

A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação

RESUMO

O texto apresenta pesquisa meta-analítica que objetivou descrever e analisar objetos de estudo encontrados em 54 dissertações de um Mestrado em Educação, produzidas entre 1996 a 2013, sobre formação de professores, em uma universidade pública. Os objetos de estudo foram extraídos das problematizações delimitadas em cada dissertação, os quais foram transcritos e agrupados numa tabela auxiliar e submetidos à técnica da análise de conteúdo. A partir da análise, foi possível compor 7 categorias de objetos de estudo: Formação Continuada; Currículo da Formação Inicial; Formação Inicial; Formação e Práticas Pedagógicas; Concepções, Representações Sociais e Ação Docente; Constituição, Identidade e Subjetividade de professores; História da Formação de Professores. Da análise também emergiram características referentes aos objetos de estudo das dissertações que são discutidas e questionadas: endogenia, pragmatismo, imediatismo, desprezo pela teoria, heterogeneidade e descontinuidade dos objetos de estudo. Para melhor impactar sobre políticas e práticas educacionais, conclui-se pela necessidade de superar tais aspectos, articulando e proporcionando fluxo contínuo às pesquisas e compreendendo que a formação de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação bem como iniciativas interinstitucionais de articulação dessas pesquisas representam um passo importante e imprescindível para atender a este propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Pesquisa Meta-analítica. Pesquisa Educacional.

Priscila Larocca

prilarocca@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9615-2177

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Susana Soares Tozetto

tozettosusana@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-1696-677X

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Ponta Grossa, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos indicadores e discutimos dados resultantes de pesquisa meta-analítica realizada em 54 dissertações sobre formação de professores de um programa de pós-graduação em Educação de uma universidade pública do Paraná.

Segundo André (2010, p.178), “um indicador adicional da constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação de professores como peça chave da qualidade do sistema educativo”. Evidentemente, isto não pode ser tomado como panaceia para os problemas educacionais, contudo, não é possível negar que a formação dos professores é um dos fatores a ser considerado no quadro de transformações necessárias à educação, embora, não seja o único, nem o central.

Com a escolha deste tema reforçamos a importância desta formação para promover melhorias na educação brasileira, em seus vários níveis, ao mesmo tempo em que reconhecemos a visibilidade que a pesquisa sobre a formação de professores tomou nas últimas décadas, a ponto de desencadear uma grande discussão acerca da formação de professores como um campo de estudos próprio.

Pesquisas de André (2001, 2006, 2010), Romanowski e Ens (2006), Granúzzio e Ceribelli (2010), Romanowski (2012, 2013) mostram que as pesquisas com objeto na formação de professores vêm crescendo cada vez mais na pesquisa educacional brasileira e contribuem para a delimitação de um campo de estudos próprio, bem como tem ajudado para o aperfeiçoamento dos caminhos de pesquisa tomados pelos estudiosos (ANDRÉ, 2010).

No caso das pesquisas acadêmicas, especialmente as produzidas no âmbito da pós-graduação, devemos destacar que a universidade tem como papel avaliar o conhecimento que produz, seja na dimensão quantitativa, seja qualitativa. Isso implica questionar a relevância político-social desse conhecimento, mas também os aspectos mais formais de sua produção, tendo em vista o aperfeiçoamento dos mesmos, a qualidade dos achados e a necessidade de comunicação do conhecimento científico, para que a própria ciência avance.

Ao analisar dissertações e teses produzidas no Brasil sobre formação de professores, André (2010) constata imprecisões e necessidades de melhor delimitação dos objetivos de pesquisa, das metodologias, das formas de apresentação, etc. Ferreira (2009) aponta dificuldades dos pesquisadores brasileiros para realizá-las, mencionando o problema do financiamento das pesquisas até aspectos pontuais, que vão da escrita acadêmica às descrições metodológicas, referenciais teóricos, confiabilidade e fidedignidade científica das mesmas.

Gatti (2012) explicita que cabe à pesquisa clarificar significados, sendo necessário que esta assegure a compreensão de seus campos de estudo, para a comunicação com diferentes setores acadêmicos e sociais, e que os conhecimentos sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes. Por sua vez, a produção científica em educação está cada vez mais submetida a novas exigências de qualidade e, portanto, é preciso direcionar o olhar para alguns aspectos básicos relativos à validade das pesquisas educacionais, no que se refere à consistência de seu campo investigativo, conforme afirma Gatti

(2012). Dessa forma, discutir a construção da pesquisa em educação torna-se significativo no sentido de contribuir para a sua melhoria.

