

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM MAPEAMENTO DOS GRUPOS E LINHAS DE PESQUISAS

Tadeu dos Santos³⁵

Resumo

Inicialmente a proposta deste texto era apresentar alguns resumos de teses e dissertações defendidas, como propõe o regulamento da Revista Pesquisa Qualitativa. Todavia, quando nos propusemos a levantar o grupos de pesquisas que tratam da temática formação de professores para escolha dos trabalhos, percebemos os intrincados caminhos que se descortinavam devido ao elevado número de grupos de pesquisa no território nacional que discutem o tema. Sendo assim, optamos por levantarmos e apresentarmos os grupos e linhas de pesquisa existentes no Brasil, e o viés teórico apresentado pelos mesmos. O levantamento foi feito a partir da Plataforma Lattes e dos Diretórios de Pesquisa na base corrente. Usamos como descritores a palavra formação de professores e depois afinamos para as linhas de pesquisa com o fito de levantarmos as palavras-chave do grupo. A descrição do(s) objetivo(s) do grupo, também serviu de referencial para pontuarmos o viés teórico. Após o mapeamento observamos que as preocupações dos grupos giravam em torno de quatro grandes categorias, assim classificadas: novas tecnologias, políticas públicas, saberes docentes e prática profissional e multiculturalismo. Contudo, o que seria de início um levantamento sobre os grupos de pesquisa, nos relevou uma pergunta: O que isto, formação de professores?

Palavras-chave – Formação de Professores, Grupos de Pesquisa e Linhas de Pesquisa.

Abstract

Teacher education – mapping research areas and groups

The aim of this article was to present some dissertation and thesis abstracts as it states the Qualitative Research Journal. As there are a very huge number of research groups dealing with teacher education in Brazil, we concentrated on investigating what groups they are and their theoretical underpinnings. The source for our study was the Lattes Platform and the Research Directories. We used search words: teacher education and research area to identify the key words the groups use. The objectives of the group also revealed their theoretical underpinnings. After all data were collected and interpreted, four major categories were perceived: new technologies, public politics, teacher's knowledge, professional practice and multiculturalism. Our mapping on research groups has revealed a question: what is teacher education?

Key words: teacher education, research groups and research areas.

³⁵ Professor da Universidade Metropolitana de Santos e Universidade Santa Cecília - Tesoureiro da SE&PQ.

Introdução

Os anos 80 marcaram o cenário mundial com várias mudanças que atingiram o campo social-político e cultural. Foram tempos de reformas educativas em vários países do mundo: as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade começavam a impulsionar um ciclo de mudanças. No Brasil, esse período caracterizou-se pela *organização de movimentos* de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. A mobilização dos profissionais da educação, intensificada em fins da década de 70 com Demerval Saviani, ao desenvolver a tentativa de encaminhar dialeticamente o problema dos objetivos e meios da educação brasileira, o estudo das tendências pedagógicas na prática escolar: liberais e progressistas, realizado por José Carlos Libâneo, e o retorno do exílio de Paulo Freire e sua atuação frente a alfabetização de jovens e adultos, foram momentos que serviram de reflexão e mobilização, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional.

Historicamente, a década de 80 foi marcada, por um lado, pelo crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação - uma vez que não havia recomposição frente a uma inflação muito alta - e, por outro, por índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental - traduzidos em percentuais de repetência e evasão inaceitáveis. As lutas da categoria e as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade em diferentes níveis tinham, portanto, um sentido de superação de graves problemas no campo da educação. Foi um tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação continuada, de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (BRASIL, 1999).

A entrada nos anos 90 também caracterizou-se por uma enorme desvalorização profissional do magistério - principalmente em função de salários muito baixos - e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo, foi marcada pelo clima de uma Constituição recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério - consenso que se formou nas lutas da década anterior-, e pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do

pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos”. Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. Entretanto, os princípios explicitados na constituição não foram implementados e, quanto à Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu a atenção merecida tão logo veio a público (BRASIL, 1999).

