação de aprendizagem, educação inclusiva e educação especial.

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

Foram localizados 31 trabalhos (3%) que investigavam processos de formação inicial de professores em exercício docente, incluídos na categoria *formação inicial e continuada*. Estes analisaram programas de capacitação do professor em exercício, como os programas Magister, Proformação, PEC, Albetização Solidária e cursos realizados na modalidade presencial e a distância.

Outros trabalhos focalizaram a prática do professor leigo em ambientes rurais, no Movimento dos Sem Terra, o uso de novas tecnologias, a prática de alfabetização e a educação indígena. Esses temas parecem ser emergentes para os próximos anos.

As pesquisas que apresentavam as palavras chaves, mas não se enquadravam nas categorias anteriores, foram reunidas num grupo denominado *outros*. Esse grupo totalizou 110 (9%) trabalhos, que focalizaram questões, desde a organização curricular do ou a inclusão de questões ambientais no ensino médio até um estudo da Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, a educação na imprensa escrita ou a formação do cidadão.

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

A Tabela 3 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%). O micro estudo investiga questões locais em contextos muito específicos, o que os diferencia dos

estudos de caso que tem preocupação com o estudo aprofundado de uma situação singular.

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, 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.

As técnicas de coleta mais utilizadas, assim como os tipos de pesquisa, também apresentam coerência com os objetivos dos estudos; 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 combinada com 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.

#### *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, indicam 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).

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

### **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.

Sobre a distribuição dos temas e sub-temas, André (2000) mostra que nos anos 90 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 e Andrade (2006) apontam 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.

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 freqüentes 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 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 que os considerava temas emergentes nos anos 90. Por que os pós-graduandos não investigam questões de gênero e etnia? Serão motivos sócio-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, 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. 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 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.

## Referência Bibliográfica

- 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; ANDRADE, Roberta. Uma Década de Pesquisas sobre Formação de Professores. In: XIV Colóquio da *AFIRSE* – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005, Lisboa, 2006.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- 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.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.



**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

**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.	%	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 CONTÍNUADA	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

**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.	%	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