Ora, as chamadas pesquisas meta-analíticas vêm justamente a estes propósitos, analisando ou apreciando criticamente o conhecimento acadêmico/científico produzido. A análise dos objetos de estudo ou problemas de pesquisa das dissertações configura um aspecto de interesse deste tipo de pesquisa.

As pesquisas meta-analíticas debruçam-se tanto sobre os produtos como sobre os processos de geração do conhecimento científico, permitindo questioná-los, tendo em vista o aprimoramento dos mesmos. No processo de meta-análise da produção científica, podemos dizer que a ciência se debruça sobre si mesma, em seus vários aspectos. Nesse sentido, podemos dizer que as pesquisas meta-analíticas interessam-se pela investigação de problemas, campos, objetivos, núcleos temáticos, teorias de sustentação, procedimentos e metodologias adotados e/ou construídos pelos pesquisadores no próprio processo de produção do conhecimento, podendo ser caracterizadas, inclusive, como pesquisas do tipo “avaliação” (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005).

Além disso, devemos considerar que o aprendizado da pesquisa está no centro dos objetivos da pós-graduação. Sendo assim, a pesquisa meta-analítica traz contribuições para repensar a formação dos pesquisadores nos programas e nos grupos de pesquisa, fornecendo indicadores para refletir mais rigorosamente sobre a qualidade dos produtos e dos processos gerados dentro deles. Por isso, trata-se de um tipo de pesquisa que “[...] permite aos interessados (docentes, estudantes, pesquisadores, universidades, agências de fomento) apreciar criticamente o conhecimento produzido, detectar entraves e investir da melhor forma na produção (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p. 119).

É, portanto, o olhar meta-analítico que dirigimos às dissertações produzidas sobre o tema formação de professores, a fim de apreciá-las no que diz respeito às suas problematizações (que estão na base do que chamamos “objeto de estudo”). Ao selecionarmos este aspecto, tentamos dar respostas à seguinte questão: - O que vem sendo problematizado sobre a formação de professores no âmbito da pós-graduação?

A fim de responder a esta questão selecionamos as dissertações a partir de suas abordagens sobre o tema formação de professores, entre 262 defendidas no programa de pós-graduação em pauta, relativas ao período 1996 - 2013. Do total, fizemos um mapeamento daquelas que abordam a discussão sobre formação de professores, visto que a seleção por meio das linhas de pesquisas do programa, que inicialmente eram chamadas de áreas de concentração, não permitia perceber.

A seleção iniciou com a definição de critérios a serem seguidos para incluir ou descartar a dissertação a ser analisada. Tais critérios foram:

Incluir as palavras “formação de professores” no título;

Incluir as palavras “formação de professores” entre as palavras-chave;

Aludir ao tema “formação de professores” no resumo da dissertação.

Frente a tais critérios, obtivemos os seguintes resultados que constam na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, no período 1996-2013, e número das dissertações selecionadas.

ANO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES IMPRESSAS E DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DO PROGRAMA	NUMERO DE DISSERTAÇÕES SELECIONADAS CONFORME APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS
1996	05	01
1997	11	04
1998	16	06
1999	06	03
2000	06	01
2001	06	01
2002	30	11
2003	17	06
2004	18	07
2005	12	00
2006	22	04
2007	13	02
2008	22	01
2009	18	03
2010	10	03
2011	12	02
2012	18	04
2013	20	05
Totalização	262	64

Fonte: As autoras.

A Tabela 1 retrata o universo de dissertações produzidas e selecionadas para a análise em 18 anos de produção do programa de pós-graduação.

Sobre as dissertações selecionadas aplicaram-se fichas/tabelas para registro e/ou transcrição dos dados de interesse do grupo (referência, ano da defesa, problemas de pesquisa, metodologias e procedimentos, autores utilizados que tratam da formação de professores e conceitos sobre formação de professores que se destacam). Assim, uma coluna foi dedicada ao registro dos problemas (ou objetos) de pesquisa contidos nas mesmas, os quais foram lidos e categorizados a partir dos princípios da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo implica, “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Para efetivar a análise de conteúdo, Bardin (1977) recomenda a adoção de três passos essenciais. Uma pré-análise, através de uma leitura flutuante para contatar e organizar o material coletado. Uma exploração para aprofundar a percepção do material. E, por fim, o tratamento ou interpretação, em que a análise é mais intensa, para ir além do conteúdo manifesto no material. É este, pois, o esforço que será desdobrado e analisado adiante sobre o objeto de estudo das dissertações.

A QUESTÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os problemas de pesquisa estão na base da definição ou delimitação de um objeto de estudo. Tal definição consiste o primeiro passo a ser dado por um pesquisador no processo de produção do conhecimento, pois é a presença de perguntas até então não respondidas que justifica o próprio ato de pesquisar. As demais decisões que o pesquisador faz ao longo do processo como, por exemplo, as decisões metodológicas e procedimentais, dependem da delimitação inicial adequada, realista e relevante acerca de um dado objeto de estudo ou problematização de pesquisa.

Gomides (2002) entende que a definição do objeto a ser pesquisado é chave para o sucesso de um projeto de pesquisa. Isto faz com que os metodólogos do trabalho científico enfatizem a importância da delimitação dos problemas de pesquisa para uma boa redação do projeto e do texto final do trabalho.

No entanto, consideramos que não é só isso, pois os problemas de pesquisa se constituem a própria essência do trabalho científico, uma vez que é a partir deles que se constitui o ato de pesquisar. Ou seja, a problematização constitui o próprio ato provocador da pesquisa, pois está na sua origem. Assim, a delimitação do objeto (e suas problematizações) está na raiz de todo processo de produção do conhecimento científico.

Ao tratarmos da pesquisa em educação e formação de professores, é importante lembrar Gatti (2010, p. 117), que aborda a questão da heterogeneidade de objetos de estudo comumente encontrada nas pesquisas, compreendendo que esta se relaciona à própria natureza diversa e contextual do trabalho docente. Sobre isso a autora destaca que o professor é um

[...] profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais desse território, o que coloca problemas não triviais que merecem atenção investigativa.

De fato, a complexidade, contextualidade e historicidade do fenômeno educacional traz inúmeras implicações ao trabalho docente. Admitir isto inevitavelmente traz consequências para a pesquisa dos processos formativos que necessitam ser interpretados e investigados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES

Uma vez iniciados os passos da análise do conteúdo, a partir da leitura e exploração dos problemas de pesquisa registrados nas fichas, procedemos aos agrupamentos que permitiram constituir 07 categorias de objetos sobre formação de professores:

- Formação Continuada;
- Currículo da Formação Inicial de Professores;
- Formação Inicial;
- Relação Formação e Práticas pedagógicas;

- Concepções, Representações Sociais e Ação Docente;
- Constituição, Identidade e Subjetividade dos professores; e
- História da Formação de Professores.

Cabe-nos dizer que, com a exploração do material selecionado eliminamos 10 dissertações por concluir que estas não tiveram como objeto a questão da formação de professores, abordando-a, apenas, de modo tangencial ou complementar. Ficamos, assim, com um universo de 54 dissertações cujos objetos foram analisados e posteriormente agrupados, conforme podemos observar na Tabela 2.

Quadro 2: Número das dissertações encontradas, conforme categorias dos objetos de pesquisa sobre formação de professores no período 1996-2013

CATEGORIAS DOS OBJETOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Nº. DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	%
Formação Continuada	16	29,62%
Currículo da Formação Inicial de Professores	10	18,51%
Formação Inicial	10	18,51%
Relação Formação e Práticas Pedagógicas	08	14,81%
Concepções, representações sociais e ação docente	05	9,25%
Constituição, identidade e subjetividade dos professores	03	5,55%
História da Formação de Professores	02	3,70%
Totalização	54	100%

Fonte: As autoras

A categoria **Formação Continuada** foi a que alcançou maior representatividade com 29,62% das produções sobre formação de professores. Integram esta categoria objetos de estudo sobre:

a) *História e políticas de formação continuada*, como é o caso das dissertações N. 4 – 1997 – “Políticas de articulação entre universidade e ensino de 1º grau na formação continuada” e N. 44 – 2007 – “A formação continuada de professores de Geografia de (...)”¹: análise do período de 1995 a 2000”;

b) *Programas governamentais destinados à formação continuada de professores na modalidade de educação à distância*. Exemplos dessa situação são as dissertações N.10 – 1998 – “Programa TV Escola: expectativas e necessidades dos professores da cidade de (...) quanto à prática pedagógica”; N. 13 – 1999 – “Programa TV Escola, enquanto modalidade de ensino a distância, pautas educativas do paradigma emergente” e N.48 – 2009 – “Formação Continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró- Letramento”.