Posteriormente, o Plano Decenal de Educação, a publicação da LDBEN publicada em 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais irão trazer a tona novamente a discussão sobre a valorização do magistério, surgindo uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando a busca de soluções conjuntas para problemas comuns (BRASIL, 1999).

Quem não se recorda dos PECs³⁶? Parcerias realizadas entre o governo e as universidades, que buscavam proporcionar aos especialistas da rede pública subsídios teóricos e práticos para estimular a reflexão sobre sua ação, possibilitando revisão e redirecionamento dos projetos educacionais a partir de novas concepções de educação e de gestão escolar.

E as reformas curriculares impetradas nos Municípios de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Porto Alegre? Que pautavam-se na “idéia de integração do currículo como recurso facilitador da postura reflexiva em relação ao saber constituído, reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico” (Barreto 1998, p. 27). Onde a formação continuada de professores recebeu merecida atenção das Secretarias Municipais, promovendo seminários internacionais, seminários nacionais, encontros e cursos para a formação dos professores (MOREIRA, 2000).

No âmbito da esfera federal, não podemos deixar de mencionar os PCN³⁷s que buscavam, e buscam, valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacando a importância da formação para que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1998).

³⁶ Programa de Educação Continuada

³⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais

Fundamentadas em experiências internacionais, ou em autores espanhóis, ingleses e norte-americanos, ganha espaço discussões como: história de vida de professores, a sala de aula como *locus* de pesquisa, o cotidiano escolar, saberes docentes e prática profissional. A psicologia cede espaço a outras tendências teóricas que surgem para justificar toda essa efervescência no campo da educação. Influenciados pelos estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo, as discussões sobre formação de professores passam a agregar também questões como: identidade, multiculturalismo e reconstrução do pensamento prático cotidiano. Estas discussões ganham força frente às transformações por que vêm passando as sociedades atuais, nas quais fenômenos como: globalização econômica, mundialização da cultura e redução das distâncias espaço-temporais, convivem com a substituição das identidades-mestras, baseadas na idéia de nação, por identidades locais e plurais (LOPES; MACEDO, 2002).

Todavia, será a reconstrução do pensamento prático cotidiano que ocupou, e ocupa, grande espaço nas discussões acerca da formação de professores. Pérez-Gómez (2001) entende a reconstrução do pensamento prático cotidiano, como agente facilitador da reflexão. Segundo o autor espanhol, este é um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos: reconstruir as situações em que se produz a ação; reconstruir-se a si mesmos como docentes; reconstruir os pressupostos sobre o ensino aceitos como básicos.

As discussões acerca da formação de professores com a redução das distâncias espaço-temporais, provocadas pelas novas tecnologias, também influenciou os discursos e a literatura sobre formação. Com o crescimento da procura e, conseqüentemente, a abertura de um grande número de cursos de pós-graduação na década 90, a sala de aula e a escola tornaram *locus* de pesquisa.

Um estudo realizado pela Comped e ANPED no ano de 2002, que consistiu no mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores de 1990 a 1998, revelaram que a maioria dos estudos (teses e dissertações) se concentra na Formação Inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. O curso Normal é o mais estudado, o de Licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto que o de Pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a Formação Inicial são os temas transversais, como educação ambiental, educação e saúde e, ainda, drogatização.

A pesquisa também revelou que embora não sejam muito expressivas em termos numéricos, as dissertações e teses sobre a Formação Continuada o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados.

O tema da Identidade e Profissionalização Docente aparece na pesquisa, como tema emergente nos últimos anos e abre perspectivas para questões de

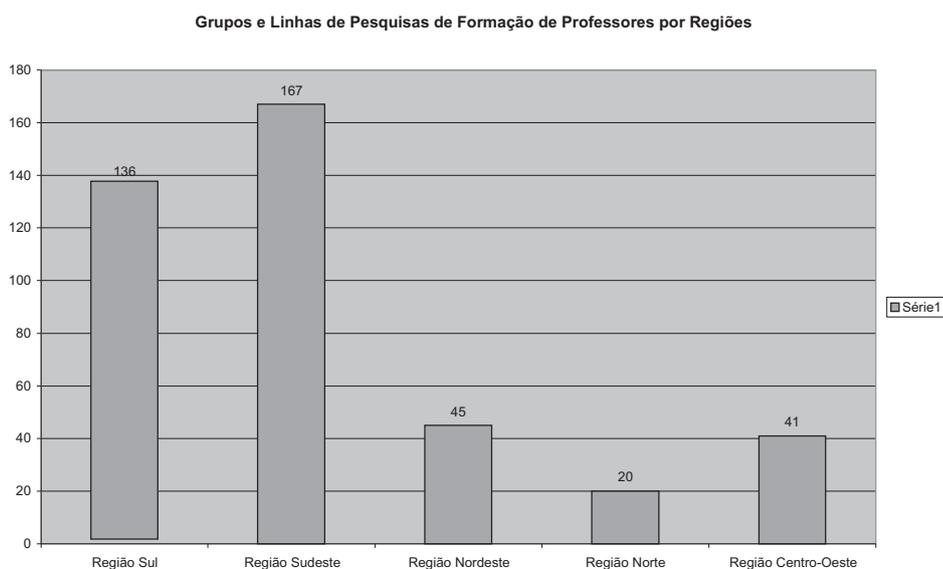
grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero.

Decorridos alguns anos, podemos inferir que os temas apresentados pela pesquisa, deram origem aos grupos e linhas de pesquisas sobre formação de professores. Questões como: multiculturalismo, novas tecnologias, políticas educacionais e saberes docentes e prática profissional são os temas mais recorrentes, no que se refere a área da pesquisa, como veremos a seguir, e na literatura disponível.

Mapeamento dos Grupos e Linhas de Pesquisas sobre Formação de Professores

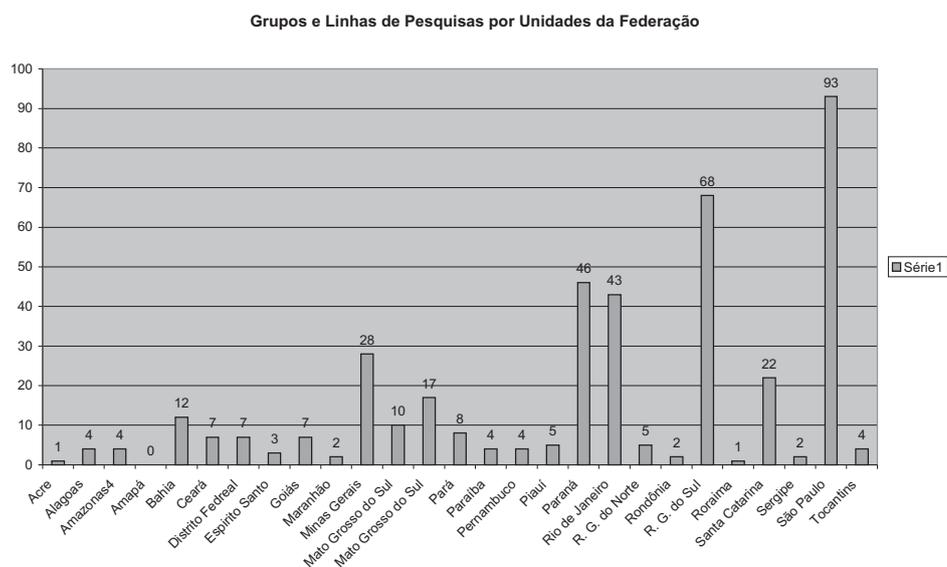
Para a realização do mapeamento dos grupos e linhas de pesquisa sobre formação de professores, utilizamos a Plataforma Lattes e os Diretórios de Pesquisa do ano corrente. Usamos como descritores a palavra formação de professores e depois afunilamos para as linhas de pesquisa com o objetivo de levantarmos as palavras-chave do grupo. A descrição do(s) objetivo(s) do grupo, também serviu de referencial para pontuarmos o viés teórico utilizado pelos grupos e linhas de pesquisas.