c) *Experiências locais de formação continuada*, como a que retrata a dissertação N.61- 2013 – “Contribuições da formação continuada para a docência dos professores dos anos iniciais da rede municipal do ensino de (...)”;

d) *Relação entre processos de formação continuada e a implantação de um novo currículo para a educação básica*, como a dissertação N.24 – 2002 – “Formação continuada e apropriação de uma proposta curricular” também compuseram os objetos de estudo desta categoria;

e) Abordagens sobre a *docência dos conteúdos de ensino* também foram comuns, como por exemplo, as dissertações N.42 – 2006 – “Propostas educacionais no ensino-aprendizagem de Física: possibilidades e desafios para a formação de professores”; N.49 – 2009 – “Problematização na e da prática educacional de professores de Ciências Naturais” e N.57 – 2012- “Formação docente e prática pedagógica dos professores de educação física: relações no contexto escolar”.

As categorias Currículo da Formação Inicial de Professores e Formação Inicial foram separadas para finalidades didáticas, em face da significância que alcançaram, embora pudessem ser consideradas como uma única categoria que superaria, em termos quantitativos, a categoria Formação Continuada. Entretanto, julgamos importante separá-las dado que cada uma chegou a 18,51% da produção total sobre formação de professores. Portanto, ambas figuram em 2º. Lugar entre os percentuais encontrados.

Dentre as dissertações que tratam de currículo, metade delas se debruça sobre problemáticas e análises relacionadas à efetivação de *reformulações curriculares nas licenciaturas*, por via de regra relacionadas à inserção do pesquisador como professor de um determinado curso de licenciatura e também devido à influência do tema por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). É o caso, por exemplo, da dissertação N.23 – 2002 cujo objeto trata do currículo implantado na licenciatura em matemática, visando conhecer como ocorreram as reformulações curriculares mais significativas no curso, avaliar como tais reformulações foram concebidas, compreendidas e efetivadas, bem como as limitações e os resultados decorrentes de sua aplicação. Outro exemplo é a N.51- 2010 que aborda o letramento para docência em matemática na formação inicial de professores dos anos iniciais no contexto das reformulações curriculares.

A outra metade desta categoria compõe-se de dissertações que focalizam:

a) *Relações entre a formação de professores nas licenciaturas e diretrizes curriculares da Educação Básica*, como exemplo a N.26 – 2002 – “Perspectiva curricular e pedagógica do ensino da Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio dos estabelecimentos públicos estaduais”; N.28 – 2003 – “A formação dos professores de Inglês e diretrizes curriculares para o ensino médio”;

b) *Relações entre o currículo concebido e a prática efetivada concretamente nas licenciaturas*. É o caso da N.59 – 2013 – “Currículo e Práxis na Formação de Professores na Licenciatura em Música da universidade (...)”;

Inserção de novas possibilidades curriculares para os cursos. Como exemplos a N.60 – 2013 – Lugar da Biologia Educacional na formação de Pedagogos na (...) (1960-1989).

A categoria *Formação Inicial* representou também 18,51% do total de dissertações sobre formação de professores e compôs-se a partir da alusão, em suas problematizações, a cursos de Licenciaturas. Nesse contexto de análise encontramos subcategorias que se circunscrevem:

Às *disciplinas pedagógicas*, como por exemplo, a N.3 – 1997, que estudou “Contribuições da Didática em diferentes cursos de licenciatura”;

À *prática de ensino e estágio supervisionado* como é o caso da N.6-1998 – “Prática pedagógica do professor de Matemática do Ensino Fundamental e Médio e a relação dessa prática com o trabalho realizado na Metodologia e Prática de ensino de Matemática, durante o seu curso de formação inicial”; e da N.54 – 2011– “Formação em Educação Física: relação teoria e prática no estágio supervisionado”;

À *relação teoria e prática* no desenvolvimento de cursos de formação inicial, como por exemplo, a N.9- 1998 – “Pontos críticos da relação teoria-prática, evidenciados no curso de Pedagogia e elementos articuladores”;

À *problemas da formação* através das manifestações dos egressos do Curso. É o caso das N.19 – 2002 – “Formação e prática dos professores de geografia egressos da (...)”; N.56 – 2012 – “Formação inicial em matemática: manifestações dos egressos de Pedagogia sobre a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental”.

As *metodologias de ensino* para a formação inicial. Foi este o caso da N.36 – 2004 – “Diários de Bordo como registro formativo e reflexivo das práticas de estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática” e N.46 – 2008 – “Processo ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Física, via pedagogia de projetos”.