Com base nos instrumentos descritos acima levantamos em primeiro lugar o número de grupos e linhas de pesquisas por região da federação como pode ser observado no gráfico abaixo.



O gráfico nos revela que a maioria dos grupos e linhas de pesquisas se concentra na Região Sudeste. De acordo com pesquisa divulgada pelo INEP no Informativo n.º 145, essa região concentra o maior número de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (55,9%), o que justifica a maior concentração de grupos e linhas de pesquisas. Para o INEP a novidade fica por conta da sua distribuição nas regiões Centro-oeste e Nordeste, que somam mais de 1200 desses cursos em funcionamento, número bem superior aos 951 registrados na Região Sul. Todavia, o número de grupos e linhas de pesquisas da região Nordeste e Centro-Oeste, mesmo quando somados, é menor se comparado à Região Sul.

Esta relação fica mais visível quando estabelecemos uma comparação entre as Unidades Federativas do Brasil, onde, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro são os estados que possuem um número expressivo de grupos e linhas de pesquisas.



Como podemos verificar as pesquisas na área da Educação no Brasil estão distribuídas de maneira desproporcional se comparadas por região e estados da federação. A região sul e sudeste, bem como os estados pertencentes a estas regiões, são os que se destacam. Esse “abismo” segundo declarações de alguns reitores das universidades do norte e nordeste, é resultado de uma política excludente e discriminatória e por falta de uma política específica das agências de fomento, Capes e CNPq, para atender às necessidades dessas regiões. “Mesmo quando as linhas de pesquisa são voltadas para a nossa região, as universidades do Sul e Sudeste são priorizadas”, afirma o reitor da Universidade do Amazonas,

que em 2005 estava na eminência de perder a autonomia, e ser transformada em centro universitário.

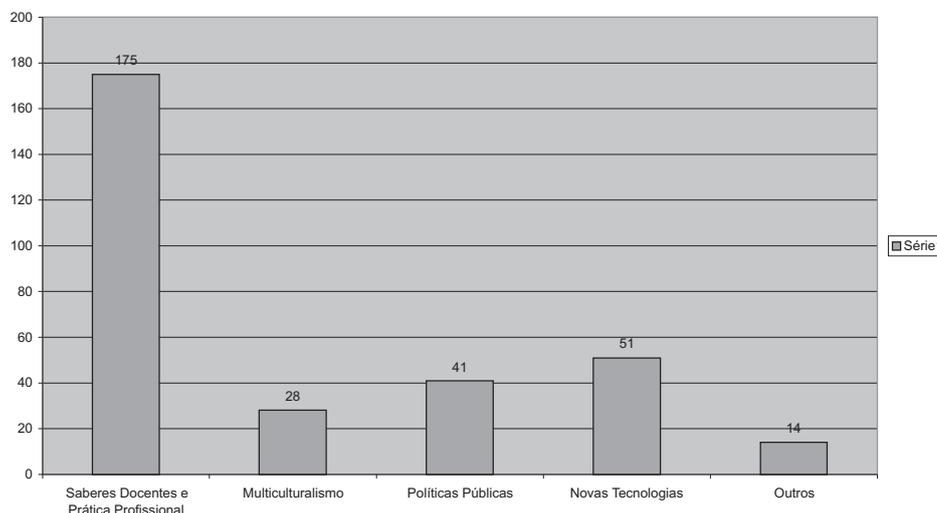
O documento síntese preliminar do Plano Nacional de Pós-Graduação (Pnpg) – 2005-2010 – também reconhece as assimetrias regionais, colocando que embora o crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação tenha, de certa forma, sido orientado pelos três planos anteriores, e deles constem a preocupação com as mesmas, inclusive com sugestões de políticas saneadoras, a realidade mostra, todavia, que seus executores não conseguiram implementá-las na sua plenitude, de forma que o sistema hoje se concentra na Região Sudeste.

Ainda de acordo com o documento, independentemente de políticas saneadoras, nos últimos anos a Região Sul vem encontrando estratégias desenvolvimentistas e consolidando seus programas, de sorte a ocupar hoje lugar de destaque no Sistema. O Nordeste também galgou algum destaque, porém, apresenta enormes assimetrias intra-regionais. No Centro-Oeste a pós-graduação concentra-se em Brasília, praticamente (leia-se UnB). E no Norte, região de extrema importância nacional pela sua grandiosidade e diversidade, encontra-se uma pós-graduação incipiente, ocupando menos de 4% do total de programas existentes no sistema, com enorme concentração em um ou dois estados, de uma região de dimensão continental.

Sendo assim, podemos perceber que as diferenças regionais e intra-regionais necessitam de políticas e estratégias corretivas, visando atenuar estas desigualdades, bem como, as assimetrias entre importantes áreas do conhecimento.

Essas assimetrias também são percebidas quando analisadas as temáticas dos grupos e linhas de pesquisa. Enquanto no Rio de Janeiro a preocupação dos grupos e linhas é mais forte com a questão do multiculturalismo, no nordeste, por exemplo, praticamente inexistem grupos ou linhas que tratam desta questão. Ao percebermos esse fato, passamos a analisar o diretório dos grupos de pesquisa e as repercussões dos trabalhos dos grupos, que descrevem os trabalhos realizados, os objetivos ou ambos, e fomos observando as temáticas que abordavam. Todavia, somente essas informações não foram suficientes para obter um resultado mais expressivo. Então, passamos a explorar as linhas de pesquisas com o fito de procedermos um levantamento das palavras-chave da linha e os objetivos. Esse caminho nos possibilitou levantar quatro temáticas abordadas pelos grupos e linhas de pesquisas representadas no gráfico abaixo.

Temáticas Abordadas pelos Grupos e Linhas de Pesquisas



Essas temáticas quando observadas nos diretórios de pesquisa, algumas vezes aparecem combinadas ou de forma isolada. Para a classificação utilizamos como critério a descrição das repercussões do grupo. Dessa forma, a primeira temática que emerge é saberes docentes e prática profissional. As questões que são trabalhadas nessa temática são, de modo mais destacado: identidade docente, representações sociais, prática pedagógica, cotidiano escolar, formação continuada, subjetividade e docência, formação de professores, imaginário das culturas escolares, história oral, currículo e formação docente, profissionalização e construção da identidade docente, aparecendo, ainda outras com menor destaque.

Como podemos perceber as questões tratadas dentro da temática *Saberes Docentes e Prática Profissional* são amplas, mas estão em consonância com uma obra amplamente difundida no Brasil *Saberes Docentes e Prática Profissional* do canadense Maurice Tardif. Esse autor tem recebido um grande destaque em nossos meios acadêmicos ao tratar da questão da profissão docente e da formação dos professores, das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores, os novos modelos de formação profissional e seus limites, as relações entre a carreira profissional e aprendizagem do trabalho docente, etc.

Apesar de pouco se referir ao termo *professor reflexivo*, o trabalho de Tardif caminha na mesma direção ao resgatar a realidade cotidiana, o trabalho dos professores e as interações concretas desses com os alunos, opondo-se ao modelo de formação profissional.

Todavia, o que nos chama atenção nesta temática são algumas questões de cunho teórico que embasam o pensamento do autor e que não aparece com frequência na literatura produzida pelos grupos e linhas de pesquisa no Brasil. Como exemplo podemos citar Alfred Schütz, pensador alemão que confrontou de forma sistemática a filosofia de Edmund Husserl com a Sociologia da Ação e Compreensão de Max Weber. A obra deste autor, como ressaltam Berger e Luckmann (1985), são fundamentais para compreender os ingredientes teóricos da sociologia do conhecimento, que trata da construção social da realidade.