À *relação entre a formação e a profissão docente*, como foi o caso da N.33 – 2004 – “Formação inicial e processo de profissionalização docente”.

Na categoria *Relação Formação e Práticas Pedagógicas*, com 14,81% da produção total, encontramos objetos de estudo que questionam práticas bem específicas da formação como, por exemplo: a) formação e prática de alfabetizadores (N.8 – 1998; N.12 – 1999); b) formação e prática de professores de Geografia (N.19 – 2002); c) formação e prática no ensino de Matemática (N.53 – 2011; N.58 – 2012); d) a prática pedagógica de professores sobre a literatura infanto-juvenil (N.29 – 2003); e) uso do computador como ferramenta pedagógica (N.30 – 2003); f) utilização da modelagem matemática como metodologia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental (N.58 – 2012); g) prática pedagógica de professores na educação ambiental (N.62 – 2013).

A categoria *Concepções, representações sociais e ação docente* abrangeu 9,25% do total das produções, sendo representada por dissertações que focalizam concepções e representações de licenciados ou licenciandos como as de N.17 – 2002 – “Concepções de egressos dos cursos de Licenciatura sobre a Didática e prática pedagógica”; N.27 – 2002 – “Representações Sociais de professores e educação ambiental”; N.32 – 2003 – “Influência de representações sociais de professores sobre Interdisciplinaridade na prática” e N.50 – 2010 – “Formação inicial, representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas e identidade docente”. Apenas uma deste agrupamento focaliza no objeto uma prática pedagógica a partir dos formadores de professores. Tal é o caso da dissertação N.43 – 2006 – “Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores”.

A última categoria *Constituição, identidade e subjetividade* dos professores constituiu-se de 5,55% do total das produções. Esta se destaca por sua focalização no professor em sua subjetividade, na identidade docente e processos constitutivos. Nesta categoria, a dissertação N.41 – 2006 – tem como objeto “a identidade de docentes que são profissionais liberais e atuam na educação superior”, enquanto a N.40 – 2006 – focaliza “habilidades sociais manifestas e auto-reconhecidas de professores” e a N.45 – 2007 estudou “experiências de constituição docente através de grupos de estudo de professores de História”.

A categoria *História da Formação de Professores* contemplou apenas 2 dissertações: N.1-1996- que trata da história da formação do professor de educação física num estado brasileiro, e N.34 – 2004, que trata da história local da formação de professores em EJA – Educação de Jovens e Adultos, num período determinado.

Esta categoria representou 3,70% do total das dissertações analisadas, ficando em último lugar, em termos da frequência total dos dados. Além da pequena incidência deste objeto de estudo, pudemos notar um grande lapso temporal (08 anos) entre a produção das mesmas, levando-nos a concluir que este objeto de estudo, até aqui, foi pouco significativo nas produções do programa em pauta.

Após esta análise de cunho descritivo das categorias encontradas no período 1996-2013, entendemos que seria importante fazer uma análise evolutiva das temáticas encontradas como objetos de estudo no Programa, a fim de compará-las com análises semelhantes feitas em outras pesquisas que tratam da formação de professores.

Segundo Romanowski (2012), o estudo quantitativo das pesquisas que tratam da formação de professores nos programas de pós-graduação em educação no Brasil mostra um quadro em constante expansão. Fundamentada em dados disponibilizados pelas Capes no período 1987 – 2011, a pesquisadora chega a um percentual de 10,1% da produção total em educação, que trata exclusivamente deste campo de estudos.

Em nosso caso, não fizemos a comparação em relação às demais dissertações do programa, todavia, elaboramos um quadro, visando encontrar alguns indicadores do processo evolutivo dos objetos. Observemos a Tabela 3, que se segue.

Tabela 3 – Distribuição evolutiva dos objetos de estudo sobre formação de professores nas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação no período 1996-2013.

CATEGORIAS / TEMAS	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Formação Continuada		1	2	1	1		2		2		1	1		2	1		1	1
Currículo Formação Inicial		2				1	3	1							1			2
Formação Inicial		1	2				2		2				1			1	1	
Formação e Práticas			1	1			1	2								1	1	1
Concepções Representações Sociais							2	1			1				1			
Constituição e identidade e subjetividade											2	1						
História da Formação	1								1									

Fonte: As autoras

Conforme podemos verificar na Tabela 3, a maior constância e distribuição ao longo do tempo (1997-2013) se refere à categoria Formação Continuada, seguindo-se as dissertações que abordam a Formação Inicial (incluindo-se a questão curricular e a relação formação e práticas Pedagógicas). A significativa frequência e distribuição destes objetos ao longo dos 18 anos do Programa nos permite concluir que este eixo (formação Inicial/continuada) vem caracterizando a produção acadêmica deste programa de pós-graduação sobre formação de professores.

Ao confrontarmos esta percepção com as temáticas mais específicas dos objetos de estudo, encontramos certas características que merecem a nossa atenção.

A primeira delas se refere a uma tendência endógena na pesquisa, evidenciada nas problematizações acerca dos cursos de licenciatura da universidade, ou que fazem avaliações de processos e resultados das reformulações curriculares efetivadas nos mesmos, ou ainda, questionam experiências locais relativas às diretrizes curriculares, a programas e/ou projetos de formação continuada aplicados ao plano local, e práticas pedagógicas realizadas no ensino de disciplinas formativas e/ou de disciplinas escolares, por via de regra correspondentes à atuação profissional do pesquisador como professor.

O segundo aspecto é o caráter pragmático e imediato dos problemas de pesquisa, pois estes frequentemente aparecem relacionados a questões práticas enfrentadas no dia a dia da atuação profissional docente. Nessa situação foi comum constatar que o pesquisador é também ator no contexto das problematizações levantadas. Inserem-se aí pesquisas focadas nas disciplinas curriculares da formação, avaliações de intervenções pedagógicas em termos de conteúdo e/ou forma, relação teoria e prática, concepções e/ou ações, que são encaradas do ponto de vista da relação “pesquisa-ação-mudança” (GATTI, 2010, p. 70).

Esta perspectiva, segundo Gatti (2010), é um tanto simplista e se efetiva nos limites de um recorte acadêmico discutível, principalmente em termos dos seus alcances, pois contribui para um reducionismo do papel da pesquisa na universidade, em face da particularização nela encontrada.

Nossas análises evidentemente não visam questionar a origem concreta, social e cultural dos problemas de pesquisa na área da educação, nem desvalorizar aquelas problematizações que emergem do cotidiano do trabalho docente. Contudo, o aspecto idiossincrático, característico do estudo de casos concretos e eminentemente práticos é um fator que merece (e precisa) ser discutido, para que tomemos o cuidado de não transformar a atividade de pesquisa em atividade de extensão ou prestação de serviços realizadas pela pós-graduação. Há que se colocar em pauta, portanto, que a atividade de pesquisa tem seus próprios fins e estes se referem à produção constante do conhecimento, o qual avança a partir das possibilidades de generalização dos achados e da continuidade de pesquisas organicamente articuladas.

Outro aspecto diz respeito ao desprezo pela teoria e supervalorização da prática, o que leva ao empobrecimento da teoria e prática na Educação. A ênfase nas problematizações práticas, intervencionistas, propositivas e avaliativas e a quase inexistência de problematizações de índole mais teórica revela um desequilíbrio nas produções sobre formação de professores, ainda excessivamente formuladas a partir de uma racionalidade técnica e/ou prática e, portanto, pouco crítica. Tal constatação nos faz compreender a necessidade de se encaminhar as dissertações à constituição também de teorias sobre a formação de professores, ampliando-se o espectro para problematizações que incluam as concepções teóricas que norteiam as práticas.

A problemática da base teórica das pesquisas é apontada por Gatti (2010) que, analisando a pesquisa sobre educação e formação de professores no Brasil, constatou que os referenciais bibliográficos são ainda muito repetitivos e restritos às especificidades e particularidades do tema em questão, questionando a limitação das interpretações, que não contribuem efetivamente para o avanço do conhecimento na área. Concordamos com a pesquisadora, que afirma ser

necessária a “[...] ampliação formativa e cultural, pelo domínio de uma literatura mais ampla, pelo percurso em sociologias, antropologias, psicologias, filosofias, etc.” (GATTI, 2010, p.128).

Além disso, precisamos caminhar na direção de constituir teorias sobre a formação docente, sobre o que Romanowski (2012, p. 921) indaga: “Teríamos historicamente um campo amplo e denso de práticas formativas do qual seria possível sistematizar a teoria? Ao que nos parece, esta questão continua em aberto.

A análise da tabela 3 nos faz perceber ainda, no período estudado, a mínima abordagem de objetos que focalizam mais diretamente o professor, seus processos constitutivos, suas concepções de mundo, sociedade, educação, escola, suas representações sociais e sua identidade docente, apresentando-se estes, no programa, concentrados entre os anos de 2002 e 2010, e revelando a tendência do momento histórico de colocar o professor na pauta das discussões.

Segundo André (2010, p. 176): “Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente”. Daí focos na relação entre o trabalho docente e identidade, concepções, subjetividades e representações docentes, que permitem conhecer o que pensam e o que sentem os professores e quais são os seus saberes, não apenas formais, mas também informais. Como lembra André (2010), a eleição do objeto de estudo “professor” é, sem dúvida, muito importante. No entanto, não se pode fixar-se apenas nesta ponta do processo educacional, como se o professor fosse o único ou maior responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, sob o risco de corroborar visões presentes na mídia e no senso comum de que os professores são mal preparados e de que a formação dos professores seja a panaceia de todos os males educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de finalizar este texto e, considerando seus limites, selecionamos alguns aspectos mais gerais que nos chamaram a atenção neste estudo, levando em conta o todo da produção analisada. O primeiro deles se refere aos “silêncios” encontrados, aos objetos possíveis e necessários, mas pouco ou nada contemplados.

Verificamos, por exemplo, a quase inexistência de problematizações sobre a profissão docente propriamente dita. Na verdade, houve apenas uma dissertação, N.33 – 2004, com este objeto, ao longo de 18 anos. Inexistiram estudos que tratem da profissão e trabalho docente em sua realidade concreta nas nossas escolas, que questionem a relação entre os processos formativos e as condições do trabalho docente como a intensificação da jornada de trabalho dos professores, a falta de reconhecimento social, a instabilidade na carreira profissional, a precarização das escolas, a proletarização salarial crescente do professor na sociedade, consequências das políticas neoliberais na formação. O que nos pareceu é que esta realidade está totalmente ignorada nas produções sobre formação de professores no programa de pós-graduação em foco.

Também são raras abordagens que tratam da formação de professores considerando os seus formadores. Sobre este objeto, constatamos apenas uma dissertação, N.43 – 2006, o que ocorreu igualmente com a formação para a

educação de jovens e adultos, com apenas uma dissertação N. 34 – 2004, com a formação em relação ao papel das tecnologias de informação e comunicação, também com uma dissertação – N. 30 – 2003. Pouco abordados também foram objetos de estudo relativos a formação de professores na modalidade EAD – Educação à Distância, contemplados em três dissertações.

Inexistentes no período foram objetos que contemplem a formação de professores em relação ao ensino técnico e rural, a atuação junto aos movimentos sociais, a crianças e adolescentes em situação de risco social, bem como ao papel das tecnologias de comunicação e atendimento às diferenças e diversidade cultural foram inexistentes no período. Nesse sentido, nossos dados empíricos corroboram estudo de Granúzzio e Ceribelli (2010) acerca do estado da arte da formação de professores em pesquisas brasileiras, apoiadas pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, do período de 1990 até 2002. Ao que se evidencia, os aspectos silenciados estão a merecer maior atenção.

Há, ainda, outra característica geral: a heterogeneidade e descontinuidade dos diversos objetos de estudo constatados. Embora, as categorias formação continuada e formação inicial tenham se destacado no conjunto total, há grande diversidade de focalizações dentro delas, o que gerou uma dispersão nos objetos de estudo. Uma das explicações desta diversidade de focos é a tradição disciplinar. Gatti (2010) ressalta que a forte tradição disciplinar em nosso contexto marca a identidade docente, orientando os professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica. Assim, a pesquisa sobre formação de professores acaba por retratar esta tradição.

É preciso compreender, além disso, que o campo de estudos formação de professores vem avançando na pesquisa educacional e esta diversidade de objetos também se explica pela própria história da pós-graduação, consolidada pouco a pouco com a formação dos docentes universitários para a pesquisa e, nesse bojo, desenvolvendo-se a partir das próprias questões institucionais. Daí a significativa motivação para o estudo de cursos de licenciatura em diferentes áreas e da formação continuada iniciada com estudos locais de “pacotes” governamentais, para pouco a pouco abranger focos na formação em serviço e desta para a ideia de formação continuada como um processo permanente de constituição do professor.

Contudo, julgamos importante assinalar que é necessário avançar nos estudos sobre formação de professores, superando a produção fragmentada e dispersa a fim de assegurar maior articulação e um fluxo contínuo das pesquisas, para que estas venham a impactar de modo mais efetivo na mudança das políticas de formação e das práticas profissionais dos professores na educação em seus diversos níveis.

Um passo nesta direção é dado pela formação de grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação e pela busca de articulá-los interinstitucionalmente, representando um esforço para construir dados mais amplos e impactantes para o contexto sócio cultural e político a respeito da formação de professores nos municípios, nos estados e em nossa nação.

Teacher formation as a study object in dissertations produced in a master's degree in education

ABSTRACT

The text presents a meta-analytic research which intended to describe and analyze objects of study found in 54 master's degree dissertations in Education, produced between 1996 and 2013 about teachers formation in a public university. The objects of study were extracted from problematizations delineated in each dissertation, which were transcribed and grouped in an auxiliary table and submitted to the technique of content analysis. From this analysis, it is possible to compose 7 categories of study objects: Continuous Formation; Initial Formation Curriculum; Initial Formation; Pedagogical Formation and Practices; Conceptions, Social Representations and Instructor Action; Constitution, Identity and Subjectivity of Teachers; History of the Formation of Teachers. From this analysis characteristics related to the objects of study of the dissertations emerged, which are debated and questioned: endogeny, pragmatism, immediatism, contempt for theory, heterogeneity and discontinuity of study objects. To have a better impact on politics and educational practices, one concludes with the necessity of overcoming such aspects, articulating and allowing for a continuous flux to the researches, understanding that the formation of groups of research in the programs of post-graduation as well as inter-institutional initiatives of articulation of these researches represent an important step which is indispensable to achieve such goal.

KEYWORDS: Flipped classroom. Higher education. Teacher training.

La formación de los maestros como un objeto de estudio de la tesis producidas en un master en la educación

RESUMEN

El texto presenta investigación meta-analítico que pretende describir y analizar los objetos de estudio en 54 tesis de maestría en educación, producida entre 1996-2013, sobre la formación docente en una universidad pública. Los objetos de estudio se extrajeron de la problematizações limitado en cada disertación, que fueron transcritas y agrupados en una tabla auxiliar y sometidos a la técnica de análisis de contenido. Desde el análisis, fue posible componer 7 categorías de objetos de estudio: educación continua; Currículo de formación inicial; Formación inicial; Formación y enseñanza de las prácticas; Conceptos, representaciones sociales y acción de la enseñanza; Constitución, identidad y subjetividad de los docentes: historia de la formación docente. El análisis también emergió con respecto a los objetos de estudio características de disertaciones que son discutidos y desafió: pragmatismo endogeny, inmediatez, desprecio por la teoría, la heterogeneidad y discontinuidad de los objetos de estudio. Para mayor impacto en las políticas educativas y prácticas, la necesidad de superar tales aspectos, vincular y proporcionando un flujo continuo a la investigación y comprensión de la formación de grupos de investigación en programas de postgrado, así como las iniciativas interinstitucionales de articulación de estas búsquedas son un paso importante y necesario para cumplir con este propósito.

PALABRAS-CLAVE: De formación de profesores; Investigación meta-analítica; Investigación educativa.

NOTAS

1 A designação dos municípios ou instituições foi substituída por (...).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, cap. 41, p. 605-616, 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70. 1977.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Recuperado em 12 jan. 2011 em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas, **Contrapontos**, v.9, n.1., Itajaí, jan./abr. 2009, p.43-54.

GATTI, B. Pesquisa em educação e formação de professores. In Ens, R.T.& Behrens, M. A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 117- 134, 2010.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, Goiânia, v.28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GOMIDES, J. E. A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, IV, (60). 2002. Recuperado em 26/04/2015 de www.fc.unesp.br/.

GRANÚZZIO, P. M.; DE F. CERIBELLI, R. Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores. **Metáfora Educacional**, (9), 102-114, 2010.

LAROCCA, P., ROSSO, A. J., SOUZA, A. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. CAPES, 2 (3), 118-133, 2005.

ROMANOWSKI, J P.; ENS, R. da T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, 12(37), 905-924, 2012.

ROMANOWSKI, J.P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa**, Blumenau, v.8, n.2, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/107867/1809-0354>. Acesso em: 25 jun. 2015.

Recebido: 30 abr. 2016.

Aprovado: 13 jun. 2016.

DOI: 10.3895/rtr.v1n2.3937

Como citar: LAROCCA, P.; TOZETTO, S. S. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-178, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3937>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Priscila Larocca

Rua Brasil Pinheiro, 40, Órfãs, Ponta Grossa –PR. CEP: 84015-265.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