Para a sociologia do conhecimento a construção social da realidade se dá no “mundo da vida cotidiana”, no mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso conhecimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá à nossa experiência e interpretação. Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores às nossas experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de “conhecimento à mão”, funcionam como um código de referência (SCHUTZ, 1979, p.73).

Para Schutz (1979, p.73), todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra, isto é, o ambiente físico e sócio cultural conforme definido por ele, onde ele tem a sua posição, não apenas posição em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de *status* e papel no sistema social, mas também sua posição moral e ideológica. Dizer que essa definição da situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as posses “habituais” de seu estoque de conhecimento à mão que, como tais, são posses unicamente dele, dadas a ele e a ele somente.

O que queremos chamar a atenção com essas considerações?

Em primeiro lugar que Tardif apesar de opor-se ao mentalismo e ao sociologismo, apresenta uma teoria fortemente embasada em pressupostos da sociologia e da filosofia. Outra questão importante é como estamos nos apropriando dessa literatura. Estamos fazendo uma leitura secundária, ou estamos procurando as fontes primárias? Bauman (2001, p.31) chama a atenção para a “hospitalidade à crítica” da sociedade hodierna aproximando-a ao padrão de acampamento. O lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles presta muita atenção a como o lugar é gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois do escurecer. Por fim, se o pensamento de Tardif, e de outros

autores que consideram a realidade cognitiva incorporada aos processos de experiências humanas subjetivas na formação do professores, têm seus fundamentos na sociologia do conhecimento, irá requerer, por parte dos pesquisadores, uma outra atitude filosófica.

Diferentemente, da temática *Saberes Docentes e Prática Profissional* as outras temáticas não apresentam um leque tão grande de questões. As preocupações dos grupos e linhas de pesquisas que trabalham com o multiculturalismo giram em torno da questão de raça, etnia, gênero e inclusão. Alguns grupos não usam o termo multiculturalismo e sim diversidade cultural. A maioria dos trabalhos são fundamentados em autores pós-estruturalistas.

Os grupos e linhas de pesquisas que apresentam a temática políticas públicas buscam articular a política educacional e o papel do Estado nas reformas no contexto do neoliberalismo. No que se refere às novas tecnologias aparecem duas questões: as TICs e o EAD. A preocupação com o EAD pode ser atribuída à expansão dos cursos à distância, conforme publicação do Informativo INEP n.º145, que demonstra um crescimento dos cursos a distância no Nordeste, o qual hoje, possui o mesmo número de cursos superiores à distância que o Sudeste: 92. O Sul vem a seguir, com um total de 71 cursos dessa modalidade. Já no Norte e no Centro-Oeste, os cursos superiores à distância ainda não obtiveram crescimento similar ao verificado no restante do País, uma vez que os números registrados foram, respectivamente, 28 e 22.

Finalizando, ainda que de forma preliminar, este é o quadro que se revela sobre os grupos e linhas de pesquisa que tratam da formação de professores no Brasil. Contudo, como advertiu Sacristán (2002), os caminhos a serem percorridos e explicitados neste campo de investigação deve se preocupar menos com os discursos e flagrar a realidade profissional na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho. Sendo assim, nos cabe perguntar: O que é isto, ser professor?

Referencias Bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informativo n.º 145, ano 5. Disponível em www.inep.gov.br Acesso 04/05/07.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informativo n.º 146, ano 5. Disponível em www.inep.gov.br Acesso 04/05/07.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília. A Secretaria, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC/SEF, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- GARRIDO, S.P. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: GARRIDO, S.P.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES; A.C.; MACEDO, E. O pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES; A.C.; MACEDO, E.(orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. *Educ. Soc.*, Dec. 2000, vol.21, no.73, p.109-138. ISSN 0101-7330.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, J.G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: GARRIDO, S.P.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHUTZ, A. Bases da Fenomenologia. In: WAGNER, H.R. (org.) *Fenomenologia e Relações Sociais – textos escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos

