

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
TRAJETÓRIAS DA PESQUISA E DO CAMPO
EPISTEMOLÓGICO



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TRAJETÓRIAS DA PESQUISA E
DO CAMPO EPISTEMOLÓGICO

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira
Quérem Dias de Oliveira Santos
(Orgs.)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2024 **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva;**
Viviane Carrijo Volnei; Quêrem Dias De Oliveira Santos

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F723

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico / Organizadoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Viviane Carrijo Volnei Pereira, Quêrem Dias de Oliveira Santos. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

304 p.; 14 X 21 cm.

ISBN: 978-85-462-2574-3

1. Formação de professores. 2. Ensino - Pesquisa. I. Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Organizadora). II. Pereira, Viviane Carrijo Volnei (Organizadora). III. Santos, Quêrem Dias de Oliveira. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166
Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PREFÁCIO 15

Curitiba, 28 de junho de 2023.

Joana Paulin Romanowski

**CAPÍTULO 1. TENDÊNCIAS DA PESQUISA
SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO** 21

Júlio Emílio Diniz-Pereira

**CAPÍTULO 2. A PRODUÇÃO DOS GRUPOS
DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (GT08 ANPED): TENDÊNCIAS
DE INVESTIGAÇÃO** 75

José Rubens Lima Jardimino

Joana Paulin Romanowski

**CAPÍTULO 3. OS OBJETOS DE ESTUDO NAS
PESQUISAS DO CAMPO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES** 97

Andréia Nunes Militão

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Maria Iolanda Fontana

**CAPÍTULO 4. METODOLOGIAS DE PESQUISAS
EM ANÁLISE: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS
NOS TRABALHOS DO IV SIMPÓSIO DE
PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL**

123

Silvana Ventorim

Marta Nörnberg

Márcia de Souza Hobold

Fernanda Bindaco da Silva Astori

**CAPÍTULO 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
COMO CAMPO DE CONHECIMENTO**

155

Célia Maria Fernandes Nunes

Susana Soares Tozetto

Margareth Diniz

**CAPÍTULO 6. FORMAÇÃO PRAGMÁTICA,
AUTORRESPONSABILIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO
NAS POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EMBATES NO CONTEXTO DE 2017 E 2018**

175

Deise Ramos da Rocha

Leonardo Bezerra do Carmo

Rosiris Pereira de Souza

**CAPÍTULO 7. OS AUTORES QUE REFERENCIAM
O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

211

Isabel Maria Sabino de Farias

Simone Regina Manosso Cartaxo

Samuel de Souza Neto

**CAPÍTULO 8. DESAFIOS AOS PESQUISADORES E
ÀS PESQUISADORAS DO CAMPO DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL 249**

Magali Aparecida Silvestre

Ana Sheila Fernandes Costa

**CAPÍTULO 9. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL: UM
OLHAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL 277**

Giseli Barreto da Cruz



APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado do V Simpósio de Grupos de Pesquisa de Formação de Professores do Brasil, que ocorreu em 2021 e tem como objetivo apresentar as análises realizadas sobre o campo da formação de professores a partir dos grupos de pesquisas que participaram do Simpósio. Trata-se de um evento científico desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e teve como tema “Pesquisas no campo da formação de professores na retomada da democracia: qual a agenda?”. Este evento nacional tem as seguintes finalidades:

- Favorecer a disseminação da produção científica sobre a formação de professores produzida no âmbito dos grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação do Brasil, bem como a cooperação entre pesquisadores experientes e iniciantes neste campo de estudo;
- Contribuir para o fortalecimento da formação acadêmica dos professores da Educação Superior, da Educação Básica e dos estudantes de graduação e pós-graduação interessados na formação de professores como objeto de estudo;
- Colaborar para a constituição de parcerias e de redes de pesquisa que favoreçam a geração de conhecimentos sobre formação de professores no Brasil;
- Incentivar a participação de docentes, de discentes e de pesquisadores vinculados à graduação e à pós-graduação em eventos científicos como elemento

de qualificação da produção do conhecimento e da formação profissional;

- Promover o acesso e discussão dos temas relacionados à formação de professores, considerando desafios epistemológicos, éticos, políticos e culturais da pesquisa nesse campo na retomada da democracia brasileira.

Como revelam suas finalidades, o evento visou à aglutinação de pesquisadores de vários contextos institucionais do país, a socialização das pesquisas produzidas, a promoção do debate das pautas que demarcam o objeto de estudo desse campo e da interlocução entre pares, fortalecendo grupos e linhas de pesquisa dos programas *stricto sensu* que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

A preocupação com a configuração da formação de professores como campo de estudo no Brasil sustenta a emergência do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, evento científico nacional desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Estratégia epistêmica, política e pedagógica constituída pelos pesquisadores desse GT para conhecer, problematizar e fazer avançar esse campo de conhecimento e de investigação.

A ANPEd, entidade científica sem fins lucrativos, congrega pesquisadores da área, professores e estudantes vinculados à pós-graduação em Educação. Nesses últimos 45 anos, tem contribuído para fomentar a pesquisa e o debate no campo, agregando, em torno de seus GT, pesquisadores de todo o país. O GT 8, dedicado ao tema da formação de professores, é um dos maiores e mais consolidados

na trajetória da ANPEd, tendo importante participação na qualificação e fortalecimento da formação e produção acadêmico-científica na área. A realização do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores há 18 anos é uma via nessa direção.

Os três primeiros Simpósios, realizados em 2006, 2011 e 2016, foram presenciais. Os dois primeiros ocorreram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Paraná (PUC-PR), enquanto o terceiro foi sediado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Guarulhos. Ao todo, nessas três edições, contou-se com a participação de 153 grupos de pesquisa.

O IV Simpósio aconteceu no formato virtual devido à pandemia da covid-19, ocorreu de 26 a 28 de maio de 2021 na Universidade de Brasília (UnB), reuniu 85 grupos de pesquisa das cinco regiões do país, contou com 903 inscritos e a apresentação de 91 trabalhos.

O V Simpósio ocorrerá em Fortaleza-Ceará, com previsão para maio de 2024, na Universidade Estadual do Ceará (Uece), e espera fomentar o debate sobre avanços nas pesquisas acerca da formação de professores nos últimos 18 anos.

O Capítulo 1, produzido pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil (2006-2015) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática em nosso país.

O Capítulo 2, escrito por José Rubens Jardimino e Joana Romanoviski analisa a historicidade dos simpósios de grupo de pesquisa de forma a apontar as tendências de investigação expressas nas análises ajuizadas ao final de cada um dos simpósios.

As autoras, Andréia Nunes Militão, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Maria Iolanda Fontana, no Capítulo 3, se propõe a trazer uma contribuição para se pensar nos objetos de estudo que têm surgido nas pesquisas produzidas no campo da formação de professores no país. Organiza-se com base em reflexões a partir das várias e importantes dimensões refletidas por pesquisadores que compõem o GT08, organizado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd).

Com o objetivo de mapear e analisar os elementos constitutivos das metodologias de pesquisa dos trabalhos apresentados no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, no Capítulo 4, as autoras: Silvana Ventorim, Marta Nörnberg, Márcia de Souza Hobold e Fernanda Bindaco da Silva Astori abordam as continuidades e avanços da produção acadêmico-científica sobre formação de professores.

No Capítulo 5, Célia Maria Fernandes Nunes, Susana Soares Tozetto e Margareth Diniz, abordam o elemento epistemológico para pensar os fundamentos desse campo de conhecimento, a formação de professores a partir do seguinte questionamento: Quais trabalhos dos grupos de pesquisa se pautaram na discussão epistemológica da formação?

A fim de realizar um estudo sobre a posição das entidades, como a Anfope (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), dentre outras, os autores/as, Deise Ramos da Rocha, Leonardo Bezerra do Carmo e Rosiris Pereira de Souza, no Capítulo 6, analisam a disputa em constituir uma base a partir do que o conjunto das unidades educativas elabora como essenciais para a

formação humana em seus projetos, tornando-se um ali-
cerce democrático constitutivo de uma diretriz curricular.

O Capítulo 7, produzido por Isabel Maria Sabino de Fa-
rias, Simone Regina Manosso Cartaxo e Samuel de Souza
Neto tem como objetivo fazer um balanço dos autores que
referenciam os estudos realizados por grupos de pesqui-
sa sobre formação de professores a partir das produções
socializadas no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre
Formação de Professores do Brasil.

O Capítulo 8, escrito por Magali Aparecida Silvestre
Ana Sheila Fernandes Costa, apresenta reflexões sobre
a pesquisa na formação de professores a partir de uma
análise de conjuntura referente ao período da pandemia,
isolamento social e de um governo conservador.

O Capítulo 09, de autoria da pesquisadora Giseli Bar-
reto da Cruz, aborda a temática da pesquisa com foco
nos professores iniciantes que, em face da complexidade
inerente ao início da carreira, indicam necessidades forma-
tivas específicas, ainda pouco consideradas pelas políticas
e programas educacionais em curso.

O debate nacional sobre a formação de professores
apresenta-se oportuno em vista da retomada da democra-
cia na vida social e política do país, sobretudo para recolocar
a discussão acerca dos processos e políticas tramitadas
no último setênio e que repercutem regressivamente sobre
a formação desse profissional da Educação. A obra tam-
bém realça a relevância do V Simpósio no envolvimento
de grupos de pesquisa das cinco regiões brasileiras, garan-
tindo a pluralidade do debate e estabelecendo uma rede de
contato entre os programas de pós-graduação e seus gru-
pos de pesquisa que investigam a formação de professores,
permitindo o mapeamento de aspectos do campo científico

nos quais as pesquisas avançaram e no que precisam avançar, incluindo a análise do aporte teórico, das metodologias e de parcerias internacionais.

PREFÁCIO

Os simpósios dos grupos de pesquisa sobre formação de professores promovidos pelo GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED são realizados desde 2006 e contam com quatro edições. As finalidades de realização desses simpósios são direcionadas à realização de análise densa sobre a formação de professores e se efetivam numa metodologia ímpar envolvendo os grupos de pesquisa para a compreensão do movimento e das tendências com são desenvolvidos os estudos e investigações nesse campo.

A concepção dos simpósios, gestada e proposta coletivamente, tem proporcionado o envolvimento dos grupos de pesquisa em relatos que especificam a sua composição, o objeto de estudo, a metodologia de investigação e principais resultados: uma meta análise coletiva. Os agrupamentos organizados em tempo integral de convivência entre pesquisadores iniciantes e experientes propiciam o exame intenso para a compreensão dos fundamentos, dos impactos e das contribuições para a constituição do campo epistêmico da formação de professores bem como propiciam a interação entre pesquisadores e professores, entre os grupos de pesquisa, o Gt 08 Formação de Professores e a comunidade científica.

Nesses simpósios é possível perceber como os grupos: são compostos e se articulam entre seus membros, estabelecem relação com a prática pedagógica, com a escola e com os demais grupos, as prioridades estabelecidas e em que condições estabelecem as investigações e reflexões. Essa narrativa sistematizada propicia compreender as pre-

missas, as dimensões, o volume em que se estrutura e se constitui o campo da pesquisa em formação de professores.

A ruptura com a divulgação e comunicação de uma pesquisa para realizar um balanço e avaliação analítica feita coletivamente potencializa possíveis entendimentos e compreensão da abrangência e configuração da prática e da teoria subjacente contida nas investigações. Essa reflexão provoca emergir as convergências, tendências, disposições, inclinações da trajetória e movimento do conhecimento em formação de professores.

A organização desse livro sob orientação de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, que também organizou o IV Simpósio de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, virtualmente na Universidade de Brasília (UnB), de 26 a 28 de maio de 202, juntamente com Viviane Carrijo Volnei Pereira, é um marco na consolidação de exame, análise, metaanálise sobre a produção acadêmica e científica no campo da formação de professores.

O livro foi gerado com a participação e envolvimento dos membros do GT08 Formação de Professores que se debruçaram e refletiram sobre os noventa grupos de pesquisa a partir de eixos de análise: tendências da investigação no campo e nos grupos de pesquisa em formação de professores; os objetos, as metodologias, autores de referência no campo da formação de professores. Esses eixos possibilitam a compreensão dos rumos da pesquisa efetiva no campo da formação de professores, em que o quantitativo examinado é expressivo por envolver quase uma centena de grupos de pesquisa e o qualitativo permitindo elucidar as múltiplas variáveis, influências e disposições expressas nas pesquisas focalizadas.

A formação de professores no Brasil, com a criação do Gt 08 Formação de Professores, na ANPEd, na década de 1980, tem sido impactada de modo profícuo pela realização de pesquisas, divulgação, discussão, apreciação, avaliação, com uma contribuição ímpar para a sua melhoria. Em especial, a definição do campo próprio de pesquisa, tanto na compreensão da demarcação da abrangência de seu objeto, método e metodologia, composição e referenciais atestando o que, como, porque e para se investiga a formação de professores. Os estudos e pesquisas de revisão sistemática, estados da arte, estados do conhecimento, revisões integrativas são uma constante no Gt. Esse livro inicia com estudo das tendências da pesquisa em formação de professores em continuidade e se somando às inúmeras investigações nessa direção contendo a metaanálise inquisitiva que evidencia as contribuições e vicissitudes das pesquisas, desde a definição dos objetos de pesquisa aos seus resultados. Essa perspectiva é focaliza em mais dois momentos da obra ao incluir a formação de professores/as como campo de conhecimento e ao propor a analisar a produção dos grupos de pesquisa sobre formação de professores: tendências de investigação.

Com efeito, esse zelo pela pesquisa e produção acadêmica em formação de professores atesta a preocupação permanente do Gt, desde os membros que nos antecederam e nesse grupo que permanece fiel ao propósito de luta pela melhoria da pesquisa, das condições e das políticas de formação de modo rigoroso, sistemático e crítico.

A crítica sobre os temas que são alvo dos escritos desse livro é testemunho desse combate denso travado na busca científica para a compreensão dos antecedentes da formação, da formação básica e inicial dos(as) professores(as) e profissionais da educação, da inserção e iniciação profissio-

nal, da formação continuada, da identidade e do desenvolvimento da profissionalização docente, que são abordados nos grupos de pesquisa. Olhar e examinar os objetos, as metodologias, as referências, as políticas, é fundamental para legitimar a indicação das potencialidades, das dificuldades e das fragilidades com que se movem as pesquisas nos grupos que privilegiam esse campo de investigação. As práticas, processos, saberes, aprendizagens, são colocadas em suspenso pela problematização nos grupos de pesquisa por meio de reflexões, narrativas e diferentes modos de coleta de dados considerando o cotejamento com o acumulado da área favorece a elaboração das teorias e princípios constitutivos da formação de professores em diálogo com outras áreas do conhecimento. É com essa abrangência e profundidade que essa obra se ocupa.

Esse volume originário do esforço coletivo, cooperativo e generoso de partilha, baliza, distingue as permanências e anuncia as rupturas, mudanças das inclinações, para além de dispositivos em que se move a pesquisa. Trazer à tona o que os grupos de pesquisa realizam requer muito trabalho para que as explicações, interpretação e compreensão em totalidade possa ser atingida. É essencial ressaltar o empenho desse grupo que se propôs a organizar e compor os estudos que originaram a obra e seus capítulos.

É imperativo recomendar a leitura do livro e também propor sua indicação para estar entre os referenciais de disciplinas que focalizam a formação de professores, bem como a realização de seminários para o debate das análises registradas nos capítulos e mesmo sua exploração e reflexão nos grupos de pesquisa incluindo e pelos(as) pesquisadores(as) da área.

Finalizando, agradeço a honra do convite para escrever esse prefácio e o privilégio em ler em primeira mão esse livro. Com certeza, novas leituras serão realizadas, pois são leituras imprescindíveis para buscar nas dobras de cada um dos capítulos e nas entrelinhas as diversas intencionalidades, interpretações e entendimentos que aguardam serem desveladas.

Obrigada a Kátia e a Viviane, por esse voto de confiança para a escrita desse texto. Agradeço aos autores pela dedicação e resiliência com que desenvolveram o estudo e a escrita de cada um dos capítulos.

Obrigada ao GT 08 Formação de Professores, do qual faço parte, por esta oportunidade de convivência, acolhimento e amizades. É sempre uma oportunidade de ampliar, renovar, transgredir, entender o campo de formação de professores e se insurgir para denunciar os aviltamentos contrários à formação de professores e à educação. Esse grupo são pessoas queridas com as quais compartilhar a história de vida é sempre alegria, encontro, aprendizagem...

Curitiba, 28 de junho de 2023.

Joana Paulin Romanowski



CAPÍTULO 1. TENDÊNCIAS DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO¹

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Introdução

Precisamos periodicamente realizar estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento ou “síntese sistemática” (Gough, 2007) para avaliar um campo de pesquisa e saber quais as tendências desse campo, quais as ausências (lacunas), quais as/os principais autoras/es² o têm influenciado, as principais metodologias que têm sido utilizadas, os achados e as conclusões mais importantes a que chegaram essas investigações acadêmicas, ou seja, em suma, o que se sabe e o que não se sabe sobre ele.

A formação de professores, por ser um campo de pesquisa relativamente novo no Brasil e no mundo (Diniz-pereira, 2014; Garcia, 1989; 1998; Zeichner, 2005; 2009), pre-

1. Este texto subsidiou o autor a realizar a Conferência de Abertura do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, de mesmo título, no dia 26 de maio de 2021.

2. Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste capítulo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas às vezes que me referir aos profissionais da educação básica, às/aos pesquisadoras/es da área da educação etc. em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; pesquisadoras/es; autoras/es.

cisa ainda mais desse tipo de estudo, pois ele pode ajudar a organizá-lo e a fortalecê-lo.

É importante destacar um dado extremamente positivo em relação ao campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: a produção acadêmica nele vem sendo sistematicamente analisada por aproximadamente 50 anos ininterruptos! Isto vem ocorrendo por meio do desenvolvimento de estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento e levantamentos bibliográficos realizados por pesquisadoras/es desse campo, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens: de 1972 a 1981 (Feldens, 1983; 1984); Vera Candau: de 1982 a 1985 (Candau, 1987); Menga Lüdke: de 1988 a 1994 (Lüdke, 1994); Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 1980 a 1995 (Diniz-Pereira, 2000); Marli André: de 1990 a 1998 (André, 2006); Iria Brzezinski: de 1997 a 2002 (Brzezinski, 2006); Iria Brzezinski: de 2003 a 2010 (Brzezinski, 2014) e, finalmente, Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 2006 a 2015 (Diniz-Pereira, 2020).

O principal objetivo da pesquisa³ discutida neste capítulo foi analisar o que chamamos “a parte mais significativa” da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores⁴ no Brasil (2006-2015) e sistematizar,

3. Trata-se do estudo do tipo “revisão ou síntese sistemática de pesquisa” intitulado “O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professoras/es no Brasil? A produção acadêmica dos PPGes Conceito 7 CAPES” contemplado na Chamada CNPq N. 12/2016 – Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ (Diniz-Pereira, 2020).

4. No estudo do tipo “revisão ou síntese sistemática de pesquisa” desenvolvido por Diniz-Pereira (2020), este autor sugere o uso da expressão “campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” em vez da utilização da expressão “campo da pesquisa sobre formação de professores” por considerar a primeira mais abrangente e mais próxima daquilo que realmente se investiga na área.

a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática em nosso país.

Para justificar o uso da expressão “a parte mais significativa” no propósito desta meta-pesquisa, é importante esclarecer que, em razão das condições objetivas em que foi realizada, ela não teve a mesma envergadura de outros estudos mencionados anteriormente (como, por exemplo, as pesquisas coordenadas por André, 2006 e Brzezinski, 2006; 2014) que foram desenvolvidos por equipes de pesquisadoras/es, contaram com financiamento específico e condições que certamente não tivemos. Portanto, após um recorte no projeto original, o nosso levantamento foi realizado apenas em teses de doutorado e em dissertações de mestrado e este, por sua vez, não foi feito em todos os programas de pós-graduação em Educação do nosso país, como seria o desejável, mas apenas naqueles que receberam o conceito 7 na avaliação trienal de 2013 da Capes (em ordem alfabética): o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Além disso, é importante ressaltar que, para a realização do nosso estudo, nos baseamos apenas na leitura e na análise dos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs dessas três universidades brasileiras. Infelizmente, não houve tempo e condições para ler e analisar esses trabalhos na íntegra – o que também seria o desejável.

1. Revisão ou síntese sistemática de pesquisa: a metodologia

David Gough defende em seu texto a utilização da chamada “revisão ou síntese sistemática de pesquisa” para

fazer aquilo que ele denomina de “uso produtivo da pesquisa primária” (p. 57). Nas palavras desse autor, “qualquer síntese de pesquisa feita por outros (pesquisa secundária) precisa ser tão explícita em seus métodos quanto a pesquisa primária” (Gough, 2007, p. 66).

Apesar do conceito de “revisão” ou “síntese” ser, nas palavras de Gough (2007), “essencialmente tão velho quanto a ideia de ciência” (p. 66), a chamada “revisão ou síntese sistemática de pesquisa” trata-se de “um método relativamente novo [que] está em suas etapas iniciais de desenvolvimento” (p. 76).

Para esse autor, fazer uma revisão da literatura tornou-se uma tarefa acadêmica comum realizada até mesmo por estudantes ainda pouco experientes em pesquisa que normalmente não recebem orientações específicas sobre como fazê-la e ainda se sentem constrangidos em perguntar sobre esse assunto. Simplesmente, parte-se do pressuposto de que as pessoas sabem fazer uma revisão da literatura. Consequentemente, ao realizarem essa tarefa, elas comumente não adotam procedimentos científicos explícitos. Gough (2007) chama a atenção que abordagens informais ou implícitas de sínteses da produção acadêmica podem reduzir a nossa capacidade “de sistematicamente construir [o conhecimento novo] a partir do que já sabemos” e “aumentar as chances de erro”, nos levando a conclusões incorretas sobre o que já conhecemos (p. 64).

Gough (2007, p. 68-69) propõe, então, sete etapas para a realização da chamada “revisão ou síntese sistemática de pesquisa”: 1. Pergunta da pesquisa. Nas palavras dele: “Assim como acontece com a pesquisa primária, é necessário ter uma questão de pesquisa”. 2. Quadro conceitual. Segundo esse autor, “a pergunta de pesquisa deve conter

algum tipo de pressuposto teórico”. 3. Protocolo de revisão. Há “necessidade de metodologia (ou protocolo) explícita para que a revisão possa ser desenvolvida”. 4. Critérios para inclusão. Parte da metodologia “deve especificar o que são considerados dados para a revisão”, ou seja, “os critérios para decidir quais estudos devem ser incluídos”, ou simplesmente responder a seguinte questão: “por que alguns estudos são incluídos e outros não”? 5. Estratégia de busca. Deve-se ainda “especificar os detalhes da estratégia para buscar pesquisas que atendam os critérios de inclusão” – o que ele chamou de “métodos de busca”. A estratégia, de acordo com esse autor, “precisa ser exaustiva dentro de limites específicos dos critérios de inclusão”. 6. Extração de dados. Para esse autor, “é necessário algum método para extrair dados relevantes para a síntese, como as conclusões do estudo”. Na opinião dele, esse “método” é necessário “para se fazerem julgamentos sobre qualidade ou relevância a fim de qualificar os resultados de um estudo”. 7. Síntese. Por fim, ainda nas palavras desse autor: “A síntese é o processo pelo qual os resultados são reunidos para responder à questão apresentada pela revisão”.

Na meta-pesquisa que resumidamente discutimos neste capítulo, procuramos, então, seguir as sete etapas sugeridas por Gough (2007):

1. Pergunta da pesquisa. A pergunta central da nossa pesquisa secundária foi a seguinte: o que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2006 e 2015? Dela, se derivaram outras questões de estudo: quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores em nosso país, nos anos entre 2006 e 2015? Tais temáticas se

vinculariam a quais linhas de pesquisa? Quais as principais lacunas do campo? Quais autoras/es (teóricas/os) têm mais influenciado o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil? Quais as principais metodologias utilizadas nessas investigações acadêmicas? Quais os achados, os resultados e as conclusões mais importantes a que chegaram esses estudos?

2. Quadro conceitual. O pressuposto teórico desta revisão ou síntese sistemática é que o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores cresceu exponencialmente nos últimos anos, no Brasil e no mundo, e que ele vem passando por mudanças importantes em relação ao objeto e ao foco de suas investigações acadêmicas e que tais mudanças precisam ser sistematicamente acompanhadas para que esse campo continue se organizando e se desenvolvendo (André, 2006; 2007; 2009; 2010; André *et al.*, 1999; André; Romanowski, 1999; Brzezinski, 2006; 2014; Brzezinski; Garrido, 1999; 2001, 2006; Diniz-Pereira, 2014; Garcia, 1989; 1998; Nóvoa, 1991; 1992; 1997a; 1997b; Santos, 1991; Zeichner, 1998; 2005; 2009).

3. Protocolo de revisão. A “revisão ou síntese sistemática de pesquisa” em questão foi, então, desenvolvida por meio de quatro passos, a saber: 1º passo: Levantamento; 2º passo: “Refinamento”; 3º passo: Sistematização; 4º passo: Análise.

Desse modo, o primeiro passo desta meta-pesquisa foi o levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado defendidas entre 2006 e 2015 nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal 2013 da Capes. Ao final do “refinamento”, iniciamos a sistematização dos resumos dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na Uerj, na UFMG e na Unisinos, no período delimitado. Os dados sistematizados foram trans-

formados em gráficos e em tabelas para subsidiar o último passo da revisão ou síntese sistemática em questão: a análise dos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015 nesses programas de pós-graduação em Educação.

4. Critérios para inclusão. Como mencionado anteriormente, a estratégia desta pesquisa secundária foi focar naquilo que denominamos “a parte mais significativa” da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2006 e 2015. Para tal, como também já informamos, o levantamento de teses e dissertações foi realizado apenas em programas de pós-graduação em Educação que receberam o conceito 7 na Avaliação Trienal 2013 da Capes (em ordem alfabética): o da Uerj, o da UFMG e o da Unisinos.

5. Estratégia de busca. Selecionamos, então, teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre 2006 e 2015 nesses três programas de pós-graduação e, para tal, acessamos as páginas eletrônicas das bibliotecas virtuais das faculdades de educação e/ou os repositórios eletrônicos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação dessas três universidades. Fizemos a busca de todos os resumos de todas as teses e dissertações da área de educação defendidas entre 2006 e 2015. Após essa busca, passamos a selecionar aqueles trabalhos que nos interessavam: as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores. Nos detivemos, então, principalmente aos títulos das teses e das dissertações, às palavras-chave e aos resumos. Neles, a presença das palavras “professor/es”, “professora/s”, “docente/s”, “formação”, “prática/s”, “docência”, “licenciatura”, “pedagogia” era um indicativo de que o trabalho deveria ser selecionado. A pre-

sença dessas palavras ou no título, ou nos descritores, ou nos resumos não dispensou, porém, a leitura atenta e cuidadosa dos textos dos resumos para a tomada de decisão, se o trabalho faria ou não parte do *corpus*⁵ de análise da pesquisa. Como mencionado, denominamos esse passo de “refinamento” do levantamento realizado anteriormente.

6. Extração de dados. A sistematização e a análise dos resumos das teses e das dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação da Uerj, da UFMG e da Unisinos, entre 2006 e 2015, foram realizadas por meio da produção de fichas em que se retirou o máximo de informações contidas nos resumos dos trabalhos selecionados nas etapas anteriores da investigação acadêmica em questão. Tem-se um exemplo de uma ficha a seguir (Figura 1):

5. Bardin (1977) define *corpus* como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 90).

UFMG2013DR100
Autora: RODRIGUES, S. M.
Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira
Linha de pesquisa/Área de concentração: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.
Título: A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte
Tema: A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.
Classificação: Análises de práticas de ensino (práticas docentes ou práticas pedagógicas)
Sinopse: “Esta tese discute os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento”. Metodologia: “Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa, que pode ser caracterizada como de tipo etnográfico, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante da prática pedagógica de quatro professoras; entrevistas semiestruturadas com essas quatro professoras, três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial; análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da escola, bem como da proposta política de Educação Inclusiva da rede municipal; e, finalmente aplicou-se um questionário aos docentes da escola no sentido de conhecer aspectos da formação e das percepções do professorado a respeito da política inclusiva”. “Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin”. Resultados: “Os dados da pesquisa revelaram que a política de Educação Inclusiva do município, em consonância com a política do governo federal, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos(as) nas escolas e viabilizar o Atendimento Educacional Especializado para dinamizar o acesso ao conhecimento. Os(as) profissionais participantes da pesquisa ainda não reconhecem o apoio efetivo da rede nas práticas cotidianas e a maior queixa relaciona-se à falta de formação para atender as especificidades do alunado com necessidades educacionais especiais. Das quatro professoras selecionadas para a observação da prática pedagógica, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender. Considerando o contexto atual das escolas públicas no Brasil em que se observam salas de aula lotadas, pouca valorização dos profissionais da educação e lacunas na formação de professores para a educação inclusiva, é possível apontar que a escola investigada, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidade de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo de construção de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais de seus alunos(as)”.
Explicita a fundamentação teórica? Não.
Algum conceito em particular? Não.
Cita autoras/es? Não.
Algum específico do campo da pesquisa sobre formação de professores? Não.
Local da pesquisa: Escola. Qual? “uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”.
Professores participam da pesquisa? Sim. “quatro professoras”. Quantos? Quatro. Área: [não informado]. Nível/Modalidade de ensino: [não informado].
Demais sujeitos da pesquisa: Sim. “três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial”.
Diálogo com outros campos: Educação Especial.

Figura 1. Exemplo de ficha utilizada para sistematizar as informações sobre os trabalhos selecionados nesta meta-pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

7. Síntese. Como vimos, a partir da leitura e da análise desses resumos, sintetizamos as informações por meio da construção de gráficos e tabelas. Além disso, analisamos qualitativamente os conteúdos do item “Resultados” que se encontrava nas fichas desenvolvidas para este estudo para sistematização dos dados.

Passemos, então, a apresentar e a discutir parte dos resultados obtidos na revisão ou síntese sistemática de pesquisa em questão por meio da leitura, da sistematização e da análise dos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes.

2. Resultados

Selecionamos alguns resultados que, a nosso ver, podem interessar as/os colegas pesquisadoras/es que participam do GT8 da ANPEd e aquelas/es que se inscreveram no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, a começar, obviamente, pelas informações sobre o *corpus* de análise da pesquisa.

2.1 Total da produção acadêmica

Como é possível ver, por meio do Gráfico 1, ao final da etapa do “refinamento”, o total da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação conceito 7 Capes, entre 2006 e 2015, foi de **539 trabalhos – 316 dissertações de mestrado e 223 teses de doutorado.**

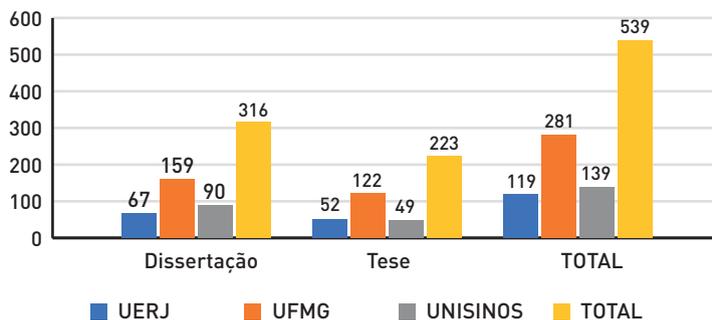


Gráfico 1. Total da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores no PPGEs Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

2.2 Linhas de pesquisa a que os trabalhos estavam vinculados

Tivemos curiosidade em saber a quais linhas de pesquisa dos PPGEs conceito 7 Capes os trabalhos defendidos entre 2006 e 2015 estavam vinculados. Infelizmente, nos deparamos com a ausência dessa informação na maioria das fichas catalográficas em que se encontravam os resumos aqui selecionados. Isto nos fez adotar uma estratégia para ter acesso a esse dado: procurar, nas páginas eletrônicas dos três programas de pós-graduação em Educação que fizeram parte deste estudo, a informação sobre as linhas de pesquisa atuais desses programas e a vinculação das/dos respectivas/os orientadoras/es das teses e dissertações – informação que estava presente em todas as fichas catalográficas – a essas linhas hoje⁶.

6. Temos consciência que, ao fazer isso, não teremos acesso à informação totalmente acurada sobre esse assunto, pois, sabemos que algumas linhas de pesquisa a que estavam vinculados esses trabalhos, quando estes foram defendidos, podem já não existir mais nos respectivos PPGEs. É possível também que algumas/alguns pesquisadoras/es, nas datas em que os tra-

Ao final de todo esse trabalho, constatamos que as temáticas “docência” e/ou “formação de professores” estiveram presentes **em todas as linhas de pesquisa** dos três programas de pós-graduação em Educação aqui estudados. A nosso ver, esta é uma evidência de que elas têm se comportado como **temas transversais** nesses PPGs.

É importante ressaltar, porém, que essa constatação não deve desencorajar os programas de pós-graduação em Educação no Brasil a criarem linhas de pesquisa específicas sobre docência e/ou formação de professores. Parece óbvio que a criação de linhas específicas sobre esses temas nos programas de pós-graduação em Educação fomenta o desenvolvimento do campo de estudos sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil – é o que parece indicar, nesta metapesquisa, os casos dos PPGs da Unisinos e da UFMG.

2.3 Principais referenciais teóricos/teórico-metodológicos

A primeira informação positiva sobre este item é que, na soma dos três programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, a maioria dos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015 (323 em 539, ou seja, 60% do total) **explicitou** os referenciais teóricos e/ou teórico-metodológicos utilizados em suas pesquisas (Gráfico 2)⁷.

balhos foram finalizados, fizessem parte de uma linha de pesquisa e hoje participem de outra, ou seja, que elas/eles tenham mudado de linha. E, por fim, conforme constatamos, algumas/alguns pesquisadoras/es, por diferentes razões, não mantêm atualmente vínculos com os respectivos PPGs. 7. É importante ressaltar que, obviamente, não podemos afirmar que os outros 216 trabalhos (40% do total) não explicitaram os referenciais teóricos de suas

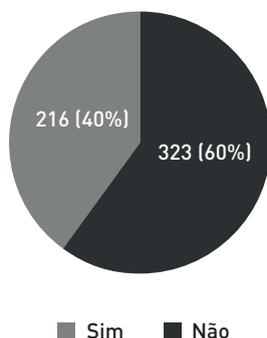


Gráfico 2. Número (porcentagem) de resumos que informaram o referencial teórico das pesquisas sobre docência e/ou formação de professores nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Tem-se, a seguir, na Tabela 1, os referenciais teóricos (e/ou teórico-metodológicos) mais citados nos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidos entre 2006 e 2015 nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes.

pesquisas. Isto nós não sabemos. Nós podemos afirmar apenas que essa informação não constava em 216 resumos das teses e das dissertações aqui analisadas. Lembre-se: nesta “meta-pesquisa”, nós analisamos apenas os resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidos entre 2006 e 2015 nos PPGes avaliados com conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes. Ou seja, o fato dessa informação não constar em 216 resumos não significa, necessariamente, que essas 216 teses de doutorado e dissertações de mestrado não explicitaram os referenciais teóricos em seus trabalhos. Estes, apesar de não terem sido explicitados nos resumos, podem constar nos textos das teses e das dissertações. Porém, é possível também que uma parte desses trabalhos não tenha informado os referenciais teóricos (e/ou teórico-metodológicos) da pesquisa nem mesmo nos textos de seus relatórios finais.

Referenciais teóricos/teórico- metodológicos	N.	UERJ	UFMG	UNISINOS
Teorias bakhtinianas	17	00	17	00
Teorias de Vygotsky (inclui “abordagem sociocultural”)	13	00	13	00
Estudos/Teorizações foucaultianos	12	00	01	11
Teoria das “representações sociais” (Moscovici, Jodelet, Lefebvre)	10	00	10	00
Pesquisas na área da formação, prática, saberes e trabalho docentes	09	00	08	01
Teorias/Perspectivas Pós-estruturalistas	08	02	00	06
Etnografia interacional	07	00	07	00
Perspectiva ergonômica e/ou ergológica	07	00	06	01
“História Cultural”	06	00	03	03
Teorias do Currículo	05	01	04	00
Metodologia de pesquisa-formação de Marie Christine Josso	04	00	00	04
Princípios da Teoria da Atividade	04	00	04	00
Teoria do Discurso	04	04	00	00
Análise Crítica do Discurso	03	01	02	00
Estudos do cotidiano (inclui etnografia do cotidiano escolar)	03	02	01	00
Estudos freirianos	03	00	00	03
Estudos sociolinguísticos	03	00	03	00
Estudos de políticas educacionais de S. Ball	02	00	02	00
Estudos Culturais	02	00	00	02
Materialismo histórico dialético	02	01	01	00
Referenciais psicanalíticos	02	00	02	00
Teoria da Complexidade	02	02	00	00

Tabela 1. Os referenciais teóricos mais citados pelas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGs 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As “teorias bakhtinianas” (“análise do discurso de Bakhtin”; “teoria da enunciação/polifonia”; “teoria enunciativa da linguagem”; a “noção de gêneros textuais”; entre outras) foram o referencial teórico mais citado nos resumos

selecionados nesta meta-pesquisa. Todos os resumos que explicitaram esse referencial teórico (17, no total) são de trabalhos defendidos no PPGE da UFMG, no período aqui delimitado. O mesmo ocorreu com o segundo referencial teórico mais citado nos resumos analisados nesta meta-pesquisa: as “teorias de Vygotsky” (“teoria sobre o desenvolvimento humano”; “teoria sociocultural”; “perspectiva sócio-histórico-cultural”; entre outras) foram mencionadas em treze resumos de teses e/ou dissertações defendidas no PPGE/UFMG, entre 2006 e 2015.

Destacam-se também os “estudos/teorizações foucaultianas”, mencionados em doze resumos, e as “teorias/perspectivas pós-estruturalistas”, citadas em oito, que, se somadas, seriam o referencial teórico mais utilizado pelas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores que participaram desta meta-pesquisa. Esses dois referenciais foram fortemente utilizados por trabalhos defendidos no PPGEDU da Unisinos, no período delimitado (17 em 20).

A “teoria das representações sociais”, fundamentada na maioria das vezes nos estudos de Serge Moscovici, foi mencionada em dez resumos; todos eles de trabalhos defendidos, entre 2006 e 2015, no PPGE da UFMG.

Por fim, nove resumos, sendo oito de trabalhos defendidos no PPGE/UFMG e um no PPGEDU/Unisinos, citaram “pesquisas na área da formação, prática, saberes e trabalho docentes” como referencial teórico. Este é um dado extremamente relevante para o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores, pois isto sugere que, apesar de ser um campo de estudos relativamente novo, ele tem sido capaz de oferecer ferramentas teóricas e conceitos, próprios do campo, para fundamentar as investigações acadêmicas na área.

Como mostrado no Gráfico 3 a seguir, quando olhamos apenas para **os conceitos** que fundamentaram os trabalhos aqui selecionados, esta informação foi omitida por 414 resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado que participaram desta meta-pesquisa (ou seja, 77% do total!).

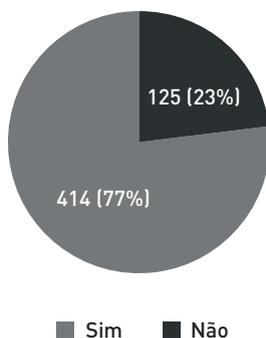


Gráfico 3. Número (porcentagem) de resumos que explicitaram os conceitos utilizados nas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGES Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os conceitos mais citados nos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015 nos PPGEs que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes estão a seguir, na Tabela 2.

Conceitos	N.	UERJ	UFMG	UNISINOS
O conceito de "ciclo de políticas" (de S. Ball e colaboradores)	16	12	02	02
Conceitos de "discurso" (diferentes matrizes teóricas)	13	06	02	05
Conceitos de "cultura" (e variações)	09	05	01	03
Conceitos de "experiência"	09	03	05	01
O conceito de "governamentalidade" (de Michel Foucault)	07	00	00	07

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico

Conceitos	N.	UERJ	UFMG	UNISINOS
Conceitos de “identidade”	07	02	04	01
Conceitos de “representações sociais” (maioria de S. Moscovici)	07	01	06	00
Os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade	06	00	04	02
Conceitos de “currículo” (inclui “atos de currículo”)	05	04	00	01
Conceitos/Modelos de docência/formação docente	05	03	01	01
O conceito de “saberes docentes”	05	01	04	00
A noção de “habitus” (de Pierre Bourdieu)	04	01	02	01
Conceitos de “memória/memórias”	04	01	02	01
O conceito de “mal-estar” docente	04	00	02	02
O conceito de “poder” e a concepção de “biopoder” (M. Foucault)	04	01	01	02
A categoria “trabalho” / “trabalho docente”	03	00	03	00
O conceito de “campo” (de Pierre Bourdieu)	03	00	03	00

Tabela 2. Os conceitos mais citados pelas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGes 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Destaca-se o conceito de “ciclo de políticas”, desenvolvido pelo pesquisador inglês Stephen Ball e colaboradores, mencionado em 16 resumos – a grande maioria de teses e dissertações defendidas no ProPEd da Uerj, no período delimitado (12 em 16).

Diferentes conceitos de “discurso” foram citados em treze resumos e, portanto, utilizados em treze teses e/ou dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas nos PPGes aqui analisados entre 2006 e 2015. Conceitos de “cultura” e de “experiência” também aparecem entre os mais mencionados pelos resumos – nove citações cada um.

Se, por um lado, os conceitos utilizados nas investigações acadêmicas não foram muito explicitados nos resumos dos trabalhos aqui analisados, por outro lado, como é possível verificar no Gráfico 4, um pouco mais da metade deles (53% do total) citou as/os autoras/es cujas obras fundamentaram e/ou dialogaram com as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas, entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes.

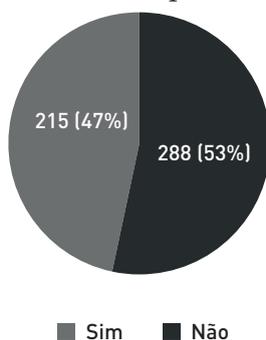


Gráfico 4. Número (porcentagem) de resumos que citaram autoras/es que fundamentaram as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGEs Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como se pode observar na Tabela 3, abaixo, Maurice Tardif foi o autor mais citado nos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação avaliados com o conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes. Nesta meta-pesquisa, Tardif superou “autores clássicos” como Paulo Freire, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin.

Nomes	N.	UERJ	UFMG	UNISINOS
Maurice Tardif	62	02	18	42
Paulo Freire	52	01	11	40
Antônio Nóvoa	43	03	12	28
Maria Isabel da Cunha	31	00	00	31
Michel Foucault	30	07	01	22
Mikhail Bakhtin	29	03	25	01
Selma Garrido Pimenta	23	01	05	17
Stephen Ball	19	14	04	01
Miguel Arroyo	17	00	06	11
Boaventura de Sousa Santos	15	05	00	10
Lev S. Vygotsky	15	03	10	02
Pierre Bourdieu	14	02	08	04
Clermont Gauthier	12	01	05	06
Kenneth Zeichner	12	00	06	06
Philippe Perrenoud	12	02	08	02
Magda Becker Soares	10	00	08	02
Michel de Certeau	10	09	01	00
Nilda Paiva Alves	10	09	00	01
Serge Moscovici	10	01	07	02

Tabela 3. As/Os autoras/es mais citadas/os pelas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGes 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Apesar dos “estudos freirianos” terem sido mencionados como referencial teórico por apenas três resumos (ver novamente a Tabela 1), Paulo Freire foi citado por 52 resumos aqui analisados – 40 deles por trabalhos desenvolvidos no PPGE-DU da Unisinos. Como se vê na Tabela 3, acima, Freire foi o segundo autor mais citado nos resumos da nossa amostra.

Há outro dado extremamente relevante para o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores: entre as/os autoras/es mais citadas/os nos resumos das teses e das dissertações sobre essas temáticas, defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGes que receberam conceito

7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes (Tabela 3), sete delas/es (Maurice Tardif, António Nóvoa, Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Clermont Gauthier, Kenneth Zeichner e Philippe Perrenoud) são pesquisadoras/es desse campo de estudos.

O Gráfico 5 nos informa, porém, que, no total, a maioria das/os autoras/es citadas/os nos resumos das teses e das dissertações defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs conceito 7 Capes, não é do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores.

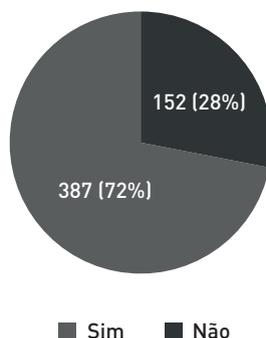


Gráfico 5. Número (porcentagem) de resumos que citaram ou não autoras/es do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGEs Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ou seja, em suma, é possível afirmar que a maioria dos resumos das teses e das dissertações que participaram desta revisão ou síntese sistemática de pesquisa explicitou os referenciais teóricos e/ou teórico-metodológicos de suas investigações acadêmicas, porém, o fizeram principalmente por meio da citação de autoras/es – e não dos conceitos

utilizados – que, em sua maioria, não são do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores¹.

Porém, os dados deste item da nossa meta-pesquisa nos permitem afirmar que existe hoje no mundo uma “comunidade paradigmática” de pesquisadoras/es sobre docência e/ou sobre formação de professores que oferecem ferramentas teóricas e conceituais, próprias do campo, que ajudam a compreender e a analisar os complexos fenômenos da docência e/ou da formação de professores². No Brasil, essa “comunidade paradigmática” de pesquisadoras/es do campo está em consolidação, e, como vimos anteriormente, alguns colegas desse campo, como as professoras Maria Isabel da Cunha e Selma Garrido Pimenta, já apareceram entre as/os autoras/es mais citadas/os nos resumos aqui selecionados.

2.4 Tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores

Chegamos a um total de **vinte e três** tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores desen-

1. É importante esclarecer que, usando a expertise e a experiência do coordenador desta “meta-pesquisa”, consideramos “autoras/es do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” não apenas aquelas pessoas que reconhecidamente pertencem a esse campo como também aquelas que, mesmo pertencentes a outros campos, colaboram frequentemente com o campo de estudos sobre docência e/ou sobre formação de professores.

2. Marcelo Garcia (1999) sugeriu que o estabelecimento de uma comunidade de cientistas que definem um código de comunicação próprio seja um dos cinco indicadores para atestar que a formação de professores seja considerada um campo de estudos autônomo na área da Educação. Os outros quatro são: a existência de um objeto próprio, uma metodologia específica, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento por parte dos administradores, políticos e pesquisadores da formação docente como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa.

volvidos nos PPGEs conceito 7 Capes, no período delimitado. A partir da análise dos conteúdos dos resumos dos trabalhos selecionados no estudo em questão, chegamos, então, aos seguintes **tipos de pesquisa** sobre docência e/ou sobre formação de professores, na soma dos três programas estudados (Tabela 4):

Tipos de pesquisa “mais frequentes”	N.
Análises de práticas pedagógicas (práticas docentes ou práticas de ensino)	240
Pesquisas sobre formação inicial de professoras/es	143
Pesquisas sobre atitudes/compreensões/concepções/crenças/entendimentos/interesses/pensamentos/percepções/perspectivas/representações/olhares/opiniões/sentidos/significados/valores/visões de professores/educadores	111
Pesquisas sobre formação continuada de professoras/es	94
Pesquisas sobre saberes/conhecimentos docentes	78
Pesquisas sobre o trabalho docente	60
Tipos de pesquisa “emergentes”	
N.	
Pesquisas historiográficas sobre professor/es e/ou instituições de formação docente	40
Pesquisas narrativas de/com professoras/es	37
Estudos sobre um ou mais componentes do currículo de cursos de formação de professores	34
Análises de trajetórias profissionais de professores/as (educadores/as)	29
Pesquisas sobre aprendizagem da docência	28
Pesquisas sobre construção das identidades profissionais docentes	27
Pesquisas sobre políticas docentes e/ou de formação de professores	25
Tipos de pesquisa “lacunares”	N.
Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações de gênero	14
Pesquisas sobre formação de formadores	14
Pesquisas de/com/sobre professoras/es iniciantes	10
Pesquisas sobre docência universitária	10
Pesquisas sobre modelos de formação docente	06
Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações étnico-raciais	05
Estudos sobre o perfil de professoras/es que atuam/atuarão na educação básica	04
Estudos do tipo “estado do conhecimento” sobre formação de professores	03

Tipos de pesquisa “mais frequentes”	N.
Pesquisas sobre processos formativos que acontecem em outros espaços que não os cursos/programas de formação docente	02
Investigações teórico-conceituais sobre algum conceito do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores	01

Tabela 4. Tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais frequentes nos PPGes 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Dessa maneira, levando-se em consideração apenas os trabalhos defendidos nos três PPGes do estudo em questão, no período delimitado, a “Análise de práticas pedagógicas (práticas docentes ou práticas de ensino)” foi, disparadamente, o tipo de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais realizado, no Brasil – com um total de 240 trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2015.

Em seguida, com quase a metade de trabalhos em relação ao tipo anterior, têm-se as pesquisas sobre formação inicial de professoras/es – com um total de 143 teses e dissertações defendidas – e sobre concepções, crenças, representações etc. – com um total de 111 investigações acadêmicas concluídas, nesses três programas, entre 2006 e 2015.

As pesquisas sobre formação continuada de professoras/es aparecem em quarto lugar – com um pouco mais de noventa trabalhos defendidos – no período estudado pela meta-pesquisa em questão. “Saberes/conhecimentos docentes” e “trabalho docente” vêm na sequência – com um total de 78 e de 60 produções, respectivamente.

A partir daqui, com quatro ou menos trabalhos defendidos, em média, por ano, nos três PPGes em questão, têm-se tipos de pesquisa sobre docência e/ou formação de professores que podem ser considerados “**temas emergentes**”, na década estudada.

Foram 40 teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, classificadas como “pesquisas historiográficas sobre professor/es e/ou instituições de formação docente”. Este parece ser um dado bastante positivo, pois evidencia que a docência e/ou a formação de professores começam a ser estudadas, no Brasil, também a partir de uma perspectiva histórica. Precisamos saber como se pensava e como se realizava a preparação das/os professoras/es no passado ou como era o trabalho docente em tempos remotos, em nosso país, para compreendermos melhor a profissão docente na atualidade.

“Pesquisas narrativas de/com professoras/es”, “Estudos sobre um ou mais componentes do currículo de cursos de formação de professores”, “Análises de trajetórias profissionais de professores/as (educadores/as)”, “Pesquisas sobre aprendizagem da docência”, “Pesquisas sobre construção das identidades profissionais docentes” e “Pesquisas sobre políticas docentes e/ou de formação de professores” foram, então, os demais tipos de pesquisa **emergentes** na década estudada com cerca de três trabalhos concluídos, em média, por ano, nos três PPGes da meta-pesquisa em questão.

Os demais tipos de pesquisa, com menos de dois trabalhos realizados, em média, por ano, nos três PPGes, apresentam-se como tipos de pesquisa que, talvez, mereçam mais atenção do campo de estudos sobre docência e/ou sobre formação de professores nas próximas décadas, em razão do número relativamente baixo de investigações acadêmicas desenvolvidas nesse período.

Sendo assim, é possível afirmar que “Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações de gênero”, “Pesquisas sobre formação de formadores”, “Pesquisas de/

com/sobre professoras/es iniciantes”, “Pesquisas sobre docência universitária”, “Pesquisas sobre modelos de formação docente”, “Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações étnico-raciais”, “Estudos sobre o perfil de professoras/es que atuam/atuarão na educação básica”, “Estudos do tipo ‘estado do conhecimento’ sobre formação de professores”, “Pesquisas sobre processos formativos que acontecem em outros espaços que não os cursos/programas de formação docente” e “Investigações teórico-conceituais sobre algum conceito do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” foram tipos de pesquisa **lacunares**, ou seja, desenvolveram-se, relativamente, pouquíssimos estudos sobre esses tópicos, na soma dos trabalhos defendidos nos três PPGEs da meta-pesquisa em questão, no período delimitado.

2.5 Procedimentos metodológicos mais utilizados

Como sabemos, é por meio das informações sobre os procedimentos metodológicos que temos uma ideia mais clara sobre como as pesquisas foram realizadas. Felizmente, a grande maioria (94%) dos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam o conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, compartilhou alguma informação sobre as estratégias metodológicas de suas pesquisas (Gráfico 6). Ou seja, 507 resumos (em 539, no total) não omitiram informações relacionadas às metodologias utilizadas em suas investigações acadêmicas. Quatro trabalhos foram colocados na categoria “ensaios teóricos e meta-pesquisas” por se tratar de três estudos do tipo estado do conhecimento e de uma inves-

tigação teórico-conceitual – todos eles desenvolvidos no ProPEd/Uerj, no período delimitado nesta meta-pesquisa.



Gráfico 6. Número (porcentagem) de resumos que citaram ou não alguma informação sobre a metodologia das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Porém, como mostra o Gráfico 7 a seguir, ao buscar informações apenas sobre a natureza e/ou sobre a abordagem de pesquisa, a maior parte (68%) dos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidos entre 2006 e 2015, nos PPGes conceito 7 Capes, **não definiu explicitamente** se se trata de uma investigação qualitativa, quantitativa ou “quali-quantí”. Temos uma hipótese para explicar esse dado encontrado em nossa meta-pesquisa: a realização de estudos qualitativos no campo da pesquisa educacional, em geral, e no campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores, em particular, tornou-se algo tão corriqueiro a ponto das/os pesquisadoras/es naturalizarem essa abordagem de investigação acadêmica nesses campos de estudos e, por via de consequência, “se esquecerem” de mencionar se se trata de pesquisa qualitativa, quantitativa ou “quali-quantí” nos resumos ou até mesmo

nos relatórios finais dos trabalhos desenvolvidos. Ao não definirem explicitamente a natureza e/ou a abordagem da investigação acadêmica, parece que as/os pesquisadoras/es do campo da pesquisa em educação e do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores assumem que se trata de um estudo qualitativo.

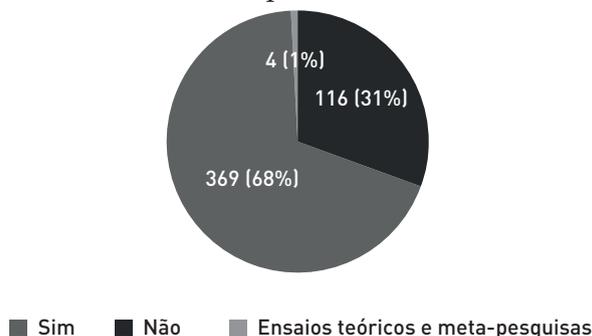


Gráfico 7. Número (porcentagem) de resumos que citaram ou não a natureza/abordagem de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvida nos PPGEs Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Mesmo sem definir explicitamente a natureza e/ou a abordagem de pesquisa, muitas vezes, foi possível inferir se a investigação acadêmica era qualitativa, quantitativa ou “quali-quantitativa” apenas por meio da leitura dos resumos e, principalmente, baseando-se nas demais informações disponíveis sobre os procedimentos metodológicos adotados pelas teses e/ou pelas dissertações defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes.

Dessa maneira, se nos for permitido inferir sobre a natureza e/ou sobre a abordagem dessas pesquisas, a porcentagem dos resumos que não definiram se se trata de uma investigação acadêmica qualitativa, quantitativa ou

“quali-quantitativa” diminuiu bastante: passa de 68% para apenas 21% (Gráfico 8). Além disso, confirmando as nossas expectativas, observa-se nesse gráfico o **domínio dos estudos qualitativos** nas teses e nas dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs conceito 7 Capes.

Chama a atenção também o **baixíssimo número de investigações acadêmicas quantitativas** entre as teses e as dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação conceito 7 Capes: estas foram apenas **quatro** (em 539, no total) ou **seis**, quando inferimos sobre a natureza e/ou a abordagem dessas pesquisas.



Gráfico 8. Natureza/abordagem das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores realizadas nos PPGEs Conceito 7 Capes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

De maneira bastante similar ao que vimos anteriormente em relação às informações sobre a natureza e/ou a abordagem de pesquisa, apenas 29% (156 em um total de 539) dos resumos das teses de doutorado e das dissertações

de mestrado sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGes que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, compartilharam informações sobre o tipo de metodologia utilizado em suas investigações acadêmicas (Gráfico 9).



Gráfico 9. Número (porcentagem) de resumos que informaram ou não o tipo de metodologia usado em pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como é possível observar na Tabela 5 a seguir, o “estudo de caso” – com 45 citações – e a “etnografia” – com 40 citações – foram os tipos de metodologia mais citados nos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidos entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes. Com 22 citações, as pesquisas narrativas (autobiografias, biografias, histórias de vida, história oral etc.) aparecem em terceiro lugar entre os tipos de metodologia mais frequentes nos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas nos PPGes conceito 7 Capes, no período delimitado nesta meta-pesquisa.

Tipo de metodologia	N.	
Estudo de caso	45	
• “abordagem naturalística e estudo de caso instrumental”		1
• estudo de casos comparados		1
• estudo de casos múltiplos		1
Etnografia	40	
• “abordagem antropológica”		1
• “abordagem crítica etnometodológica”		1
• “investigação naturalista com ferramentas da etnografia”		1
• “observação de cunho etnográfico”	1	
Pesquisas narrativas	22	
Combinação/Integração de mais de um tipo de metodologia	19	
• estudo de caso e estudo exploratório		3
• pesquisa exploratória e descritiva		2
• pesquisa narrativa e “pesquisa-formação”		2
• “estudos de caso de tipo etnográfico”; “estudo de caso com princípios etnográficos”		2
“abordagem naturalística e estudo de caso instrumental”		1
• “estudo de caso de cunho etnográfico com pesquisa-ação”		1
“estudo de caso e [pesquisa] intervenção”		1
• “estudo de caso etnográfico (1ª etapa); pesquisa-ação colaborativa (2ª etapa)”		1
• “estudo descritivo e síntese interpretativa e explicativa”		1
estudo exploratório e comparativo		1
• “investigação naturalista com ferramentas da etnografia”		1
• “pesquisa-ação colaborativa”		1
• “pesquisa-ação crítico-colaborativa com estudo de caso etnográfico”		1
• “pesquisa-formação multirreferencial e pesquisa nos/dos/com os cotidianos”	1	
Estudo exploratório	12	
• Pesquisa exploratória e descritiva		2
• Estudo exploratório e comparativo		1
• “Exploração descritiva fenomenológica”	1	
Pesquisa-ação	10	
• “pesquisa-ação colaborativa”		1
“Pesquisa-formação”	8	

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico

Tipo de metodologia	N.
Pesquisas descritivas	
• pesquisa exploratória e descritiva	2
• “estudo descritivo e síntese interpretativa e explicativa”	1
• “exploração descritiva fenomenológica”	1
• “investigação analítico-descritiva”	1
• “pesquisa descritiva de campo”	1
• “viés descritivo e interpretativo”	1
“Pesquisa nos/dos/com os cotidianos”	5
Cartografia	3
Investigação naturalística	
• “Abordagem naturalística e estudo de caso instrumental”	1
• “Investigação naturalista com ferramentas da etnografia”	1
• “Pesquisa qualitativa naturalística”	1
Pesquisa colaborativa	3
• “Pesquisa-ação colaborativa”	1
Pesquisa comparada	
• Estudo de casos comparados	
• Estudo exploratório e comparativo	
• “Pesquisa comparada sócio-histórica”	
Pesquisa participante	3
• Observação participante	
Conversações	2
Pesquisa intervenção	2
Análise de Discurso (“Análises da Dinâmica Discursiva e das Redes Sociais”)	1
Outros	
• “análise longitudinal”	
• “ergologia e ergonomia da atividade”	
• “materialismo histórico dialético”	
• “método científico proposto por Maturana e Varela”	
• “perspectiva sócio-histórica aliada à semiótica social”	
• “pesquisa qualitativa do tipo observação não participante”	
• “pressupostos metodológicos da ‘Rede de Significações’”	
Ensaio teórico e meta-pesquisas	4
Não informado	379

Tabela 5. Tipos de metodologias mais frequentes nos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGs 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGes que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, quando se compartilha alguma informação sobre os procedimentos metodológicos das pesquisas, normalmente, esta se relaciona aos instrumentos de coleta e/ou produção de dados das investigações acadêmicas. Os instrumentos de coleta e/ou produção de dados foram, então, a informação relacionada à metodologia mais compartilhada pelas/os autoras/es dos estudos analisados nesta meta-pesquisa. Como mostrado no Gráfico 10, abaixo, mais de 80% dos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidos nos PPGes conceito 7 Capes, entre 2006 e 2015, explicitaram os instrumentos de coleta e/ou produção de dados das pesquisas.

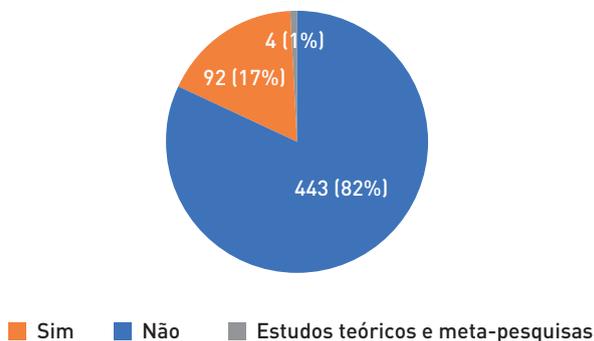


Gráfico 10. Número (porcentagem) de resumos que informaram ou não os instrumentos para coleta e/ou produção de dados das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como é possível observar na Tabela 6 a seguir, as estratégias metodológicas mais comuns nas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas entre

2006 e 2015, nos PPGEs conceito 7 Capes, foram a utilização de dois – 181 citações – ou de três – 99 citações – instrumentos de coleta e/ou produção de dados. As entrevistas – com 62 citações – foram o terceiro instrumento de coleta e/ou produção de dados mais utilizado pelas teses e pelas dissertações sobre docência e/ou formação de professores defendidas nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, no período delimitado nesta meta-pesquisa.

Utilização de dois instrumentos de coleta/produção de dados		
• Entrevistas e questionários	42	181
• Análise documental e entrevistas	40	
• Entrevistas e observações	32	
• Entrevistas e registros em áudio/vídeo	10	
• Artefatos culturais e entrevistas	9	
• Análise documental e artefatos culturais	7	
• Dados secundários e entrevistas	6	
• Observações e questionários	6	
• Observações e registros em áudio/vídeo	6	
• Entrevistas e grupos focais	5	
• Entrevistas e registros em áudio/vídeo	3	
• Análise documental e dados secundários	2	
• Análise documental e questionários	2	
• Análise documental e registros em áudio/vídeo	2	
• Artefatos culturais e observações	2	
• Cadernos de campo e registros em áudio/vídeo	2	
• Conversações e questionários	2	
• Conversas [informais] e observações	1	
• Grupos focais e questionários	1	
• Grupos focais e registros em áudio/vídeo	2	
• Intervenções e observações	1	
• Questionários e grupos focais	2	
• Questionários e testes de associação livre de palavras	2	

Utilização de três instrumentos de coleta/ produção de dados		
Análise documental, entrevistas e observações	21	99
Análise documental, entrevistas e questionários	18	
Entrevistas, observações e questionários	9	
Cadernos de campo, entrevistas e observações	4	
Análise documental, cadernos de campo e entrevistas	3	
Entrevistas, observações e registro em áudio/vídeo	3	
Análise documental, artefatos culturais e entrevistas	2	
Análise documental, entrevistas e registros em áudio/vídeo	2	
Artefatos culturais, cadernos de campo e entrevistas	2	
Artefatos culturais, entrevistas e observações	2	
Artefatos culturais, entrevistas e questionários	2	
Artefatos culturais, entrevistas e registros em áudio/vídeo	2	
Cadernos de campo, entrevistas e registros em áudio/vídeo	2	
Cadernos de campo, observações e registros em áudio/vídeo	2	
Análise documental, artefatos culturais e entrevistas	1	
Análise documental, artefatos culturais e grupos focais	1	
Análise documental, cadernos de campo e registros em áudio/vídeo	1	
Análise documental, dados secundários e entrevistas	1	
Análise documental, entrevistas e observações	1	
Análise documental, entrevistas e grupos focais	1	
Análise documental, entrevistas e registros em áudio/vídeo	1	
Análise documental, grupos focais e observações	1	
Análise documental, observações e questionários	1	
Análise documental, registros em áudio/vídeo e testes de associação livre de palavras	1	
Artefatos culturais, grupos focais e observações	1	
Artefatos culturais, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
“Autoscopia”, entrevistas e observações	1	
Cadernos de campo, conversas [informais] e registros em áudio/vídeo	1	
Cadernos de campo, entrevistas e grupo focais	1	
Cadernos de campo, entrevistas e observações	1	
Cadernos de campo, entrevistas e questionários	1	
Cadernos de campo, observações e questionários	1	
Conversas [informais], entrevistas e observações	1	
Entrevistas, conversas [informais] e observações	1	

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico

Entrevistas, grupos dialogais e questionários	1	99
Entrevistas, grupos focais e questionários	1	
Entrevistas, grupos focais e testes de associação livre de palavras	1	
Entrevistas, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Observações, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Entrevistas		62
Utilização de quatro ou mais instrumentos de coleta/produção de dados		50
Análise documental, entrevistas, observações e questionários	11	
Artefatos culturais, cadernos de campo, entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	4	
Cadernos de campo, entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	3	
Análise documental, cadernos de campo, entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	2	
Análise documental, entrevistas, grupos focais e questionários	2	
Artefatos culturais, cadernos de campo, entrevistas e registros em áudio/vídeo	2	
Artefatos culturais, entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	2	
Análise documental, artefatos culturais, dados secundários, entrevistas, observações e questionários	1	
Análise documental, artefatos culturais, entrevistas e observações	1	
Análise documental, artefatos culturais, entrevistas, grupos focais, observações e registros em áudio/vídeo	1	
Análise documental, cadernos de campo, entrevistas e observações	1	
Análise documental, cadernos de campo, entrevistas, observações e questionários	1	
Análise documental, cadernos de campo, entrevistas e questionários	1	
Análise documental, dados secundários, entrevistas e questionários	1	
Análise documental, entrevistas, grupos focais e observações	1	
Análise documental, entrevistas, grupos focais, observações e questionários	1	
Análise documental, entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	1	
Artefatos culturais, cadernos de campo, entrevistas e questionários	1	
Artefatos culturais, cadernos de campo, entrevistas, observações e questionários	1	
Artefatos culturais, cadernos de campo, entrevistas, observações, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Artefatos culturais, conversas [informais], entrevistas e observações	1	
Artefatos culturais, conversas [informais], entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	1	

Artefatos culturais, conversas [informais], “oficinas” e “participação em grupo de pesquisa”	1	50
Cadernos de campo, entrevistas, observações e questionários	1	
Cadernos de campo, entrevistas, observações, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Cadernos de campo, entrevistas, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Conversas [informais], entrevistas, observações e questionários	1	
Entrevistas, observações, questionários e registros em áudio/vídeo	1	
Entrevistas, observações, questionários, registros em áudio/vídeo e “sessões reflexivas”	1	
Entrevistas, observações e registros em áudio/vídeo	1	
Entrevistas, observações, registro da frequência cardíaca e registros em áudio/vídeo	1	
Análise documental		37
Observações		9
Questionários		9
Registros em áudio/vídeo		8
Conversas [informais]		7
Dados secundários		5
Grupos focais		2
Conversações		1
Ensaio teórico e meta-pesquisas		4
Não informado		92
TOTAL		539

Tabela 6. Instrumentos de coleta/produção de dados mais utilizados nos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGes 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

De maneira similar ao que aconteceu com as informações sobre a natureza e/ou a abordagem de pesquisa, bem como os dados sobre os tipos de metodologia utilizados nas investigações acadêmicas, a maioria (73%) dos resumos dos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidos entre 2006 e 2015, nos PPGes conceito 7

Capes, também omitiu informações sobre os procedimentos de análise de dados (Gráfico 11).



Gráfico 11. Número (porcentagem) de resumos que informaram ou não os procedimentos de análise de dados das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como será mostrado na Tabela 7 a seguir, a utilização do(s) próprio(s) referencial(ais) teórico(s) para a análise dos dados foi o procedimento mais adotado nas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes. Em seguida, os dados das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas nos PPGes conceito 7 Capes, no período delimitado nesta meta-pesquisa, foram mais recorrentemente analisados por meio de categorias estabelecidas *a priori* (processo dedutivo de categorização) ou *a posteriori* (processo indutivo de categorização). A “análise de conteúdo” aparece logo após como o terceiro procedimento mais utilizado pelos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidos entre 2006 e 2015, nos PPGes conceito 7 Capes.

Procedimentos de análise dos dados		N.
Utilização do(s) referencial(ais) teórico(s)		52
Por meio de categorias de análise		19
Análise de Conteúdo		18
Mais de um procedimento de análise de dados		14
• Análise de conteúdo, análises estatísticas e com ajuda de ferramentas tecnológicas	1	
• Análise de Conteúdo e hermenêutica	1	
• Análise de Conteúdo e utilização do(s) referencial(ais) teórico(s)	1	
• “...análise do discurso e análise semiótica [...]. [...] abordagens analítico-argumentativa e narrativa; [...] identificação e categorização [...] em todas as práticas observadas”	1	
• “as categorias abordagem comunicativa e padrões de interações [e] por meio do software Videograph®”	1	
• “[a]s categorias da Análise do Discurso de Bakhtin [...] e os protocolos de Roger Chartier subsidiaram a análise”	1	
• “as teorias que sustentam este trabalho, complementadas pela Análise Textual Discursiva...”	1	
• Categorias de análise e utilização do(s) referencial(ais) teórico(s)	1	
• “...com a ajuda da Teoria da Atividade e da Teoria da Ação Mediada [e] análise de discurso interpretativa”	1	
• “...interpretação dos resultados baseou-se na Análise de Conteúdo, na análise lexical possibilitada pelo Programa Alceste e na análise do processo grupal de co-construção de ideias sobre o fenômeno pesquisado”	1	
• “Nossas análises contaram com a construção de quadros e mapas de eventos (DIXON, GREEN, 2005); identificação de telling cases (MITCHEL, 1984); caracterização de situações sociais (SPRADLEY, 1980); construção dos eventos (BLOOME et al, 2004); transcrição do discurso verbal oral em escrito palavra-por-palavra (CAMERON, 2001) em unidades de mensagem (BLOOME et al, 2004) e análises das interações discursivas”		
• “os tipos de iniciação (MEHAN, 1979) e os padrões de interação (MORTIMER e SCOTT, 2002)”	1	
• “Para a análise das estratégias de expressividade paraverbal foram analisadas as variações de pitch, intensidade e fluência relacionadas às seis emoções básicas. [...] suas aulas foram analisadas por meio do sistema de categorias proposto por Mortimer et al (2005)”	1	
• “por meio da análise de conteúdo e estatística descritiva”	1	

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico

Procedimentos de análise dos dados		N.
Análise de Discurso		1
• “Análise Crítica do Discurso (ACD)”	3	
• “...análises das interações discursivas”	1	
• “...Análise do Discurso de Bakhtin [...]”	1	
• “...análise do discurso e análise semiótica [...]”	1	
• “...Análise Textual Discursiva...”	1	
• “...análise de discurso interpretativa”	1	9
Com ajuda de ferramentas tecnológicas		
• “por meio do software Videograph®”	2	
• “auxílio do software Atlas.ti”	1	
• “através do programa de análise estatística Statiscal Package for Social Sciences (IBM SPSS Statistics 20)”	1	
• “...com auxílio de uma ferramenta tecnológica chamada WordSmith Tools, versão 5”	1	
• “...com o apoio do Programa Estatístico SPSS versão: 10 (Statistical Package for Social Science)”	1	
• “...na análise lexical possibilitada pelo Programa Alceste...”	1	1
• “O conteúdo do questionário foi analisado através do Microsoft Excell 2010”	1	
• “os dados analisados qualitativamente são submetidos ao software CHIC para a análise estatística implicativa”		1
Hermenêutica		
• “Hermenêutica crítica”	1	
Análises estatísticas		7
“Padrões de interação”		4
Análise cultural		1
Análise Ergonômica do Trabalho (AET)		1
Ensaio teóricos e meta-pesquisas		4
Não informado		391

Tabela 7. Procedimentos de análise de dados mais utilizados nos trabalhos sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGs 7 Capes (2006-2015)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

2.6 Diálogo com outros campos de estudos

É muito comum encontrar no campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores investigações acadêmicas que dialogam com outros campos de estudos da área educacional³. No caso das pesquisas desenvolvidas entre 2006 e 2015, nos PPGes conceito 7 Capes, a grande maioria das teses e das dissertações (88%) dialogou com um ou mais campos de estudos da área da Educação (Gráfico 12).

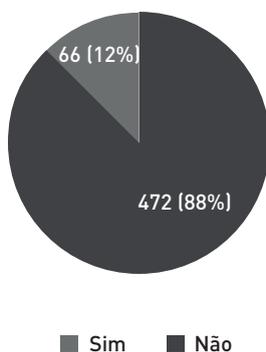


Gráfico 12. Número (porcentagem) de pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 (2006-2015) que dialogaram ou não com outros campos de estudos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como é possível observar na Tabela 8 a seguir, “Educação em Ciências”, “Trabalho Docente” e “Currículo” foram os campos de estudos com os quais as teses e as dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de

3. Gatti (2003) atesta, em seu artigo, que o campo da pesquisa sobre formação de professores tem interface com todas as subáreas do campo de estudos em Educação.

pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, mais dialogaram⁴.

Campos de estudos		N.
Educação em Ciências		60
• Ensino de Biologia	16	
• Ensino de Ciências da Natureza	16	
• Ensino de Química	13	
• Ensino de Física	12	
• Educação Ambiental	03	
Trabalho Docente		58
Currículo		57
Educação e Tecnologias		44
Educação Matemática		40
Educação de Jovens e Adultos		37
História da Educação		36
Educação Especial		34
Educação Infantil		30
Alfabetização e Letramento		24
Política Educacional		22
Educação do Campo		20
Educação Superior		20
Educação Profissional		16
Ensino de Educação Física		13
Arte e Educação		12
• Ensino de Artes	05	
• Ensino de Teatro	03	
• Educação Musical	02	
• Ensino de Artes Visuais	02	
Ensino de História		12
Estudos de Gênero		11
Psicologia da Educação		08

4. Os diálogos com o campo da “Educação em Ciências” e com o campo do “Trabalho Docente” foram influenciados pela produção acadêmica no PPGE/UFMG e o diálogo com o campo do “Currículo” sofreu influência, principalmente, da produção acadêmica no ProPEd/Uerj.

Campos de estudos		N.
Avaliação Educacional		07
Ensino de Geografia		07
Educação Inclusiva		06
Educação Indígena		06
Ensino de Língua Portuguesa		06
• Ensino de Língua Portuguesa	05	
• Ensino de Literatura	01	
Ensino de Filosofia		05
Estudos sobre Relações Étnico-Raciais		05
Educação Popular		04
Sociologia da Educação		04
Educação Integral		03

Tabela 8. Campos de estudos com os quais as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes Conceito 7 Capes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os três programas de pós-graduação em Educação que participaram desta meta-pesquisa contribuíram de maneira mais ou menos equilibrada para que a “Educação e Tecnologias” fosse o quarto campo de estudo que mais dialogou com as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes conceito 7 Capes.

Portanto, baseando-se apenas na amostra dos trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2015, nos três programas de pós-graduação em Educação que fizeram parte deste estudo, dialogar com outros campos de estudos da área educacional parece ser uma marca identitária importante do campo de pesquisas sobre docência e/ou formação de professores no Brasil.

Porém, além de destacar os campos de estudos da área educacional que mais dialogaram com as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidas nos PPGes conceito 7 Capes, entre 2006 e 2015, também

é extremamente importante ter um olhar atento para aquelas 66 teses e dissertações que **não dialogaram com outros campos de estudos da área da Educação** (ver novamente o Gráfico 12). Estas podem nos indicar quais são os objetos próprios do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores e, por via de consequência, ajudar a delimitar melhor esse campo⁵.

Ao analisarmos os tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais frequentes apenas nessas 66 teses e dissertações que não dialogaram **com outros campos de estudos da área educacional**, chegamos ao seguinte resultado:

Tipos de pesquisa “mais frequentes”	N.	%
Pesquisas sobre aprendizagem da docência	8 [em 28]	29
Pesquisas sobre saberes/conhecimentos docentes	21 [em 78]	27
Pesquisas sobre formação inicial de professoras/es	27 [em 143]	19
Pesquisas sobre formação continuada de professoras/es	16 [em 94]	17

Tabela 9. Tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais frequentes entre teses e dissertações dos PPGes 7 Capes (2006-2015) que não dialogaram com outros campos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Por limitações de espaço neste texto, compartilharemos a seguir apenas os principais achados e as principais conclusões das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam

5. Como mencionado anteriormente, a existência de um objeto de pesquisa próprio foi um dos cinco indicadores sugeridos por Marcelo Garcia (1999) para o reconhecimento da formação de professores como um campo de estudos autônomo da área da Educação.

conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, sintetizados a partir dos respectivos resumos e que não dialogaram com outros campos de estudos da área educacional. E, entre estes, discutiremos apenas os resultados das “pesquisas sobre aprendizagem da docência” – o tipo de pesquisa mais frequente entre aqueles trabalhos que não dialogaram com outros campos de estudos da área da Educação.

2.7 Achados e conclusões das pesquisas

Pesquisas sobre aprendizagem da docência

Como informado anteriormente, apenas 28 teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, realizaram análises sobre “aprendizagem da docência” em suas pesquisas. Como vimos, este se trata de um **tema emergente** no campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil.

Para as/os pesquisadoras/es cujas teses e dissertações participaram deste estudo e que discutiram direta ou indiretamente o tema da “aprendizagem da docência”, este é um fenômeno que acontece ao longo de toda a vida das/dos professoras/es. As/Os docentes (re)criam suas profissões a partir de suas vivências no magistério por meio de “redes educativas que formamos e nas quais somos formados” (Papini, 2014).

Ainda segundo essas/es investigadoras/es, a aprendizagem da docência acontece ao longo de toda a vida das/os professoras/es e ocorre por meio da incorporação de um “*habitus* profissional” (*habitus* entendido como “disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados”, conforme definido na obra do sociólogo francês Pierre

Bourdieu) construído “em diversos tempos-espços de formação” e/ou em “diferentes instâncias de socialização docente” (Nascimento, 2007). A dissertação de mestrado de Nascimento (2007) destaca as “disposições incorporadas na infância; metodologias e atitudes ‘copiadas’ das antigas professoras, dos sujeitos e das instituições admiradas; além das experiências iniciais em escolas”.

As pesquisas que fizeram parte desta revisão ou síntese sistemática destacaram ainda que a aprendizagem da docência acontece também e fundamentalmente por meio da reflexão sobre a prática – algo que já sabíamos desde os estudos de Donald Schön sobre a formação do profissional reflexivo, no início dos anos 1980, e as publicações de Kenneth Zeichner sobre a formação do professor reflexivo a partir dos anos 1990. Porém, as teses e dissertações aqui levantadas enfatizaram que refletir sobre a prática não é um processo que se desenvolve espontaneamente nas/os professoras/es. Ele precisa ser aprendido. Os trabalhos que fizeram parte desta meta-pesquisa destacaram experiências diferenciadas vivenciadas ainda durante a formação inicial – como, por exemplo, aquelas propiciadas pelos projetos de iniciação à docência – ou no início da carreira que, ao fazerem com que as/os professoras/es em formação “praticuem um ensino diferente daquele que tiveram”, podem influenciar positivamente a construção de práticas refletidas e inclusive “o desejo de exercer a docência” (Lobato, 2015).

Entre os projetos de iniciação à docência estudados pelas teses e dissertações desta pesquisa secundária, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E entre os trabalhos que fizeram parte deste estudo e que investigaram direta ou indiretamente a temática da aprendizagem da docência, encontramos

pesquisas sobre o Pibid em geral (Oliveira, 2015) e sobre alguns subprojetos de áreas específicas como, por exemplo, o Pibid Biologia (Allain, 2015; Brodbeck, 2015), o Pibid Educação Física (Niquini, 2015), o Pibid Matemática (Neves, 2014) e o Pibid Música (Pires, 2015).

O Pibid, ao propiciar o contato direto das/os professoras/es em formação, desde o início de seus cursos de licenciatura, “com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos” e ao articular a escola e a universidade, as/os professoras/es em situação de trabalho e as/os licenciandas/os em processo de formação, estimulou, segundo os resultados da tese de doutorado de Niquini (2015), “a iniciativa e a criatividade; proporcionou a elaboração de planejamentos e materiais didáticos; incitou o espírito investigativo; e contribuiu, sobretudo, para uma formação qualificada do licenciando em acordo com o professor em situação de trabalho”.

Niquini (2015) destacou ainda que “o PIBID instigou a universidade nas tensões da educação básica, especialmente quanto às estruturas das escolas, as condições de trabalho e as perspectivas da docência para esse segmento, o que levou o licenciando a questionar seu futuro como professor no âmbito escolar”. A pesquisadora faz, então, um alerta sobre os limites desse Programa: “consideramos irrefutável o investimento nas condições objetivas das escolas e seus professores [...] haja vista a incapacidade do programa em dar cabo às questões historicamente postas no contexto da educação básica do país” (Niquini, 2015).

Os limites e as contradições do Pibid foram bastante enfatizados pela tese de doutorado de Brodbeck (2015) que, ao fundamentar-se teoricamente nos estudos de Michel Foucault, identificou “verdades que mobilizam as práticas vivenciadas e desenvolvidas pelos alunos bolsistas na

constituição da docência em ciências” por meio da participação deles no subprojeto Biologia, do Pibid Unisinos. Segundo a pesquisadora, entre essas “verdades” estão “a preocupação com a busca da realidade da escola; a não problematização dessa realidade e a potência das críticas naturalizadas, principalmente sobre os professores e suas aulas ditas tradicionais, e a crença em práticas de redenção, na tentativa de salvar a escola de seu decretado fracasso e de sua baixa qualidade”. Ela acrescenta que: “Em uma governamentalidade neoliberal, em que o imperativo é a inovação, não há a problematização por parte dos licenciandos do desenvolvimento de práticas consideradas, por eles, inovadoras” (Brodbeck, 2015).

Oliveira (2012), utilizando-se do mesmo referencial teórico usado por Brodbeck (2015), chegou a uma conclusão diferente daquela de sua colega da Unisinos. Para Oliveira, “é possível argumentar que o pibidiano, quando incorpora aos seus modos de ser uma postura problematizadora, tem possibilidade de criar outros modos de constituir-se e de relacionar-se com as verdades que lhe apresentam, outras formas de tornar-se professor(a), outros modos de ser sujeito da docência” (Oliveira, 2015).

Ao trabalhar com narrativas de “alunas professoras” – “alunas do curso de Pedagogia [que] vivem a experiência de ser aluna e de ser professora ao mesmo tempo” –, Carvalho (2012) interessou-se em estudar “quais são e como se estabelecem as relações entre o aprendizado e o exercício da docência”. Trata-se de uma “investigação dos processos de simultaneidade da docênciadiscência” com “alunas [que] já são professoras há vários anos e retornam às salas de aula como alunas de um curso que propõe formar para ser professora”. Para ela, “uma parte do aprendizado da

profissão docente só ocorre ou só se inicia em exercício e que, o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professora” (Carvalho, 2012).

Para a discussão sobre o processo de aprendizagem da docência no início da carreira, Campos (2013) identificou e analisou duas linhas de investigação: “(1) aspectos mais centrados em suas trajetórias particulares de vida, escolarização e formação em nível superior e (2) fatores de natureza mais contextual, relacionados às suas experiências de inserção e de trabalho na escola, envolvendo, entre outros, o tipo de vínculo trabalhista e condições de trabalho e de formação nas escolas”. Sendo assim, a pesquisadora destacou “a centralidade do contato cotidiano com os alunos, sendo esses sujeitos os principais motivadores e validadores das referidas aprendizagens”. Ao destacar os fortes condicionantes das aprendizagens dos docentes iniciantes, ela afirma que “as maneiras como são recebidos nas escolas e desenvolvem seu trabalho conduzem a um processo de aprendizagem profissional, não como desenvolvimento da autonomia e da criatividade, mas se aproximando de um processo de adaptação às estruturas, formas de organização e funcionamento predominantes nas escolas” (Campos, 2013).

Sanches (2011), ao desenvolver uma tese sobre o exercício precoce da docência de alunos que iniciaram o magistério da disciplina Educação Física, logo que ingressaram no curso de licenciatura nessa área, parece ter chegado a uma conclusão semelhante à de Campos (2013) ao observar que: “os alunos-docentes se submetem às rotinas e às determinações das escolas, mesmo quando essas não são coerentes com as propostas do curso de formação”. Ela concluiu que “a experiência docente, se fosse bem explorada durante o curso, se constituiria em elemento importante no processo

de formação profissional”. Além disso, ela afirma que “a imersão no campo de trabalho possibilita aos alunos aprendizagens de diferentes naturezas, que são importantes para o processo de formação profissional” (Sanches, 2011).

Por fim, encontramos ainda pesquisas que discutiram direta ou indiretamente o tema da aprendizagem da docência especificamente no contexto da Educação a Distância - EaD (Szulczewsk, 2013), da Educação de Jovens e Adultos - EJA (Frade, 2012), da Educação do Campo (Lopes, 2012) e da Educação Profissional e Tecnológica (Pena, 2014).

Considerações finais

O que eu procurei fazer neste texto foi apresentar parte dos resultados de uma revisão ou síntese sistemática de pesquisa, concluída em 2020, em que foram analisados os resumos de 539 teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas, entre 2006 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que receberam conceito 7 na Avaliação Trienal 2013 da Capes. Eu procurei selecionar alguns achados da meta-pesquisa que poderiam interessar as/os minhas/meus colegas pesquisadoras/es do GT8 da ANPEd e as demais pessoas inscritas no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil.

Além de informações sobre o *corpus* de análise da pesquisa, as linhas de investigação a que estavam vinculados os trabalhos que fizeram parte desta revisão ou síntese sistemática, os principais referenciais teóricos (e/ou teórico-metodológicos) utilizados por esses trabalhos, os tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidos nos três PPGes que participaram desta meta-

-pesquisa, os procedimentos metodológicos usados pelas teses e dissertações, no período delimitado, e, finalmente, os campos de estudos da área educacional que dialogaram com as produções acadêmicas sobre docência e/ou sobre formação de professores, apresentei, ao final, uma síntese das principais conclusões a que chegaram os trabalhos aqui selecionados sobre o tema da “aprendizagem da docência” – o mais frequente entre aquelas investigações acadêmicas que fizeram parte desta meta-análise e que não dialogaram com outros campos de estudos da área da Educação.

Como vimos, as temáticas “docência” e/ou “formação de professores” estiveram presentes em teses e dissertações desenvolvidas **em todas as linhas de pesquisa** dos três PPGs que fizeram parte desta revisão ou síntese sistemática e a grande maioria desses trabalhos (88%, no total!) dialogou com um ou mais campos de estudos da área educacional. Estas são evidências de que a “docência” e/ou a “formação de professores” comportam-se como **temas transversais** na área da pesquisa em Educação no Brasil.

Porém, existem fortes evidências que comprovam que o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores, apesar de ainda ser relativamente novo no Brasil e no mundo, conta hoje com uma “comunidade paradigmática” de teóricas/os que fornecem, por meio de suas obras, ferramentas conceituais próprias do campo e que nos ajudam a compreender os complexos fenômenos relacionados à docência e/ou à formação de professores. No Brasil, essa “comunidade paradigmática” está em consolidação e autoras/es desse campo já se configuram entre as/os mais citadas/os nos trabalhos aqui analisados.

Sugerimos um olhar atento para as teses e dissertações que não dialogaram com outros campos de estudos da área

educacional porque elas, apesar de terem sido a minoria nesta revisão ou síntese sistemática, podem nos indicar quais são os objetos específicos do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores. Em relação aos tipos de pesquisa mais frequentes entre esses trabalhos, como vimos, encontram-se, em ordem decrescente, as “pesquisas sobre aprendizagem da docência”, as “pesquisas sobre saberes/conhecimentos docentes”, as “pesquisas sobre formação inicial de professoras/es” e as “pesquisas sobre formação continuada de professoras/es”.

Por limitações de espaço neste capítulo, compartilhei apenas a síntese das conclusões a que chegaram as teses e dissertações que discutiram o tema da “aprendizagem da docência”. Espero ter novas oportunidades para apresentar as sínteses dos principais achados das pesquisas sobre os demais tipos de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores citados nesta meta-pesquisa.

Referências

ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

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

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente: Revista Brasilei-**

ra de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, 2007.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais [...] Caxambu, 1999. CD-ROM.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT **Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED (1990-1998). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu, 1999. CD-ROM.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006, p. 301-328.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INep, 1987

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **For-**

mação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 15-52.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 22, n. 1, p. 127-136, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professoras/es no Brasil?** A produção acadêmica dos PPGs Conceito 7 CAPES. Relatório de Pesquisa. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2020. (Mimeogr.).

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, 1984.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, Gary; PRING, Richard (org.). **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 57-76.

LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio** - as licenciaturas. Rio de Janeiro: CRUB, 1994. (Mimeogr.).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Lineas de investigación en formación del profesorado. *In*: MARCELO GARCIA, Carlos. **Intro-**

ducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989, p. 79-107.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a aprender. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, 1998.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997a.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997b, p. 29-41.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf *et al.* (orgs.). **Systematic Reviews in Educational Research**. Wiesbaden: Springer VS, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 13-40, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. A research agenda for teacher education. *In*: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). **Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on research and teacher education**. London: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 737-759.

CAPÍTULO 2. A PRODUÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GT08 ANPED): TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO

José Rubens Lima Jardimino

Joana Paulin Romanowski

Introdução

Os simpósios de grupos de pesquisa sobre formação de professores do Brasil se constituem um espaço de discussão e socialização das investigações, desde o primeiro realizado na Pontifícia Universidade de São Paulo, em 2006. A realização simpósios é uma iniciativa do GT 08 Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Ao focalizarem os grupos de pesquisa esses simpósios se constituem espaços privilegiados e singulares para uma análise das tendências das pesquisas realizadas em colaboração e redes, bem como na valoração das interações entre os membros participantes das investigações coletivas, considerando pesquisadores iniciantes aos experientes. Com efeito, durante o evento a reunião de diferentes grupos favorece a comunicação entre pares em que as relações possam ser ampliadas impulsionando a formação de redes de pesquisadores¹.

1. Nessa perspectiva um dos primeiros esforços da criação de uma rede no campo vem da região Sul do Brasil. Trata-se da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação e Prática Docente – Ripefor que teve seu início

Reforçamos que a acolhida dos grupos de pesquisa nos simpósios fortalece o GT Formação de Professores, na permanente promoção de diálogo e aprofundamento da compreensão do campo de investigação em formação de professores. A metodologia dos simpósios instituída coletivamente, descrita mais adiante neste artigo, acolhe reflexões na direção da ampliação e fortalecimento da compreensão das pesquisas nesse campo da formação e profissionalização docente.

Na composição deste capítulo realizamos um esforço para historiar e apontar as tendências de investigação expressas nas análises ajuizadas ao final de cada um dos simpósios. Nos capítulos anteriores, os/as autores/as realizaram uma leitura de conjunto e de maneira mais nacional das tendências e dos desafios que circundam este campo de estudos no Brasil. Coube a nós neste momento, apresentá-las no âmbito dos simpósios realizados sob a coordenação do GT08 nas suas diversas edições, especialmente, está última ocorrida em maio de 2021 na Universidade de Brasília (UnB). Na segunda parte do capítulo apresentamos o debate sobre como vem se constituindo no GT 08 as concepções da pesquisa sobre Formação de Professores como um campo específico do caleidoscópio da chamada Área de Educação dentro do Colégio Humanidades na produção da pesquisa científica brasileira.

durantes conversas entre os membros de grupos de pesquisa da região sul, esperamos que se torne uma tendência no campo, uma vez que a pesquisa em Rede em contextos coletivos de produção de conhecimento e de formação, tem sido uma prática alvissareira no campo educacional. Cf. Farias, Isabel Maria Sabino de; Jardimino, José Rubens Lima; Silvestre, Magali Aparecida. *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimentos*. Fortaleza: Ed. Uece, 2018.

1. Um olhar sobre a pesquisa na formação de professores no âmbito do GT 08: do I ao IV Simpósio - das finalidades e da metodologia

O I Simpósio de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil promovido pelo GT Formação de Professores da ANPEd, realizado em São Paulo na Pontifícia Universidade Católica, foi organizado por Emília Freitas de Lima e Laurizete Ferragut, nos dias 24 e 25 de julho de 2006. Esse evento se apresenta como um marco inovador no GT 08 Formação de Professores da ANPEd e possivelmente na área de educação (Passos; Lima, 2006).

Sua finalidade foi direcionada para a problematização da temática da formação de professores como campo de conhecimento, tendo em vista as dificuldades presentes em sua constituição e as perspectivas pelas quais essa questão tem sido examinada. Nessa perspectiva, no direcionamento da composição do evento, a condição de organização envolveu os membros de um coletivo e em que estiveram inteiramente envolvidas as coordenadoras do GT, a quem foi confiada a tarefa de colocar em execução esse desafio, e os membros do Gt. Assim, a proposta congregou uma equipe envolvida com a discussão das possibilidades de articulação dos grupos de pesquisa sobre Formação de Professores, para promover a reflexão da evolução e dos rumos da produção do conhecimento para o campo.

É importante lembrar que o GT está entre os primeiros grupos de trabalho a fazer parte da ANPEd, foi criado em 1983 com a denominação de GT Licenciaturas, passou a se denominar GT Formação de Professores na segunda metade da década de 1990. Essa modificação da denominação é justificada, segundo Brzezinski e Garrido (2001), devida

aos rumos de aprofundamento das perspectivas teóricas e metodológicas de pesquisas em relação à concepção de formação e de trabalho docente ocorridas à época. Os estados do conhecimento, realizados ao final desta década de 1990, ao examinarem pesquisas, artigos e eventos indicaram a composição do campo de pesquisa em estudos sobre Formação Inicial; Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente; Identidade, Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional conforme André (2002). Em seguida, essas categorias foram ampliadas incluindo concepções de docência e de formação de professores, políticas e proposta de formação de professores, trabalho docente e revisão de literatura. Esses estudos se somam aos simpósios na compreensão do campo da formação de professores (Brzezinski; Garrido, 2001; Brzezinski, 2014).

O II Simpósio de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil foi realizado em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), foi realizado de 24 a 25 de março de 2011, sob a coordenação de Joana Paulin Romanowski e Leny Rodrigues Martins Teixeira. Seguiu a metodologia do I Simpósio, com discussão entre os membros no GT Formação de Professores para a definição de sua metodologia e finalidade. Os objetivos estabelecidos para este simpósio foram: analisar junto aos grupos de pesquisa do movimento em que se situa a investigação sobre a formação de professores, visando a compreensão do campo e as tendências investigativas; favorecer a interação entre os grupos colaborando para a constituição de redes de pesquisa no campo e a articulação da pesquisa com a educação básica e superior fortalecendo a formação do professor e contribuir para o debate consubstanciado sobre a pesquisa em formação professores na constituição da área.

Foi acrescido, na metodologia de encaminhamento, no ato da inscrição o envio de um texto síntese sobre as pesquisas realizadas pelo grupo. A metodologia de realização contou com salas simultâneas acompanhadas pelos membros do GT que realizaram registro e análise das comunicações dos grupos de pesquisa. Nesta fase participaram: Eduardo Adolfo Terrazan, Emília Freitas de Lima, Giseli Barreto da Cruz, Iria Brzezinski, José Ângelo Gariglio, José Rubens Lima Jardimino, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Marília Claret Geraes Duran, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Menga Alves Lüdke. A síntese de fechamento foi realizada por Iria Brzezinski, Maria do Céu Roldão, Marli André e Menga Lüdke.

III Simpósio foi realizado de 3 a 4 de outubro de 2016 na cidade de Guarulhos-SP, tendo como local o Teatro Adamastor, cedido pela Secretaria Municipal de Educação daquele município. Teve a coordenação de Magali Silvestre e Márcia Hobold, e buscou oferecer um espaço para os pesquisadores apresentarem as pesquisas desenvolvidas pelos seus grupos, ampliando o debate e socializando a produção de conhecimento do campo da educação, mais especificamente no que se refere à formação de professores.

Neste Simpósio, a síntese foi elaborada pelas pesquisadoras Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa), Marli André (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Iria Brzezinski (Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília), Emília Freitas de Lima (Universidade Federal de São Carlos) e Joana Paulin Romanowski (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Cabe destacar que desse III Simpósio foi publicado um dossiê organizado por Márcia Hobold e Magali Silvestre, na revista *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 10, n. 19 em 2018.

A metodologia de realização dos simpósios tem consistido em quatro fases: a primeira fase pela comissão organizadora juntamente com membros do GT Formação de Professores para definir os propósitos de encontro e as análises a serem realizadas; segue o processo de inscrição dos grupos de pesquisa, do qual consta: (i) a indicação dos participantes do grupo e da instituição à qual ele se vincula; (ii) o envio de um texto escrito, a título de documento-base, contendo: o objetivo principal da pesquisa realizada pelo grupo, o campo temático (tema e subtemas), a população-alvo, o quadro teórico, a natureza da investigação, as contribuições para o campo da formação de professores e as perspectivas teórico-metodológicas; na realização do evento propriamente dito, num primeiro momento os textos produzidos pelos grupos de pesquisa são socializados. Nesse momento, devido ao elevado número de grupos participantes, é necessária a organização de subgrupos que trabalham em sessões concomitantes, cada uma delas contando com o acompanhamento de membro do GT 08 – Formação de Professores e membros de um grupo de observação/ avaliação.

O grupo de observadores que apresentam um relatório final do evento busca examinar as pesquisas socializadas, de modo a que se chegue a um panorama da situação dos grupos, quanto às temáticas investigadas, os fundamentos teóricos, as abordagens teórico-metodológicas, os procedimentos de investigação e análise e os principais resultados. A síntese resultante da análise integrativa das pesquisas dos grupos aponta as principais contribuições dos estudos, as tendências mais evidentes e sinaliza pontos críticos que devem ser objeto de maiores discussões pelos grupos. Essas apreciações têm possibilitado constante aperfeiçoamento dos estudos da área e têm contribuído para o for-

talecimento do campo da formação de professores. E um quinto momento de divulgação dos textos-sínteses de cada um dos simpósios, têm sido publicados no sítio eletrônico do GT e na revista *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* pela socialização com os grupos participantes, e ainda, em eventos, reuniões, palestras ou conferências.

1.1 Das análises nos simpósios

Entre o I e IV Simpósios são 15 anos marcados por inúmeras transformações no “metier” da pesquisa que permitiram a comunicação entre os membros de grupos de pesquisas nas cinco regiões do país. Destaca-se que cada um dos Simpósios envolveu discussões e encaminhamentos que acentuaram focos de discussão diferenciados: no I Simpósio as análises incidiram sobre o campo de investigação como aponta ressaltou Misukami: “Para mim o que ficou dos nossos grupos é que o nosso campo são os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”. Maria do Céu também destacou a discussão em torno do campo. Isso motivou a realização da continuidade de estudos sobre essa questão, marcado por iniciativas do GT e também em estudos de Marli André, com artigo publicado em 2010², referenciado como um marco sobre a configuração do campo, depois Maria do Céu com o compósito da discussão sobre o “campo”.

2. Conforme apontado por Jardimino (2021, p. 29), “[...] saía no vol.33 da revista da PUC.RS um dossiê sobre Formação de Professores, no qual a profa. André publicava um excelente ensaio que se tornou referência para o GT e para área da Educação em geral. O ensaio era exatamente sobre “Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos”.

Nesse I Simpósio Menga destacou “que uma grande contribuição de um encontro como este: mostrar certos pontos nevrálgicos, sensíveis, onde temos que atacar e acredito que os recursos já estamos começando a conhecer e muito bem” (Passos; Lima, 2006) reafirmando o que se entende por pesquisa em que muitas a fragilidade nossa está na hora da interpretação, da elaboração, quer dizer, na hora em que entra a nossa composição, com a nossa interlocução com os autores e com os conceitos.

O II Simpósio destacou a concepção de pesquisa, questões ligadas a aspectos metodológicos e ao referencial teórico e, finalmente, uma consideração sobre a formação de professores vista como campo específico de pesquisa. falta de clareza da base da pesquisa, o que se pretende questionar, analisar, esclarecer, fundamentar face ao campo. Qual é a questão geradora da pesquisa e, a partir dela, qual a via metodológica para criar conhecimento sobre ela, e qual é esse conhecimento esperado? Se expressam confusão entre problemas da prática vivida (que podem ser pontos de partida, mas não são por si problemas de pesquisa) e o problema epistemológico, isto é, que precisamos saber, que perguntamos a essa realidade ou problema prático para obter sustentação mais sólida para agir; sobreposição entre pesquisa, intervenção e ação. Intervenção e ação podem integrar-se no objeto ou no percurso da pesquisa, mas esta requer o questionamento e a produção sustentada de conhecimento sobre essa ação necessidade de interpretar os achados, teorizando os elementos, os dados, numa lógica analítica e aberta a novo questionamento.

O empobrecimento teórico que se evidencia quando em uma pesquisa, por equívoco, o investigador toma a revisão de literatura por referencial teórico. Aquela é pré-requisito

para o autor da pesquisa passar à fase inicial da tessitura deste, visto que o referencial teórico se constitui por meio de densa e consistente teorização, da crítica aguçada, da construção de conhecimento, pela decisão na escolha do método e da afiliação às ideias dos autores consultados (André; Lüdke; Roldão, 2010).

O III Simpósio focalizou (i) Composição dos grupos de pesquisa destacando a predominância do orientador e seus orientandos mais numa perspectiva de formação de que de realização de pesquisas articuladas e aprofundadas. (ii) Tendências São elas: maior articulação universidade-escolas públicas; ênfase na prática e significados atribuídos a ela; estudos de narrativas e metodologias baseadas em narrativas; ligação da pesquisa com a intervenção; natureza e clarificação do conhecimento produzido; reforço de parcerias internacionais. (iii) As dimensões de sustentação das pesquisas em que se evidenciam pouco aprofundamento: Integração dos objetos parciais de estudo ao olhar sobre o currículo global da formação e sua lógica interna; Clarificação da tipologia “estudo de caso”, demasiado vulgarizada com alguma perda de rigor metodológico; Escassez de estudos extensivos, de maior escala, com quantificação de tendências; Escassez de estudos longitudinais; Ausência de estudos sobre formação continuada – processos (Romanowski *et al.*, 2018).

Durante a sessão de encerramento Marli André destacou: em relação às discussões realizadas durante os Simpósios, desde o primeiro, se destaca a metodologia da pesquisa: Menga destacava em sua fala: A própria concepção de pesquisa está um pouco à parte, na raiz, subjacente a todo esse desafio de nos aproximarmos da pesquisa do professor (Romanowski *et al.*, 2018).

O conceito de pesquisa, como diz a Maria do Céu Rolão (Romanowski *et al.*, 2018), a concepção de pesquisa está em plena evolução. “Eu não diria que podemos desistir da concepção de pesquisa como construção de conhecimento, eu não desisto. A pesquisa é construção de conhecimento, de maneiras diferentes, de várias formas diferentes, mas ela sempre tem que acabar em uma construção de conhecimento”. Aí vem a questão grande da metodologia, que também saiu em algumas das apresentações dos grupos hoje de manhã, confundindo um pouco metodologia com abordagem, com método, com técnica. A fragilidade nossa está na hora da interpretação, da elaboração, quer dizer, na hora em que entra a nossa composição, com a nossa interlocução com os autores e com os conceitos. Na hora de inventar, de construir conhecimento, aí é um nó, ainda estamos sofrendo bastante para construir conhecimento.

2. O debate no GT08 sobre o conceito de “campo científico”: a busca de “contornos” para um campo próprio de pesquisa

Temos ao longo de alguns anos nos debruçados na tentativa de perceber, compreender, analisar e demonstrar o acúmulo do conhecimento da temática sobre a formação de professores e a constituição de um campo próprio de pesquisa. Temos feito isso, convidando importantes pesquisadores nacionais e internacionais para dialogar conosco a partir de perspectivas, teórica, metodológica e histórica, buscando conexão e diálogo com os saberes constituídos fora de nosso microcosmo investigativo. Reconhecemos que essa estratégia tem dado muitos aportes para nossa pesquisa e estabelecido parcerias significativas para

o campo. Todavia, no que pese, o vigor das análises advindas de vários olhares, seja dos convidados³ para nossas reuniões de pesquisa da associação e outras, seja a partir da rica e diversa produção dos grupos nas reuniões do GT na ANPEd e nos Simpósios)⁴, pretendemos ponderar sobre a concepção de Campo e a sua estruturação no interior de uma área, apontando ao leitor que as reflexões aqui expostas já foram veiculadas em várias outras produções⁵, porém o desejo de reuni-las neste capítulo é em função de este livro ser a primeira produção em livro elaborada pelo GT08 – formação de professores da ANPEd, e certamente se tornará referência da temática para o campo.

3. Entre outros destacamos: Carlos Marcelo (Espanha) Maria do Céu (Portugal); Kenneth Zeichner (EUA).

4. O campo tem produzido muitas pesquisas, levantamento e estados da arte e do conhecimento. Certamente há muito mais trabalhos apresentados em congressos e artigos publicados que não compõem a lista que se segue. Apresentamos aqui os mais clássicos e conhecidos do GT. Cf. André (2002; 2010); André *et al.* (1999; 2002); Brzezinski (2007). Brzezinski e Garrido (2002); Romanowski (2002; 2018); Roldão (2009); Terrazan e Gama (2007); Ramalho *et al.* (2000); Venterim (2005); Astori (2021).

5. A primeira discussão se deu por meio de um Trabalho Encomendado pelo GT08 no qual uma equipe de pesquisadores do grupo se debruçou sobre a temática do “campo de pesquisa” que redundou numa Mesa de Apresentação [TE], composta por José Rubens L. Jardimino e Iria Brzezinski, na 34ª RA da ANPEd. *In*: Jardimino, José Rubens L. *et al.* Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000-2010. *In*: Reunião Anual da ANPEd. Trabalho Encomendado GT08 - RA34 Natal, 2011. Apesar de utilizado, citado por diversos pesquisadores do campo e apresentado as notas deste debate na mesa de encerramento do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do GT08 da ANPEd, realizado na Universidade de Brasília (de 26-28 de Maio de 2021), parte dessa reflexão só veio a ser publicada no v. 13, n. 28, p. 9-14, 1 dez. 2021 de *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, em artigo editorial publicado em homenagem a obra de Marli André.

O que deu origem a esse debate foi a concepção de Bourdieu sobre o fazer científico, e o lugar que a nossa temática, sempre esteve subordinada no mundo das ciências, mesmo das Ciências do Social. Então, partindo de Bourdieu que defendeu vigorosamente que o fazer ciência é uma tarefa crítica e reflexiva (2007), é manter uma constante “vigilância epistemológica” para afastar a possibilidade de enxergar o real com “olhos míopes”, justamente por que os objetos de estudo das ciências humanas estão muito próximos do cotidiano dos investigadores (2004). Como sabemos uma das características que distinguiu o referido autor no mundo das Ciências do Social foi o emprego da teoria rigorosa como observação sistemática da realidade. Isso posto nos leva a considerar a ideia de campo científico do autor, creio que a mesma que tinham em mente as autoras do relatório final do simpósio (tratado no item acima), do GT, para afirmar a impossibilidade naquele momento de considerar a formação do professor como um campo científico de pesquisa.

Enfim, não é possível, ainda, fugir da concepção bourdieusiana de Campo Científico como espaços estruturado de posições sociais e de poder onde se produz e consome determinados bens/objetos. Um espaço de jogo onde as relações dos indivíduos e instituições são mediadas pela disputa de um tipo de capital ou “energia social” monitorada no próprio interior de um referido campo. Ao tratar do campo científico, como nos demais (literário, moda, religião, educação) Bourdieu coloca em cena as questões de poder vivenciadas numa luta social na busca pela distinção e reconhecimentos por parte dos integrantes de um determinado campo. Assim o campo científico é um campo como outro qualquer, com suas lutas internas, relações de forças e monopólios. O produto especial deste campo é o

capital social medido pela capacidade técnica e teórica que precisa ser reconhecida pelos mandarins do campo – a autoridade científica que confere prestígio e reconhecimento valida o conhecimento dentro do campo.

Para o autor as propriedades de um campo, além do *habitus* específico, são a estrutura, a *doxa*, ou a opinião consensual as leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo. Aos interesses postos em jogo, Bourdieu denomina “capital” – no sentido dos bens econômicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc. Como nos confrontos político ou econômico, os agentes necessitam de um montante de capital para ingressarem no campo e, inconscientemente, fazem uso de estratégias que lhes permitem conservar ou conquistar posições, em uma luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no campo.

Neste aspecto, o funcionamento do campo científico deixa claro que as escolhas não são desinteressadas, sabemos que todas as escolhas epistemológicas e metodológicas são escolhas políticas. Determinar os contornos de um campo é uma escolha política. Conforme explicita o autor:

não há escolha científica, escolha do campo de pesquisa, escolha dos métodos empregados, escolha do local de publicação [...] que não seja por um de seus aspectos, menos confessado ou menos confessável, obviamente, uma estratégia política de investimento, pelo menos objetivamente orientado para a maximização do lucro estritamente científico, ou seja, de um provável reconhecimento obtido dos pares-concorrentes. (Bourdieu, 1976, p. 91)

Diante da leitura feita à época, aquele Trabalho Encomendado pelo grupo para discutir o nosso lugar na pesquisa educacional, em especial no interior da Associação, foi afirmado fortemente com base na teoria bourdieusiana de campo científico, com a preocupação de permanecermos no lugar comum do não científico, afirmando que correríamos o risco permanecer no estágio e compreensão da temática como um lugar minimizado da ‘prática’ e não na dialogicidade da relação teoria e prática e lugar da práxis na Formação de Professores como era proposto pelo Grupo. Apesar do sucesso da temática, a não afirmação de um campo específico poderia levar a desintegração de uma temática sem jamais virá a constituir-se em campo autônomo da pesquisa educacional.

O que à época procurávamos era apresentar o reconhecimento e os contornos daquilo que poderia, ou não, vir a ser um campo de pesquisa científico. Essa reflexão não estava isolada, fazia coro as diversas análises de levantamentos, diagnósticos e estados da arte produzidos no e para compreender as fronteiras daquilo que nos constituiria como campo. Estou falando da “vigilância epistemológica” que nos adverte Bourdieu.

Estávamos iniciando uma reflexão acerca do campo científico, não podemos, de maneira alguma pensar que alcançaríamos tal intento em pouco tempo, mas sim propor um debate no interior do GT propondo reflexões com fins a demarcar os contornos ao que já fazíamos, ou seja, pensar a formação de professor como um campo científico no interior da área da Educação. A partir do conhecimento já acumulado sobre o tema, o que de certa maneira vinha ocorrendo desde o posicionamento do grupo sobre a mudança de nomenclatura de *GT Licenciaturas* para *GT Formação de Professo-*

res, a proposta foi ampliar a discussão sobre os *Contornos* do Campo de pesquisa sobre a Formação de Professores.

Na pesquisa realizada naquele ano (2010-2011) para apresentação na Reunião Anual da ANPEd optamos por sair do interior do GT 08 e realizamos um olhar para fora, compreendendo que não somos os únicos a pesquisar o fenômeno, mais ao contrário, ele está plasmado em todos os outros Gts da Associação, formando subcampos a partir de aportes teóricos de outros campos já consolidados. A pesquisa referiu-se tão somente aos GTs da subárea 3 que participamos dentro da ANPEd (GT04-Didática, GT08-Formação de Professores, GT12-Currículo, GT19-Educação Matemática, GT24-Educ. e Artes). Partimos de uma pergunta simples. Qual seria um **contorno** possível para o “campo” Formação de Professores por meio do qual às PESQUISAS seriam analisadas e avaliadas para a apresentação no GT 08?

A intencionalidade daquele Trabalho Encomendado pelo GT era discutir a questão do Campo da Pesquisa sobre a Formação de Professores, temática que já vimos perseguindo há muito tempo, especialmente, debatida nos dois simpósios realizados até aquele momento pelo GT (São Paulo 2007 e Curitiba, 2010 – Roldão (2007; 2009) e Menga *et al.*, (2010). O relatório referente ao segundo simpósio elaborado por André, Brzezinski, Menga e Roldão (2010), caminhava na direção da *impossibilidade*, neste momento histórico, da Formação de Professores se constituir como um “campo” científico de pesquisa, reclamando para isso a falta de limites ou fronteiras próprias da estruturação de um campo científico específico. Afirmam as autoras:

o estabelecimento dos limites ou fronteiras do campo destina-se a clarificar o objeto que se estuda fo-

cadamente (sic), distinguindo-se de outros, embora sabendo que cada campo se inscreve na interface de outros campos que integram um sistema de conhecimentos mais vastos. (p. 7)

E concluem que “mais uma vez, constatou-se a impossibilidade de, neste momento histórico, traçar um delineamento do campo”. Os textos de Roldão⁶ (especialmente 2009, p. 60) apontavam de maneira geral a discussão sobre a estruturação do campo de pesquisa sobre formação em duas linhas gerais chamada de percursos epistemológico e praxiológico:

a coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação sobre o tema – uma mais focada, centrada na natureza da atividade, na profissionalidade docente em si mesma como referente do campo da formação, a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros; a abordagem que aqui apresento situa-se claramente na primeira destas linhas – a da profissionalidade da docência; a necessidade de estabelecer de forma clara conceitos estruturantes do campo, que, na minha análise, serão o conhecimento e o desempenho docentes; nesta linha de análise, toda a discussão da formação se encara à luz da construção e do desenvolvimento do conhecimento profissional (percurso epistemológico) e do desenvolvimento da perícia na ação, traduzido nas competências que caracterizam o desempenho da função (percurso

6. A autora estava fazendo sua análise a partir da experiência portuguesa, todavia nos deixou pistas para pensar a realidade brasileira no que diz respeito à pesquisa sobre a Formação de Professores.

praxiológico), e se alimentam da constante reanálise da experiência e da permanente mobilização e construção do conhecimento. (Roldão, 2009, p. 60)

Diante da perspectiva apontada, e tendo-a como referencial, analisamos os trabalhos que deram origem empírica ao TE procurando compreender essa impossibilidade e apontando perspectivas quanto à estruturação do campo.

No que pese ao vigor da análise advinda de um olhar para a produção rica e diversa dos grupos reunidos naquele simpósio, insistimos em ponderar sobre a concepção de Campo e a sua estruturação no interior de uma área. Pensando em sua característica de diversificação temática e na elasticidade do “Campo” do GT08 nos demais subcampos, nos pareceu que não era possível concretizá-lo, num primeiro momento, como um “campo científico”, pois a elasticidade dos “Estudos” apresentada sobre a formação de professores e as respectivas instituições formadoras, levaram-nos a uma reflexão sobre pelo menos traçar “contornos” de um “campo” de estudos na linha limítrofe com os demais subcampos da educação.

Historicamente o GT já vinha operando com essa situação, quando na década de 1990 pela entrada de novas temáticas relacionadas da formação e sua hegemonia no campo educacional, levou-o a uma reconfiguração a fim de abrigar novas temáticas que surgiam no campo de estudos da formação de professores e que extrapolavam ao estudo sobre as Licenciaturas. Para dar guarida aos recém-chegados ao campo, reconhecendo que não somente a denominação do GT, mais a seu enquadramento teórico-metodológico já não dava conta de examinar e compreender o fenômeno, estabelece-se uma nova *moldura* para

o campo que cabe chamar de “Formação de Professor”. É então, mediante uma recomposição de temáticas que o GT abriga uma série de subtemáticas em torno da formação de professor, e desestrutura um campo já consolidado – as licenciaturas – transformando-se posteriormente no maior GT e numa ecologia multifacetada de tendências teóricas e metodológicas que se reúne no que chamamos GT08 – Formação de Professor. Já desde aquele momento fazia-se necessário articular, pelo menos, uma **moldura para o quadro** “formação de professor”.

A impossibilidade de considerar, na concepção bourdieusiana, a Formação de Professor como “Campo” próprio da pesquisa científica tem origem nas problemáticas referidas e referenciadas nos vários levantamentos realizados no âmbito do GT. Mas, ali também se apontava uma necessidade de continuar pensando-o como Campo Científico. Talvez *a priori* fosse apenas possível pensar nos seus **contornos**, na sua moldura, como um quadro, assumindo posteriormente mais especificamente os imperativos da teoria de Campo Científico acima apresentada.

Algumas considerações à guisa de conclusão

Os relatos e reflexões dos quatros simpósios na primeira parte deste texto e a narrativa de uma busca científico/conceitual para moldurar o quadro da Pesquisa Formação de Professores, permitem considerar o permanente desafio de constituir o campo da formação de professores em suas composições e delimitações. A formação de professores se expressa em movimento e um tema transversalizado em outros campos do conhecimento. Os grupos que pesquisam a formação de professores originalmente estão vinculados a

outros campos das Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas. Em todas essas áreas a preocupação com a formação de professores é uma constante, como apontam os estudos sobre grupos de formação de professores. Neste sentido o campo que nos abriga e de onde fazemos Ciência deve estar atento numa permanente e necessária vigilância epistemológica para não negligenciarmos o conhecimento produzido por e nos diversos “campos de estudos” sobre a Formação de Professores.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. 1. ed. Brasília: Inep/MEC, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 152-159, 18 dez. 2010.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 301-3009, 1999.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3Q55Dgu>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Apropriações epistemológicas praticadas nos trabalhos da Anped sobre formação continuada de professores (2008-2019)**. 2021. 462f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Le Champ Scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 2, n. 2, p. 88-104, 3 juin 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de Profissionais da educação em 25 anos de história. *In*: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007. (Trabalho Encomendado GT08)

BRZEZINSKI, Iria. **Série Estado do Conhecimento**: Formação de Profissionais da Educação (2003-2010). 1. ed. Brasília: Inep, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Série Estado do Conhecimento**: Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Pesquisa em Rede**: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: Ed. Uece, 2018.

HOBOLD, Márcia de Souza; SILVESTRE, Magali Aparecida. Apresentação do Dossiê dos grupos de pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil – III Simpósio. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 19, p. 1-12, 29 jan. 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima *et al.* Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPED, 2000-2010. *In*: **Reunião Anual da Anped**. Trabalho Encomendado GT08 - RA34, Natal, 2011.

JARDILINO, José Rubens Lima. Notas do debate com Marli André sobre “Campo de Pesquisa na Formação de Professores”. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 13, n. 28, p. 9-14, 1º dez. 2021.

PASSOS, Laurizete F.; LIMA, Emília F. de. **I Simpósio dos Grupos de Pesquisa do Brasil sobre Formação de Professores e**

a Reconfiguração do Campo: das articulações possíveis e das perspectivas delineadas. Relatório inédito, 2006.

RAMALHO, Betânia Leal. *et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. *In: 25ª Reunião Anual da Anped*, 2002. (Trabalho Encomendado GT08).

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 50-118, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/46Bxvyr>. Acesso em: 23 maio 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Rev. Bras. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Q5qSyJ>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 18, p. 11-18, 21 dez. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 207-224, 2018.

TERRAZAN, Eduardo; GAMA, Maria Eliza. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. *In: 30ª Reunião Anual da Anped*, 2007.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva | Viviane Carrijo Volnei Pereira |
Quérem Dias de Oliveira Santos

VENTORIM, Silvana. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000. *In: 28^a Reunião Anual da Anped*, 2005.

CAPÍTULO 3. OS OBJETOS DE ESTUDO NAS PESQUISAS DO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Andréia Nunes Militão
Valeska Maria Fortes de Oliveira
Maria Iolanda Fontana*

Introdução

A escrita que integra esta coletânea se propõe a trazer uma contribuição para se pensar nos objetos de estudo que têm surgido nas pesquisas produzidas no campo da formação de professores no país. Organiza-se com base em reflexões a partir das várias e importantes dimensões refletidas por pesquisadores que compõem o GT08, organizado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPEd.

A realização do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, no ano de 2021, trouxe um panorama de diversos grupos brasileiros que se alinham em estudos no campo da formação de professores. Nas apresentações ocorridas no evento, foi possível visualizar os objetos de estudo que contemplam os anos de existência do Grupo de Trabalho na ANPEd, a exemplo das reuniões regionais, ricas e diversas, como a Reunião Nacional, onde se tem conhecimento mais restrito, pois o número de trabalhos que são selecionados é apenas representativo de um universo mais amplo.

A reflexão caminha por objetos que têm aparecido com mais frequência, por conta de demandas de políticas de formação e temas que são constitutivos dos processos de formação

de professores, mas também dos que começam a surgir como temas emergentes, silenciados, invisibilizados, com outras dimensões das áreas do conhecimento e perspectivas teóricas. Considera-se a relevância das análises sobre a formação de professores, entendidos como sujeitos socioculturais nesses “Brasis” de territórios e demandas políticas específicas, ainda pouco investigadas e compreendidas.

Por meio do mapeamento dos trabalhos apresentados no referido Simpósio, realizado remotamente no segundo semestre de 2021, foi identificado um cenário dos objetos de estudo que, com mais recorrência, têm despontado nas pesquisas no campo da formação de professores ou, como foi avaliado por ocasião do evento, objetos que vem ao encontro de outros desafios à produção do conhecimento.

Este capítulo almeja caracterizar os objetos de estudo que configuram as pesquisas no campo da formação de professores, desenvolvidas pelos grupos de pesquisa no Brasil. A organização se dá em três partes: a primeira trata do conceito de objeto de estudo com base na produção de autores que contribuem para pensar o campo da formação de professores. A segunda parte traz o mapeamento dos trabalhos apresentados no evento, categorizados em objetos de estudo. A última parte analisa os objetos de estudo recorrentes, com ênfase na formação continuada e no desenvolvimento profissional docente, que apareceram com número expressivo nas pesquisas e, ainda, são problematizados os objetos pouco investigados.

O capítulo não tem como escopo concluir o debate, considerando-se que a caracterização dos objetos de estudo expressa as pesquisas desenvolvidas pelos grupos presentes neste último Simpósio. Pretende-se contribuir com o debate e provocar o campo para a investigação de

objetos que possam adensar a produção do conhecimento com rebatimentos nas políticas e nos processos formativos de professores no país.

1. Os objetos de estudo constituintes do campo da formação de professores

A demarcação do campo e do(s) objeto(s) constitui preocupação constante dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais (André, 2010, p. 175), ressaltando-se que “Ter um objeto próprio é, sem dúvida, um importante critério para delimitar uma área de estudo”.

Desse modo, problematizar qual seria o *objeto a ser conhecido* (Borba; Valdamarin, 2010) no campo da formação de professores e como os objetos de estudo foram constituindo este campo é aspecto central neste texto. Argumenta-se que são os objetos que definem o campo de pesquisa, premissa aportada em Borba e Valdamarin (2010, p. 23), por defenderem que “[...] o real empírico não é o objeto de conhecimento, mas o que se apresenta como objeto a ser conhecido é sempre o real que, de uma forma ou de outra, é um objeto carregado de teoria”.

Adiciona-se que o “objeto carregado de teoria” carece da definição do “investigador-referente” (Tello; Mainardes, 2012), inscrito em um campo determinado. Na acepção de Tello e Mainardes (2012, p. 5),

[...] hemos denominado investigador-referente a aquellos autores cuyos referenciales teóricos se observaron con mayor frecuencia en las conceptualizaciones y referencias bibliográficas de las investigaciones relevadas [...].

No campo da formação de professores, em particular, os autores que integram o GT08 e suas respectivas produções tornam-se investigadores referentes para o campo, notadamente as produções aprovadas para as reuniões nacionais e regionais, bem como aquelas vinculadas ao Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, organizado no âmbito do GT08.

A formação de professores, enquanto campo de pesquisa (Diniz-Pereira, 2013), científico (Bourdieu, 1994), acadêmico (Hey, 2008), mas também como objeto das políticas educacionais, especialmente de programas e projetos, encontra-se situada nas ciências que buscam compreender o humano como ser cultural e subjetivo, como uma ação caracterizada pela identidade sujeito que conhece e objeto a ser conhecido, conforme expressam Borba e Valdemarin:

Essa identidade é total, pois é ontológica e histórica. Ontológica no sentido de que pesquisador e objeto a ser conhecido são seres humanos, portanto, sujeitos de ideias, sentimentos e ações e histórica já que situa o sujeito pesquisador e sujeito objeto, de alguma forma, na historicidade da realidade social. (Borba; Valdemarin, 2010, p. 24)

Na esteira de Borba e Valdemarin (2010, p. 26), assevera-se que os objetos que demarcam o campo da formação de professores são teoricamente construídos. Portanto, a formação de professores comporta “a condição de objeto a ser conhecido” (Borba; Valdemarin, 2010).

Conquanto Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) tivessem como foco o exame da profissão do sociólogo, suas análises substanciam a distinção entre “o objeto dotado de realidade social” do “objeto dotado de realidade

sociológica”. A formação de professores, enquanto campo interseccionado a outros campos de pesquisa, carece de definição epistemológica e teórica mais precisa, mostrando:

[...] capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto. (Bourdieu, 2001, p. 20)

Borba e Valdemarin (2010) apoiam-se em Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) para defenderem a centralidade do conhecimento teórico e da definição do método na construção do objeto:

[...] o real, ao ser constituído objeto científico não é nem pela percepção – objeto pré-construído – e nem pelas técnicas científicas que são pensadas e utilizadas como possibilidade de seu conhecimento. O real só poderá ser constituído objeto de pesquisa na medida em que esse objeto for introduzido em um campo teórico. (Borba; Valdemarin, 2010, p. 30)

Para constituir-se em objeto, é necessária a inserção num determinado campo teórico. Aspecto atravessado pelo movimento temporal, metodológico e geracional, pois carece do movimento dos pesquisadores e da validação dos objetos por estes sujeitos.

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita

submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada. (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 48)

Borba e Valdemarin (2010, p. 31) asseveram que “[...] o real objeto de conhecimento não é o real imediato, mas o real pensado, os autores não estão negando a existência do real, mas estão tão simplesmente argumentando que o conhecimento se faz em cima de teorias”. Adiciona-se a estas reflexões sobre a definição dos objetos do campo da formação de professores a formulação de Bourdieu (1994) sobre a dimensão epistemológica e a dimensão política, as quais atravessam a constituição de todos os campos do conhecimento. Assim, a definição do(s) objeto(s) da formação de professores passa por disputas epistemológicas, mas também de caráter político:

[...] o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (Bourdieu, 1994, p. 122-123)

A formação de professores constitui um campo acadêmico (Hey, 2008), pois, segundo Casagrande e Mainardes

(2021, p. 119-120), está institucionalizada via diretrizes e políticas e pelo reconhecimento entre pares no interior do GT08 da ANPEd; nas linhas dos programas de pós-graduação em Educação; nos grupos de pesquisa; na criação de revistas específicas; grupos de trabalho em associações científicas; associação científica específica; eventos especializados e criação de redes de pesquisa.

A acepção de “bens acadêmicos” abarca cursos (graduação e pós-graduação), linhas de pesquisa, grupos e redes de pesquisa, periódicos especializados, associações/entidades científicas; eventos especializados e disciplinas (Casagrande; Mainardes, 2021, p. 119). A partir destes critérios, pode-se afirmar que a formação de professores compõe um campo e agrega os elementos necessários para configurar um bem acadêmico. Considera-se, desse modo, o campo teórico como aquele validado pelos pares com referência na produção, circulação e usos do conhecimento (Tello, 2013, p. 66).

Casagrande e Mainardes (2021, p. 122) indicam como componentes/formadores do campo acadêmico: periódicos, associações, reuniões técnicas e científicas e cátedras universitárias. As reuniões científicas e o próprio Simpósio do GT08, criado para articulação dos grupos de pesquisa sobre formação de professores no país, configuram um campo acadêmico que permite o conhecimento e a circulação dos objetos de pesquisa.

A demarcação do(s) objeto(s) do campo acadêmico da formação de professores passa, ainda, pelo reconhecimento da “elasticidade do ‘campo’ e a diversificação temática no GT08” (Jardilino, 2011, p. 8). O autor localiza a presença dos objetos atinentes ao GT08 no interior de outros Gts e recorre a Bourdieu para afirmar:

[...] um campo se circunscreve a demarcação de seus limites realizada por interesse específico dos que neles atuam e para o qual fazem investimentos econômicos e psicológicos, dos agentes dotados de um habitus e das instituições nele inseridas. (Bourdieu, 1987, p. 124 apud Jardimilino, 2011, p. 11)

Entende-se esse elemento – intersecção com outros campos – como inerente à formação de professores, ou seja, seus objetos estão articulados e/ou presentes a outros campos. Cabe destacar que, historicamente, o GT08 nasceu interfacetado com estudos das licenciaturas e com a discussão da didática. Posteriormente, os estudos das licenciaturas se constituíram em formação inicial e a didática teve o seu GT consolidado também como campo.

Nesta direção, André (2010, p. 174) assevera que, em virtude da falta de um espaço específico, “[...] a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática”. No entanto, segundo a autora, gradativamente essa produção cresceu e tomou vida própria.

Evidencia-se, portanto, que os objetos também vão se transformando na dinamicidade das políticas e programas. Com relação à delimitação do(s) objeto(s), denota-se que os grupos têm conferido foco, no âmbito de suas pesquisas, a centralidade do professor. Tanto as políticas de formação quanto as condições da profissão, bem como o seu desenvolvimento na docência, têm no GT08 o professor como pessoa e profissional.

Conquanto se possa considerar o campo da formação de professores “[...] como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por

isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (Diniz-Pereira, 2013, p. 146), diversos pesquisadores vêm procurando demarcar as suas fronteiras, os objetos, as metodologias, entre outros aspectos.

Na tentativa de delimitar os objetos do campo da formação de professores, Jardimino (2011, p. 13-14) propõe como temáticas constituintes: “1. A Formação Inicial e Continuada do sujeito-professor; 2. Pesquisas focadas no professor: as representações, identidades, profissionalidade; 3. As políticas de formação de professores (instituições, programas e ações)”.

No intento de responder o que vem sendo problematizado sobre a formação de professores no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Larocca e Tozetto (2016) localizaram 7 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; história da formação de professores.

Ao problematizar a constituição do campo de estudos da formação de professores, André (2010) localiza em Marcelo Garcia (1999) cinco elementos caracterizadores da emergência da formação de professores enquanto campo:

[...] existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação

educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (André, 2010, p. 174)

A caracterização da formação de professores enquanto campo de estudos e a definição dos seus objetos configuram preocupação de diversos estudiosos. André (2010) localiza na literatura especializada a defesa da vinculação entre formação docente e processos de aprendizagem da docência; a indicação de que a problematização sobre a formação não deve afastar-se de aspectos como salário, carreira, condições de trabalho, entre outros.

A autora nota um deslocamento de foco dos anos noventa que conferia ênfase aos cursos de formação inicial, com destaque para as licenciaturas, curso de Pedagogia e para a Escola Normal para o início do novo milênio, que passa a focalizar a identidade e a profissionalização docente. Denota-se, portanto, um novo direcionamento, agora para os sujeitos formadores de professores:

queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (André, 2010, p. 176)

Diniz-Pereira (2013, p. 151) ampara-se em Zeichner (2005; 2009) para afirmar a especificidade da pesquisa sobre for-

mação de professores: “é necessariamente multidisciplinar e ‘multi-metodológica’” e indica como agenda para o campo:

1. Uma definição clara e consistente de termos;
 2. Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas;
 3. Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros;
 4. Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores;
 5. Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes;
 6. Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”;
 7. Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação;
 8. Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais”.
- (Diniz-Pereira, 2013, p. 151)

Interessa-nos localizar, no âmbito do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, a agenda indicada para o segundo decênio do século XXI, aspecto que será abordado na próxima seção, a partir de mapeamento efetuado junto às produções aprovadas no evento.

2. Mapeamento dos objetos de estudo: ênfases e emergências

Os trabalhos apresentados no IV Simpósio por, aproximadamente, 80 grupos de pesquisa revelam uma abrangência de objetos de estudo, os quais constituem e consolidam, na atualidade, o campo da formação de professores. O mapeamento, direcionado aos títulos ou palavras-chaves dos 89 artigos publicados nos Anais do evento, permitiu o agrupamento das pesquisas em 5 categorias de objetos: 1. Formação continuada; 2. Formação inicial; 3. Formação para práticas docentes; 4. Políticas de formação de professores; 5. Desenvolvimento profissional docente.

Foi possível identificar 26 trabalhos cujo objeto de estudo é a *Formação continuada* de professores, com foco na investigação sobre o conteúdo teórico-metodológico de propostas de formação continuada direcionadas, especialmente para professores da educação básica de redes e sistemas de ensino, contemplando diferentes áreas do conhecimento, níveis e modalidades da educação.

Em número menor, alguns grupos de pesquisa investigam a formação continuada para os professores iniciantes, professores de pós-graduação e professores integrantes de grupos de pesquisa; por sua vez, poucos estudam as especificidades da formação continuada em escolas do campo, assentamentos da reforma agrária, em cursos de ensino técnico e tecnológicos. As principais tendências metodológicas utilizadas pelos grupos de pesquisa que se debruçaram sobre a formação continuada podem ser identificadas como: pesquisa colaborativa; pesquisa e produção coletiva; formação pelos pares; pesquisa na e com a escola; trajetório-

rias de professores; narrativas de professores, pesquisa da própria prática e ateliês de formação continuada.

Temáticas investigadas
<ul style="list-style-type: none">• Formação continuada de professores da educação básica das redes de ensino municipais e estaduais e da educação superior;• Formação continuada pelos pares;• Ateliês de formação continuada na pandemia;• Espaços narrativos de formação e pesquisa;• Formação continuada nos periódicos científicos;• Formação continuada para investigação da própria prática;• Formação continuada dos professores das escolas estaduais do campo em assentamentos da reforma agrária;• Inovações educacionais na formação continuada de professores de matemática;• Formação de professores no curso de ensino técnico e tecnológico;• Formação de professores nos programas de pós-graduação;• Formação continuada de professores iniciantes;• Pesquisa colaborativa;• Formação continuada e trabalho pedagógico;• Formar pesquisadores em educação;• Pesquisa-formação em encontros colaborativos;• Formação profissional em contextos inclusivos;• Estudos da diversidade e inclusão em espaços de formação e produção coletiva;• Formação docente no contexto tecnológico;• Universidade e a formação de professores;• Movimentos de formação de pesquisas em rede;• Objetos de aprendizagem na formação docente;• Pesquisa na e com a escola;• Pesquisas sobre trajetórias de professores;• Vida urbana e cotidiano escolar.

Quadro 1. Objeto de estudo – Formação continuada

Fonte: Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Elaborado pelas autoras, 2021.

A *Formação inicial* comparece em 20 trabalhos e, em alguns deles, é discutida em conexão com a formação continuada. Os temas abordados envolvem, principalmente, currículo, conteúdos, metodologias de ensino na formação de professores de diferentes licenciaturas.

Temáticas investigadas
<ul style="list-style-type: none">• Formação de professores de diferentes licenciaturas;• Os processos formativos colaborativos;• Projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas;• Formação de professores na perspectiva teórica de Paulo Freire;• Autoestudo na formação;• Desigualdade digital e os desafios para formação de professores;• Formação de professores surdos;• Estágio curricular supervisionado;• Residência pedagógica;• Formação de professores em contextos emergentes;• Dialogicidade, arte e estética na formação docente;• Formação de professores na perspectiva histórico-cultural;• Gênero, sexualidade e formação docente.

Quadro 2. Objeto de estudo - Formação inicial

Fonte: Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Elaborado pelas autoras, 2021.

Foram identificados apenas 10 trabalhos que elegeram como objeto de estudo as *Políticas de formação de professores*. Isso revela que existe uma significativa demanda de pesquisa para subsidiar o debate sobre políticas de formação de professores, apontar contradições e discutir proposições de perspectiva crítica. Os estudos abordam principalmente as diretrizes para formação inicial de professores, programas de formação inicial e continuada e problematizam as atuais políticas de formação inicial e continuada de professores.

Temáticas investigadas
<ul style="list-style-type: none">• Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica;• A formação docente a partir de experiências no Pibid e residência pedagógica;• O Talis e o Pisa e suas implicações para as políticas de formação de professores;• Política emergencial de formação de professores (Parfor/2013-2016);• Programas de formação de professores (Pirp/Parfor);• Programas, projetos e ações em Educação e Psicologia;• Políticas públicas e espaço escolar;• Políticas de formação de professores e o lugar do imaginário social na pesquisa sobre e com professores.

Quadro 3. Objeto de estudo - Políticas de formação de professores

Fonte: Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Elaborado pelas autoras, 2021.

Os 14 trabalhos que têm como objeto de estudo a *Formação para práticas docentes* apresentam uma diversidade de temáticas e problematizações, com foco nos processos de aprendizagem da docência.

Os conteúdos das áreas do conhecimento nas práticas docentes são analisados sob diferentes aspectos, dentre os quais interdisciplinaridade, recursos digitais e ensino remoto. Encontra-se a discussão sobre autoformação, parcerias em rede e narrativas docentes como estratégias metodológicas de formação para práticas docentes.

Temáticas investigadas
<ul style="list-style-type: none">• Noção de esquizofrenia pedagógica nas salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais;• Recursos educacionais digitais (REDS) para o ensino remoto;• Arte na Pedagogia;• Aspectos conceituais e práticos da coordenação pedagógica;• Desafios do trabalho docente em instituições educativas;• Proposta pedagógica da Educação do Campo;• Construção de conhecimentos interdisciplinares na relação com a área de ensino de História;• Materiais didáticos digitais e interativos (MADDIS) para Educação Física Escolar;• Sistematização das demandas de ensino na formação docente;• O ensino de ecologia na perspectiva de professores da Região Amazônica;• Avaliação da/para aprendizagem na formação de educadores/as;• Reflexões sobre ser professor de ciências/biologia em tempos de Covid-19;• Didática, formação de professores, prática pedagógica e escola pública;• A (auto)formação do professor alfabetizador;• Trajetória e parceria com redes de ensino e escolas públicas;• Formação do educador e práticas educativas com a metodologia da pesquisa narrativa.

Quadro 4. Objeto de estudo - Formação para a prática docente

Fonte: Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Elaborado pelas autoras, 2021.

O objeto de estudo *Desenvolvimento profissional docente* foi identificado em 18 trabalhos, considerando discussões que ultrapassam a formação inicial e continuada, ou seja, abarcam a evolução da trajetória vivida pelo professor na construção de sua identidade profissional, analisando os contextos políticos, as crenças, valores, a vulnerabilidade

profissional, a desvalorização da carreira docente, as condições de trabalho, entre outros aspectos.

Temáticas investigadas
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento profissional da docência, diversidade e metodologias;• Desenvolvimento profissional docente da educação infantil na perspectiva histórico-cultural;• Identidade, profissionalização, profissionalidade a partir de narrativas;• Formação de professores baseado nas necessidades e na colaboração;• Desenvolvimento profissional docente, identidade e perfil profissional;• Desenvolvimento profissional docente e a pesquisa colaborativa sobre o ser professor;• Perspectivas de indução profissional de professores iniciantes;• Precarização do trabalho e impactos na saúde do docente e na qualidade da educação básica;• Escola pública em tempo de pandemia e olhares docentes;• A escola para o século XXI, condições trabalho e tecnologias;• Formação de professores, profissão docente e instituição escolar;• Desenvolvimento profissional prática pedagógica e os saberes da alfabetização e letramento;• Formação engajada e pesquisa crítica de colaboração;• Epistemologia da prática profissional e a consolidação da produção científica;• O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es.

Quadro 5. Objeto de estudo – Desenvolvimento profissional docente

Fonte: Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Elaborado pelas autoras, 2021.

O IV Simpósio de Grupos de Pesquisas sobre Formação de Professores, realizado remotamente pela Universidade de Brasília (UnB), possibilitou avançar no conhecimento sobre os objetos mais estudados pelos grupos de pesquisa participantes do evento.

O mapeamento contribuiu para verificar os objetos pouco investigados, ou seja, que demandam discussões para o avanço do campo, entre os quais se destacam: as políticas de formação de professores; a profissionalidade docente; valorização da carreira; condições de trabalho; formação para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação; e a formação do professor formador.

Salienta-se que foram inventariados objetos de estudo, temáticas e abordagens epistemológicas e teórico-metodo-

lógicas sem mencionar estados ou grupos de pesquisa do país. Ressalta-se a importância da diversidade de objetos investigados para a consolidação do campo da formação de professores, condição fundamental para a definição de políticas de formação coerentes com as concepções e perspectivas teóricas defendidas pela área, para a qualidade dos processos de aprendizagem da docência e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

3. Refletindo sobre os objetos “formação continuada” e “desenvolvimento profissional docente”

A formação continuada e o desenvolvimento profissional docente compareceram como objetos mais expressivos no IV Simpósio de Grupos de Pesquisas sobre Formação de Professores.

Com base no mapeamento, a formação continuada nas redes de diferentes estados brasileiros, interfaceando com outros temas, como, por exemplo, o desenvolvimento profissional docente, expressam o foco de interesse das pesquisas apresentadas no IV Simpósio e justifica a sua análise.

A formação continuada foi trazida como objeto de estudo a partir da análise de programas desenvolvidos na rede municipal de São Paulo, do Paraná e, ainda, no próprio espaço do Grupo de Pesquisa. Também, inovações como Ações de Formação Continuada como pacto pelos pares trazem outras contribuições e debates ao GT08 em relação às políticas, os programas, as metodologias e as práticas docentes.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve visibilidade na proposta de um trabalho referenciado em Ateliês de Formação durante o período de pandemia. Trata-

-se de uma modalidade ainda pouco discutida no âmbito dos eventos da ANPEd nacional, com ênfase na formação docente, talvez mais contemplada nas reuniões regionais do GT08.

Outro espaço educacional em que a formação continuada foi abordada traz os assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Ceará, objeto de estudo pouco explorado nas apresentações de trabalhos e debates no GT08.

Formação continuada de professores iniciantes também vem sendo tratada no âmbito das pesquisas apresentadas no IV Simpósio. Os professores iniciantes na carreira têm sido objeto de pesquisas e debates em eventos próprios, fortalecendo o campo da Pedagogia Universitária.

Um dos objetos pouco trabalhados, no qual se podem induzir demandas de investigação e apresentação de pesquisas, diz respeito à formação de professores dos programas de pós-graduação. No último Simpósio, houve dois trabalhos que direcionaram o olhar para a formação de professores nesse nível de educação. O professor da educação superior, incluindo os docentes que atuam na pós-graduação, vem sendo objeto de estudos, pesquisas e debates no âmbito do GT08 e em outros GTs, por exemplo, o de Políticas e Ensino Superior, bem como o de Didática. Constatou-se que a Pedagogia Universitária e o desenvolvimento profissional docente também têm sido foco das pesquisas no campo da formação de professores.

A pesquisa-formação colaborativa teve uma representatividade significativa nos trabalhos apresentados. O objeto da formação continuada também tem trazido as Narrativas de Formação para o GT, abrindo debates para a potencialidade da pesquisa narrativa, da pesquisa (auto)biográfica.

Problematizações sobre a formação continuada e as tecnologias digitais da informação e comunicação emer-

giram como temas candentes nos debates do Simpósio, considerando os dois anos de trabalho docente remoto emergencial, período em que os professores e alunos foram desafiados intensamente frente ao uso e acesso às tecnologias. Esse é um objeto que demanda a continuidade das investigações, pois as pesquisas apresentadas estão em andamento, e o tema representa potencialidade para perspectivas inovadoras no âmbito do GT08.

Um objeto novo, ao menos na tematização da pesquisa, começa a surgir na formação continuada, entrelaçando grupo e pesquisa em rede. Trata-se de um objeto que possivelmente aparecerá mais expressivamente nos próximos eventos, resultado das políticas de trabalhos colaborativos entre escolas, redes de ensino e universidades, entre redes de pesquisadores de instituições, incluindo outros países, produzido pelas demandas de internacionalização dos programas de pós-graduação do país.

A formação inicial e continuada, tratadas articuladamente, aparecem em quatro trabalhos apresentados e discutidos. Os indícios que surgem em relação a esses objetos articulados dizem respeito às Políticas de Formação que, nos últimos anos, têm sofrido profundas alterações, desconsiderando alguns avanços a partir da Resolução CNE/CP 02 de 2015, que tratava dos dois processos de formação articulados.

Expressivamente, o Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da ANPEd tem recebido pesquisas, trabalhos, relatos de experiência com ênfase no desenvolvimento profissional docente, que tem sido abordado de forma articulada tanto com a formação continuada quanto com a formação inicial de professores.

O conceito de desenvolvimento profissional docente é compreendido nas referências produzidas na área como

um processo, que é individual e/ou coletivo, e que se contextualiza e se atualiza no espaço de trabalho do docente (Marcelo Garcia, 2009). Acrescentaríamos que a noção se atualiza no espaço de trabalho e condição docente (Fanfani, 2007). A condição docente inclui aspectos objetivos e subjetivos, externos e internos da profissão de professor. A prática docente implica uma perspectiva de desenvolvimento profissional e pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Marcelo Garcia, 1999, p. 137).

Para o autor, os docentes são protagonistas, como profissionais do ensino que “desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam” (Marcelo Garcia, 1999, p. 28). Como produtores de saberes, exigência também de um ofício (Gauthier, 1998), de uma profissão (Nóvoa, 2009) que vem sendo construída há alguns anos, internacionalmente.

Compartilha-se com Santos (2017, p. 219) ao apontar que “No Brasil, estudos sobre os saberes docentes e sua constituição são ainda recentes, tendo a década de 1980 como um marco em relação ao reconhecimento da existência de saberes específicos da profissão docente”.

Para Isaia (2006), uma das pesquisadoras do objeto “desenvolvimento profissional docente”, tendo já ministrado um minicurso no GT08, numa das reuniões anuais trouxe uma contribuição significativa para pensar essa ressignificação terminológica. Na perspectiva da autora, inspirada em Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004), o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo,

sistemático, planejado e autorreflexivo que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada.

Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. Notas: desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (Isaia, 2006, p. 357)

Pode-se afirmar, numa interlocução com investigadores de outros contextos, estados e até mesmo países, que o desenvolvimento profissional docente pressupõe processos complexos e contínuos, integrados e integradores da formação docente na perspectiva de práticas reflexivas, coletivas e colaborativas, com foco na mudança profissional, pedagógica e institucional. Está referenciado num projeto formativo, que inclui a heteroformação e a autoformação como um tempo/espço para refletir sobre os trajetos construídos.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente é da ordem da transformação da prática profissional individual e coletiva, mas também demanda ser assumida explicitamente em projeto e na política institucional.

O desenvolvimento profissional docente aparece nos trabalhos de pesquisa dos Grupos de Formação de Professores participantes do IV Simpósio do GT08, como indicado no Quadro 5, isto é: referenciado nas práticas pedagógicas de alfabetizadoras no Pnaic; num levantamento da condição docente de professores(as) da rede estadual de educação; na reflexão da epistemologia da prática profissional; numa pesquisa crítica de colaboração; na pesquisa sobre profissão docente, com a especificidade da alfabetização e letramento; na perspectiva da profissionalização docente, com o foco na discussão trabalho-formação; na lente das condições de trabalho e as tecnologias; na docência em tempos de pandemia; na precarização do trabalho e seus impactos na saúde do docente e na qualidade da educação básica; na pesquisa com professores iniciantes na perspectiva da indução profissional docente; na pesquisa colaborativa focada na construção da identidade docente; na formação baseada nas necessidades e na colaboração; na articulação das categorias de identidade, profissionalidade e profissionalização; na educação infantil na perspectiva histórico-cultural; na docência nos anos iniciais; nas contribuições dos debates em um grupo de pesquisa.

Depreende-se, dessa forma, que a noção de desenvolvimento profissional tem sido recorrente nos trabalhos do GT08, incluindo nela as condições objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, políticas e institucionais do trabalho e condição docente.

Sem a intenção de concluir, mas trazendo alguns apontamentos finais

Deve-se ressaltar, inicialmente, a relevância do Simpósio por permitir reconhecer os objetos que estão surgindo em razão do tempo histórico. A esse respeito, pode-se mencionar os reflexos da pandemia da covid-19 para os processos de desenvolvimento profissional docente, bem como as mudanças das políticas emanadas recentemente pelo Conselho Nacional de Educação, notadamente a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2019.

O levantamento das pesquisas apresentadas no Simpósio provocou ponderações, especialmente em alguns pontos. Ao término do primeiro decênio do século XXI, André (2010, p. 176) afirmava que o que “[...] as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto”. Após uma década, o campo permanece em construção, carregando como características: debruçar-se sobre objeto(s) interseccionados com outros campos/GTs; a emergência de novas e velhas agendas, a ampliação de redes de pesquisas, a assunção de novas metodologias e a sua relevância para processos formativos de professores, tais como a pesquisa colaborativa, os ateliês, as pesquisas em rede, dentre outras.

Visualiza-se um quadro de temas excessivamente investigados e, até mesmo, há alguns anos repetindo as mesmas referências bibliográficas. Como elemento novo presente nos trabalhos, destaca-se a ampliação dos grupos de pesquisas, demanda induzida pelo CNPq, onde os próprios líderes de grupos passam a se constituir referências teóricas para dissertações e teses produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação no país.

Os objetos identificados expressam o movimento do real, captados pelos pesquisadores, transformados em conhecimento que constituem, atualizam e adensam o campo da formação de professores. Ressalta-se que esse conhecimento retorna ao real e pode contribuir para a qualidade da formação de professores e, por consequência, para a qualidade da educação brasileira.

Referências

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

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 23-37, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Os trabalhos do GT Formação de Professores da Anped. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0132, p. 119-138, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, 2013.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

ISAIA, Silvia. Desenvolvimento Profissional Docente. In: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2. Brasília: Inep, 2006, p. 357.

JARDILINO, José Rubens Lima *et al.* Contornos de um Campo de Pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 – 2010. In: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Trabalho Encomendado...** [Título da Mesa: Balanço crítico dos trabalhos do GT 08 apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd: Contornos do Campo “Formação de Professores”].

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da educação, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 50-118, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/46Bxvyr>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

SANTOS, Juliani Natalia dos. Saberes Docentes: (re)significando a docência na contemporaneidade. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (orgs.). **Formação de Professores em tempos de incerteza**: Imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 9, n. 20, p. 1-31, 2012.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIAS DE PESQUISAS EM ANÁLISE: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS NOS TRABALHOS DO IV SIMPÓSIO DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Silvana Ventorim

Marta Nörnberg

Márcia de Souza Hobold

Fernanda Bindaco da Siloa Astori

Introdução

Este estudo objetiva mapear e analisar os elementos constitutivos das metodologias de pesquisa dos trabalhos apresentados no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, realizado na Universidade de Brasília, em 2021, de modo a evidenciar os tipos de pesquisa, os procedimentos e as referências apropriadas nas práticas de grupos de pesquisa brasileiros que investigam a formação de professores. Com essa expectativa, também apresentamos aspectos das identidades dos grupos de pesquisa e suas procedências institucionais e territoriais. Com isso, vislumbramos a possibilidade de analisar as continuidades e avanços da produção acadêmico-científica sobre formação de professores, materializada pelos grupos de pesquisas que apresentaram seus estudos no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores.

Eventos como esse, ao congregarem a comunidade científica da área educacional, situam-se como parte integrante do movimento histórico de reconfiguração da educação e da pesquisa científica, desde a sua primeira edição, realizada na PUC/SP, em 2006, pelo Grupo de Trabalho GT-08 Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (André; Lüdke; Roldão, 2010). Por sua natureza, os simpósios compreendem a articulação de ações político-acadêmicas de instituições, associações científicas, entidades, professores e pesquisadores, uma vez que reúnem e expressam sobre a produção científica de um campo acadêmico que historiciza o pensamento educacional sobre a formação de professores, devendo ser sistematicamente investigado. Tais movimentos tomaram corpo no Brasil com a criação dos programas de pós-graduação em Educação, em 1965, e sua ampliação na década de 1970, fomentando os eventos científicos e a publicação de resultados de pesquisa (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Com a expansão e intensificação de publicações na área educacional, as revisões periódicas sobre a produção acadêmico-científica tornam-se cada vez mais relevantes na medida em que impulsionam os estudos do tipo levantamentos, balanços e mapeamentos, fornecendo “um panorama histórico” do campo teórico da formação de professores (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167), cujos resultados contribuem para o avanço do conhecimento na área e estimulam a produção de novas pesquisas.

Nessa direção, estudos recentes de revisão da literatura sobre a formação de professores no Brasil reportam diferentes indicadores nos debates que marcaram o campo, como André *et al.* (1999); Brzezinski e Garrido (2001); André

e Romanowski (2002); Ventorim (2005); Brzezinski (2006; 2014); Gatti, Barretto e André (2011); Devechi, Tauchen e Trevisan (2016); Astori (2021).

Nesse debate, as críticas recaem sobre as concepções teórico-metodológicas racionalistas e as suas implicações epistemológicas, éticas e políticas para as práticas educativas, em um contexto clivado por disputas. Os enfrentamentos aos ideais neoliberais coordenados por professores e pesquisadores se assentam em proposições e práticas de formação e de pesquisa críticas e emancipadoras, institucionalizadas pela articulação entre escolas e universidades públicas. Essa defesa também nos impulsiona a estudar as metodologias praticadas pelas pesquisas desenvolvidas em diversos grupos de pesquisa, entendendo-os como propositores de conhecimento científico como histórico-social, portanto, capaz de incidir sobre as políticas públicas educacionais.

Dito isto, situamos este estudo como uma pesquisa documental-bibliográfica, na seara dos estudos de revisão da literatura, com foco nos trabalhos depositados nos Anais do referido evento acadêmico, cuja produção foi avaliada e selecionada por pareceristas *ad hoc*, orientados por critérios científicos consensuados no campo. Apresentamos o estudo estruturado nas seguintes seções: contexto da pesquisa; caminho metodológico para a análise dos 91 trabalhos do IV Simpósio; análise dos dados; considerações finais.

1. Contexto da pesquisa

O GT8 Formação de Professores, da ANPEd,¹ é um destes espaços que congrega pesquisadores que desenvolvem

1. A ANPEd, entidade científica educacional consagrada pela comunidade acadêmica por seu relevante papel social e político, congrega 23 grupos de

estudos e pesquisas no campo da formação docente. A proposta de criação, inicialmente como grupo de trabalho Licenciaturas, foi instituída sob a coordenação da Professora Miriam Krasilchik, com os membros se reunindo pela primeira vez na 7ª Reunião Anual da ANPEd, em Brasília, em 1984. Entre 1992 e 1993, houve um movimento de reestruturação do GT, intencionando ampliar a perspectiva de discussão sobre o objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores, tendo em vista o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensino, seus impactos e resultados (*site* da ANPEd). Nesse sentido, houve a alteração do nome do GT para Formação de Professores.

O Simpósio de Grupos de Pesquisa tem sua origem no GT 8 da ANPEd. A primeira edição ocorreu em 2006, na PUC-SP, quando contou com representantes de mais de 70 grupos que relataram seus trabalhos. O II Simpósio foi realizado em março de 2011, na PUC-PR, com a participação de representantes de 33 grupos de pesquisa. O III Simpósio foi realizado em 2016, na Unifesp-Guarulhos, com a presença de 50 grupos de pesquisa. O IV Simpósio, em 2021, organizado pela UnB, contou com a participação de 89 grupos de pesquisa. Este último evento ocorreu de forma remota tendo em vista o contexto pandêmico em virtude

trabalhos com diferentes temáticas, constituídos por pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Os GTs, como são reconhecidos nacionalmente, aprofundam o debate sobre as temáticas que o constituem e com interface com a área da educação. Organizam-se nos dias de reuniões, nacionais ou regionais, atividades de palestra de abertura do GT, trabalhos de pesquisa encomendados, sessões especiais, em que são organizadas mesas temáticas com outros GTs, apresentação oral de trabalhos, pôster e minicurso, ou seja, uma agenda de atividades que os membros de cada GT definem coletivamente.

da covid-19. Importante destacar que todas as edições do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil foram financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em relação à metodologia de trabalho adotada durante os Simpósios, desde o primeiro encontro, são definidos avaliadores que acompanham as apresentações dos grupos de pesquisa; estes avaliadores, no último dia do encontro, se reúnem para discutir aspectos observados e, na sequência, antes da atividade de encerramento, apresentam uma síntese sobre dados gerais que constituem os grupos de pesquisa. São observados pelos avaliadores: aspectos relacionados à perspectiva epistemológica, temas pesquisados, autorias de referência, universidade de origem do grupo de pesquisa, número de pesquisadores, forma de organização e funcionamento, vinculação a redes nacionais ou internacionais, área de atuação central, campo de conhecimento dos pesquisadores, formação e experiência no campo da formação de professores, projetos com ou sem financiamento etc., ou seja, são levantados, com base na leitura prévia dos trabalhos e na assistência às apresentações feitas pelos avaliadores, aspectos para constituir uma “grade de observação” que oferece um panorama dos grupos de pesquisa da formação de professores que participaram do evento.

Os pesquisadores do GT 8 consideram o Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil como representativo no campo da formação de professores no Brasil, sobretudo por propiciar a socialização do conhecimento produzido e revelar relações institucionais e de investimentos que podem constituir e legitimar as políticas educacionais. Há uma significativa importância ao conhecimento mobilizado nesses eventos, por tomarem a formação

de professores como objeto de investigação e de reflexão teórica, em função, especialmente, da participação de trabalhos originários de diversas instituições e regiões da federação.

2. Caminhos metodológicos

Constituímos essa pesquisa documental-bibliográfica a partir de 91 trabalhos apresentados no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, promovido pela UnB e pelo GT 08- Formação de Professores da ANPEd. O evento foi realizado nos dias 26, 27 e 28 de maio de 2021, em formato virtual.

A pesquisa documental-bibliográfica tem por objetivo verificar o que se encontra disponível em diferentes fontes, em termos de produção científica acerca de um determinado tema, de modo a comparar e relacionar seus resultados de pesquisa. Ferreira (2002) complementa que as pesquisas dessa natureza são formuladas na pretensão de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 257)

Os documentos escritos, como os textos científicos, constituem fonte significativa para a produção e circulação de estudos, como testemunhos da função político-social da ciência (Certeau, 1982). Compreender a produção acadêmi-

ca, especialmente os elementos que compõem as metodologias das pesquisas socializadas no IV Simpósio, significa assumi-la como fontes documentais que apresentam experiências de grupos de pesquisadores que fomentam o debate e a constituição do campo da formação de professores no Brasil, incorporando-se ao movimento das lutas históricas na área da educação. A expressão desse esforço pode ser notada no fato de que nesse simpósio tivemos a participação de 89 grupos de pesquisa sobre formação de professores no Brasil.

Assim consideramos o *status* político e epistemológico dos documentos acadêmicos já que, pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas, ou seja, procurar seus sentidos e seus movimentos internos, percebê-los como espaço de expressão dos interesses epistemológicos, políticos, sociais e culturais da área educacional e das relações de poder circunscritas na comunidade acadêmica.

Entendemos que a publicação dos textos dos trabalhos apresentados em eventos científicos, particularmente no formato de Anais, potencializa a comunicação científica e se mostra como mais uma via de acesso à compreensão do campo educacional. Os Anais têm um caráter abrangente, oferecendo uma multiplicidade e diversidade de estudo, o que favorece acesso a diferentes apropriações realizadas pelo movimento de educadores no campo acadêmico, portanto, autorizados em sua natureza comunicativa.

Pressupomos que pesquisadores, na realização das práticas de pesquisa e nas relações institucionais de produção de saberes, se apropriam de conhecimentos historicamente produzidos no campo, prática interpretativa que confere diversidade e autenticidade às pesquisas acadêmicas, na

trama entre as experiências das autorias e as proposições do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Os estudos nos convidam ao seu uso para captar os sentidos da produção realizada, percebendo como se inscrevem objetos, sujeitos, instituições, metodologias, práticas de pesquisa e de formação de professores.

O acesso às fontes de pesquisa se deu por meio da pasta digital, com os arquivos dos 91 textos do IV Simpósio, no formato Word, disponibilizados pela coordenação do evento. A partir desse *corpus* documental, os dados foram mapeados com o apoio do editor de planilhas Excel². Para mapear os dados, foram realizados os seguintes procedimentos: busca manual acessando os trabalhos um a um; identificação de cada texto em etiquetas numéricas conforme orientação da pasta de arquivos dos trabalhos; leitura na íntegra dos textos associada ao fichamento de dados; mapeamento dos seguintes elementos: título; autoria; grupo de pesquisa e/ou estudos; procedência institucional (natureza público e privada, administrativa e territorial); procedência regional e estadual; instituição de financiamento de pesquisa; reconhecimento das abordagens metodológicas (abordagem de pesquisa, instrumentos de coletas de dados e autorias de referência das metodologias); definição das categorias, correlação entre dados e sínteses da análise.

A adoção e o uso desses procedimentos permitiram uma melhor compreensão da integralidade das maneiras

2. Agradecimento especial ao trabalho de Karolinne dos Santos Vieira, bolsista de iniciação científica da Ufes, e de Nilton José Neves Cordeiro, docente da Universidade do Vale do Acaraú/CE, doutorando em educação da UFPel, que auxiliaram com o processo de inserção dos dados na planilha Excel e com a produção e revisão dos gráficos e tabelas.

de fazer pesquisa adotadas pelos 89 grupos que submeteram trabalhos no IV Simpósio do GT 8.

2.1 Categorização dos trabalhos

Os resultados dos procedimentos descritos foram cotejados com as normas de submissão de trabalhos, na modalidade artigo científico, conforme estabelecidas pelo simpósio. A submissão do trabalho era efetuada com inscrição em nome dos grupos de pesquisa. Assim, identificamos três grupos de trabalhos com as seguintes características:

1) Grupo 1: sete textos que não informaram os grupos de pesquisa aos quais se vinculam. A indicação do grupo de pesquisa nos trabalhos foi um dos critérios que garantia a identidade e a natureza desse evento, como condição para o alcance dos seus propósitos de socialização e o acompanhamento das pesquisas sobre formação de professores, nas distintas regiões e estados da federação, observando as redes de relações entre os grupos de pesquisa brasileiros.

2) Grupo 2: 42 textos que descreveram e/ou analisaram trajetórias, ações de pesquisa e formação dos grupos de pesquisa de forma diversa, demonstrando o envolvimento profissional e contínuo com a atividade de pesquisa. Nas práticas de pesquisa sobre formação de professores desses grupos, expressas pela diversidade de objetos, sujeitos, instituições, teorias e metodologias, identificamos trabalhos que contemplam maneiras diferenciadas de atendimento às normas do evento, a saber: origem e trajetória de grupos; descrição de temáticas e linhas de pesquisa; relatos de estrutura e dinâmicas de organização e funcionamento do grupo, com destaque para ações de extensão universitária e/ou de formação continuada desenvolvidas; apresentação

de duas ou mais pesquisas dos grupos; mapeamento da produção acadêmica, inclusive com discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos e de resultados de pesquisas dos grupos.

Embora os 49 estudos dos grupos 1 e 2 (53,8%) não tenham atendido aos critérios relacionados à sistematização dos dados, eles também foram mapeados em seus elementos metodológicos. Em linhas gerais, observamos, em quase sua totalidade, o enfoque crítico de pesquisa; a utilização de abordagens diversificadas; a presença de pesquisas teóricas e empíricas; o uso predominante da técnica de entrevista e do questionário como instrumento de produção ou coleta de dados. Reconhecemos a relevância e a capacidade propositiva dessas produções. Entretanto, no contexto dos objetivos deste estudo, optamos pelos textos que compuseram o grupo seguinte.

3) Grupo 3: 42 textos (46,2%) que apresentaram relato de pesquisa desenvolvida pelo grupo inscrito no IV Simpósio, articulados à natureza do evento e ao escopo do debate proposto. Esse grupo foi selecionado para análise permitindo um conjunto de questões teóricas, de categorias e de pontos de vista em articulação com o todo da pesquisa e, especificamente, sobre os elementos constitutivos das metodologias dos estudos investigados.

3. Indicadores da identidade dos trabalhos

Consideramos que os dados de procedência institucional (instituição de procedência, natureza público e privada, mantenedora administrativa e territorial), procedência regional e estadual e de financiamento das pesquisas se referem aos 91 trabalhos representados pela totalidade dos trabalhos.

a) Procedência institucional e redes interinstitucionais

Inferimos que a instituição em que as autorias se vinculam mediatizam o trabalho do pesquisador no próprio funcionamento dos grupos de pesquisas. Nessa perspectiva, ao buscar compreender as experiências de formação de professores, por meio dos estudos produzidos por grupos de pesquisa, pressupomos ser necessário identificar as instituições e anunciar as redes interinstitucionais que se articulam nesse propósito.

Dos 91 trabalhos apresentados, 11 (12,1%) não mencionaram as instituições às quais as autorias estão vinculados, e 80 estudos (87,9%) fizeram essa indicação. Inicialmente, a contagem manual nos indicou a participação de 133 autorias na elaboração de 80 textos apresentados. Os trabalhos variam, em número de autorias, de um a 10, e cada autor indicou uma instituição a qual está vinculado. Observando a procedência institucional de cada autoria, verificamos que as instituições com maior representação dos textos foram a Universidade Federal do Piauí (14), Universidade Federal do Pará (oito), Universidade de Brasília (sete), Universidade Estadual Paulista (sete), Universidade Federal do Rio de Janeiro (sete) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (cinco). Nos casos das duas primeiras instituições mencionadas, tivemos grupos com maior quantidade de autoria por estudo, isto é, acima de 10 participantes.

Considerando o número de trabalhos, em relação à procedência institucional, observamos que, dos 80 estudos que indicaram a procedência, 64 (80%) são de autoria individual e 16 (20%) foram produzidos em coautoria. Os dados revelam que, em relação à colaboração de autoria, a autoria individual é a forma mais presente na produção dos grupos de pesquisa que apresentaram estudos. As pesquisas

de autoria individual revelaram a presença de 40 instituições, e as que tiveram mais trabalhos apresentados foram:

Instituição de filiação dos grupos de pesquisa	Quantidade de trabalhos apresentados
Universidade Estadual Paulista	07
Universidade de Brasília	06
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	03
Universidade Estadual de Ponta Grossa	03
Universidade Federal de Santa Maria	03
Universidade Federal do Ceará	03

Tabela 10. Relação instituição e quantidade de trabalhos apresentados no IV Simpósio

Fonte: Dados produzidos pelas autoras, 2021.

Dentre as produções em coautoria, 33 instituições estão representadas. Os dados revelam que a tripla autoria é a mais comum entre as pesquisas coletivas (41,2%). As instituições que tiveram mais autorias foram a Universidade Federal do Piauí (13), Universidade Federal do Pará (seis) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (seis) e as que tiveram mais trabalhos apresentados foram Universidade Federal do Piauí (quatro), Centro Universitário Teresa D'Ávila (três), Universidade Estadual de Ponta Grossa (dois), Universidade Federal de Mato Grosso (dois) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (dois).

Os dados expressam robusta participação da Universidade Federal do Piauí no IV Simpósio, tanto na quantidade de autorias, quanto na de estudos apresentados. O cruzamento dos dados permitiu observar que três dos quatro textos foram derivados do mesmo grupo de pesquisa, que estabelece parceria interinstitucional com a mesma instituição de São Paulo, o Centro Universitário Teresa D'Ávila.

A junção dos dados, incluindo a produção em autoria individual e em coautoria, permitiu concluir que as instituições que mais apresentaram trabalhos no simpósio foram a Universidade Estadual Paulista (sete), a Universidade de Brasília (seis em autoria individual e um em coautoria) e a Universidade Federal do Piauí (quatro), sendo que a produção da primeira se apresenta procedente de uma instituição única, e das duas últimas, em parceria interinstitucional.

A Universidade de Brasília se destaca também em número e variedade de grupos de pesquisa que apresentaram trabalhos no simpósio, sendo sete textos e sete grupos de pesquisa distintos. A única produção interinstitucional foi estabelecida com pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina.

Esta radiografia das composições de autoria se faz importante, visto que o campo de pesquisa da formação de professores pode ser fortalecido com as formas de colaboração entre pesquisadores de distintas instituições, estados e regiões geográficas do país. Esse tem sido um passo importante em direção à abertura para outras formas de cooperação científica dos pesquisadores do campo da formação, inclusive com pesquisadores de outros países, especialmente com os sul-americanos.

Especificamente sobre parcerias com instituições estrangeiras, tendência observada no III Simpósio (Roldão *et al.*, 2016), neste IV Simpósio não identificamos estudos nessa direção. Assim, cabe pensar sobre como essa ausência fragiliza a perspectiva de internacionalização como critério de avaliação, adotado pelos órgãos de fomento, expansão e consolidação da pós-graduação e, ao mesmo tempo, permite-nos perguntar em que medida essa ausência decorre da descontinuidade de programas de financiamento de apoio à internacionalização.

Com base nos dados mapeados, reconheçamos que a proposição da composição dos grupos de pesquisa como “espaços mais coletivos”, em substituição ao modelo “grupo pesquisador e orientandos”, fortemente identificado em Simpósios anteriores (Roldão *et al.*, 2018), ainda é pouco expressiva, aparecendo timidamente. Embora a coordenação do IV Simpósio apresentasse a concepção ampliada de autoria dos trabalhos, a questão sobre a composição dos grupos de pesquisa e o trabalho coletivo em torno de um projeto de pesquisa seguem como uma problemática a ser discutida nos próximos simpósios.

b) Natureza acadêmica-administrativa da instituição

No Gráfico 13 reconhecemos a predominância com 76,9% de autorias vinculadas às instituições públicas e 8,8% às privadas; 12,1% das autorias não indicam vínculo institucional. Já no Gráfico 14 mostra que das instituições de ensino superior federais (46,1%) e estaduais (37,4%) provêm os maiores quantitativos das autorias dos trabalhos e, ainda, que um percentual importante de 12,1% não informou as suas procedências institucionais, expressando, inclusive, descuido com as normas do IV Simpósio. A procedência de autorias associadas a instituições federais e estaduais aparece com 4,4%.

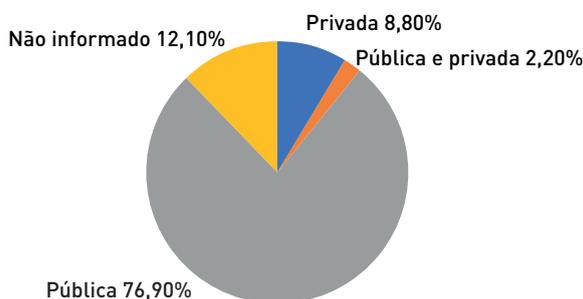


Gráfico 13. Distribuição das autorias dos trabalhos quanto à natureza da instituição

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

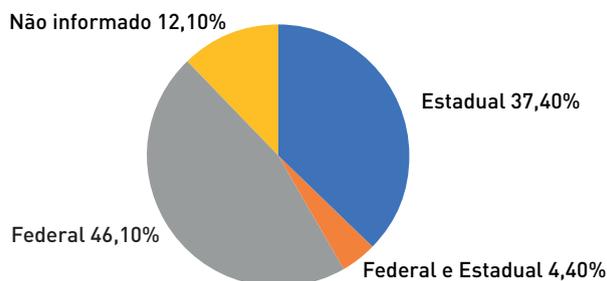


Gráfico 14. Distribuição das autorias dos trabalhos quanto à natureza acadêmico-administrativa da instituição

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A concentração de vínculos institucionais das autorias com universidades de natureza pública federal demonstra uma tendência recorrentemente verificada nos estudos de revisão analisados por Astori (2021). Nesse sentido, vemos as instituições de ensino superior se constituírem nessa frente, sendo, por isso, as principais promotoras e representantes da pesquisa científica sobre o campo da formação de professores no Brasil. Assim, em razão dessa ampla produção, são também capazes de apontar tanto elementos de críticas como de proposições para as políticas educacionais.

c) Procedência regional das autorias dos trabalhos

A procedência geográfica das autorias que assinam os 91 trabalhos mostra a distribuição e a representatividade regional das pesquisas, importante dado para registro da participação das diferentes regiões brasileiras, em um evento de abrangência nacional. Conforme Gráfico 15, as cinco regiões brasileiras estão representadas, porém não na mesma proporção. Mesmo que 4,4% dos estudos não tenham indicado a vinculação regional dos seus autores, identificamos que o percentual de 29,7% dos autores da Região Sudeste, se aproximam aos 24,2% da Região Nordeste, indicando que, dessas duas regiões, predominantemente, procedem as autorias que publicaram nesse evento.

Com os percentuais referentes à Região Sudeste, vemos a reprodução de certa tendência histórica de desigualdades na produção científica brasileira, em que as autorias estão vinculadas a instituições dessa região, onde estão localizados a maioria dos programas de pós-graduações *stricto sensu*. Em relação aos percentuais da Região Nordeste, reconhecemos a importância da ocupação do lugar de prestígio quando a produção acadêmica se publiciza em meio às tendências no campo. Essa representatividade da Região Nordeste parece-nos um importante desvio que, positivamente, contraria a tendência de que as Regiões Sudeste e Sul concentram as autorias dos estudos sobre formação de professores no Brasil, dado recorrentemente identificado em estudos de revisão brasileiros. De igual modo, com 17,6% e 16,5%, respectivamente, as Regiões Sul e Centro-Oeste, seguem aproximadas. A Região Norte tem 6,6% das autorias do IV Simpósio.

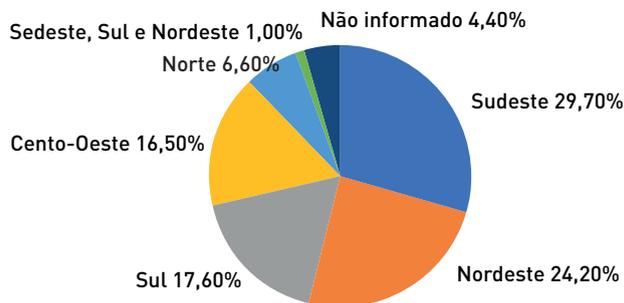


Gráfico 15. Autoria dos trabalhos por região geográfica

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ainda identificamos que 16 dos 26 estados da federação, mais o Distrito Federal, foram representados com a publicação dos estudos nos Anais do IV Simpósio, sendo que os estados de São Paulo, com 13,2%, e do Ceará, com 9,9% de trabalhos, mostram uma pequena concentração quando comparada com a dispersão de trabalhos pelos outros estados, que aparecem com percentuais pequenos de publicação. Na relação com o quantitativo de grupos de pesquisas que participaram do evento temos que, pelo menos, um grupo de pesquisa de cada estado participante esteve presente no IV Simpósio. O Gráfico 16 mostra esses dados.

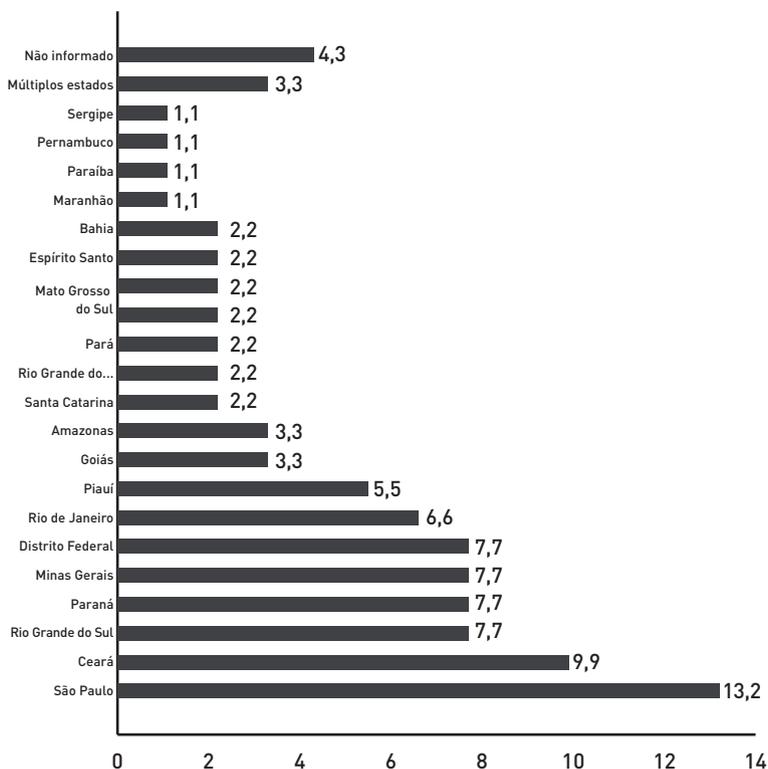


Gráfico 16. Autoria dos trabalhos por estado da federação (em percentual)
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

d) Financiamento das pesquisas

Quanto ao financiamento das pesquisas sobre formação de professores, constatamos a expressiva concentração de 82,4% dos estudos que nada informaram sobre os subsídios de instituições de fomento à pesquisa, o que nos dá indícios de que a grande maioria dos grupos de pesquisa que estiveram nesse simpósio não faz pesquisa com financiamento. Com o apoio financeiro exclusivo do CNPq, temos 9,9% dos estudos sobre formação de professores e,

em 7,7% dos estudos, há uma variedade de instituições, como estaduais, comunitárias ou, ainda, de associação de instituições estaduais e federais, que destinam o referido financiamento³. Com as funções de fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores, a política de financiamento tem sido uma grande dificuldade para os pesquisadores que enfrentam, ainda, baixos salários, condições precárias de trabalho e de tempo para dedicação integral à pesquisa, o que vem desafiando a contribuição social das pesquisas sobre a formação de professores. O Gráfico 17 apresenta esses dados.

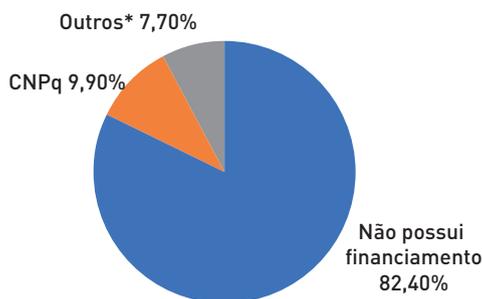


Gráfico 17. Distribuição dos trabalhos quanto ao financiamento

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ao contrário da perspectiva animadora constatada no III Simpósio (Roldão *et al.* 2018), em que grande parte dos grupos de pesquisa apresentados tinham financiamento de órgãos de fomento, como CNPq e Capes, no IV Simpósio, a evolução positiva em relação aos grupos participantes dos simpósios anteriores sofre uma retração. Uma das razões dessa retração ocorreu em virtude da mudança de governo,

3. Programa Observatório da Educação/Capes - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) - Fapemig; Capes; CNPq - CNPq; Fun-cap - Univille; CNPq; Capes - Fapemig; Fapemig, CNPq.

após a destituição da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, em que Michel Temer avançou na aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o novo regime de teto de investimentos na educação.

4. Discussão das metodologias de pesquisas mapeadas

Segundo os critérios adotados para a categorização dos 91 trabalhos, 42 integram o corpus documental desta parte do estudo. Assim, nesta seção, os dados das abordagens e modalidades de pesquisa, instrumentos de coletas de dados e autorias de referência referem-se às metodologias praticadas pelas pesquisas publicadas nesses 42 estudos (Grupo 3), mapeados com base nos elementos utilizados para a sistematização dos dados.

a) Abordagem e modalidades de pesquisa

O Gráfico 18 mostra a predominância da abordagem empírica de pesquisa, quando comparada com a abordagem teórica, e com a combinação entre elas, o que revela caminhos metodológicos que consideram, principalmente, a inserção em campo, as práticas e as relações com as instituições e os sujeitos das experiências de formação docente. Notamos, desse modo, que a abordagem qualitativa é preponderante entre os estudos e pesquisas no campo da formação de professores. No conjunto de textos do grupo 3, localizamos 2 estudos com abordagem quantitativa. A ausência ou baixa incidência de estudos com abordagem quantitativa já foi verificada no III Simpósio (Roldão *et al.*, 2018), tendência que se manteve também nesta quarta edição. Especificamente em relação à delimitação temporal dos estudos, no IV Simpósio notamos a ausência de pesquisa longitudinal.

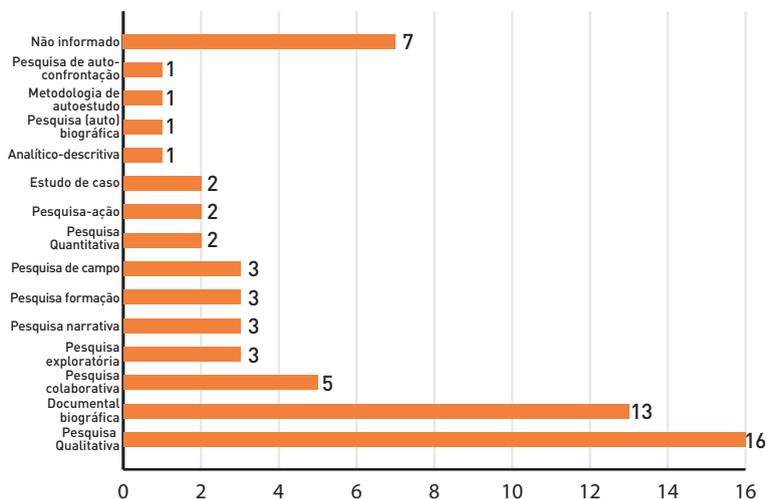


Gráfico 18. Abordagem e modalidades de pesquisa

Fonte: Elaborado pelas das autoras, 2021.

Com base nessas informações, constatamos que os 42 trabalhos utilizaram abordagens e modalidades de pesquisa diversificadas. Notamos a indicação da abordagem qualitativa, com 16 incidências, sendo duas com identificação genérica para a investigação realizada, e 14 com associação às modalidades de pesquisa. De igual forma, podemos dizer sobre três estudos caracterizados como abordagem exploratória. Observamos apenas uma indicação de pesquisa quantitativa associada à modalidade exploratória, e uma que se denomina qualitativa e quantitativa.

Na análise feita por Roldão *et al.* (2018), foi observado o uso da terminologia “pesquisa qualitativa” para a identificação das pesquisas, sem distinguir a modalidade praticada. As autoras referem-se, por exemplo, a caracterização de pesquisas como estudo de caso, sem no entanto, detalhar aspectos epistemológicos específicos dessa abordagem

metodológica. Em todo caso, entendemos que esta segue sendo uma demanda para os grupos de pesquisa que investigam o campo ou desenvolvem estudos sobre formação de professores. Desse modo, também no IV Simpósio podemos confirmar a permanência desse desafio para os grupos de pesquisas em relação aos trabalhos analisados. Astori (2021, p. 428)¹ também destaca a necessidade de problematizar essa frágil fundamentação teórica em relação às metodologias dos trabalhos e aponta

[...] a tênue aderência à possível abordagem adotada e disrupção entre as análises empíricas e o macrocontexto. Esse é um desafio que persiste nas pesquisas sobre formação de professores, uma vez que se mantém, como lacuna, a apresentação dos pressupostos e concepções de pesquisa que revelem a epistemologia subjacente aos fundamentos teórico-metodológicos orientadores do campo de pesquisa, precarizando o exercício da teorização sobre o objeto e a definição de como o pesquisador opera com os conceitos na produção e análise dos dados.

Devechi *et al.* (2016), em estudo sobre 59 teses de doutorado sobre formação de professores, defendidas no triênio 2007-2009, observaram a prevalência de métodos qualitativos e a utilização de mais de um instrumento de pesquisa, o que mostra o esforço e a intenção dos pesquisadores,

1. Consideramos Astori (2021) como referência que sintetiza os dados deste artigo, pois analisa estudos de revisão sobre formação de professores desenvolvidos em 28 anos no Brasil e realiza estudo de revisão sobre formação continuada de professores nos GTs da Anped, no período de 2008 a 2019, a partir dos temas, das operações metodológicas em uso e das teorizações em circulação.

especificamente da formação de professores, de ampliar as percepções sobre o objeto de estudo. Segundo os autores, o “diferencial entre as abordagens, expresso nas compreensões e no tratamento dado à mesma problemática, revela a importante contribuição que elas denotariam ao processo de interação argumentativa” (Devechi *et al.*, 2016, p. 364). Sustentam ainda que, ao se ter a mesma base problemática, no caso, estudos no campo da formação de professores, “cada abordagem submeteria o seu conjunto de ideias, concepções e compreensões diante da crítica do outro” (idem). Em síntese, com base na análise desses autores, as diferenças entre as abordagens permitiriam o diálogo e, conseqüentemente, o debate teórico-crítico, e não o contrário, isto é, a homogeneidade em termos de abordagens ou modalidades de pesquisa.

Em termos de procedimentos, prevalece a pesquisa do tipo documental-bibliográfica, com 13 menções, usada tanto unicamente, como compondo com outro tipo de pesquisa. Observamos apropriações que identificaram a revisão bibliográfica como uma modalidade de pesquisa; no entanto, a revisão era apenas uma dimensão constitutiva do estudo, sem apresentação sistematizada dos procedimentos investigativos adotados.

Encontramos o quantitativo de sete trabalhos que não informaram o tipo de pesquisa adotado. As demais modalidades ou tipos de pesquisa adotados referem-se à totalidade de 22 estudos. Com exceção das tipologias “pesquisa de autoconfrontação” e “metodologia de auto estudo”, ambas com uma indicação, nas demais constatamos tipos de pesquisa comumente utilizadas no campo da formação de professores no Brasil (Astori, 2021). São tipos de pesquisas que, em termos de procedimentos, têm em comum, especialmente pela natureza qualitativa e empírica, a relação

com as práticas de formação e seus sujeitos. São estudos com perspectivas de ação colaborativas e formativas constituídas pela e com a pesquisa. Sobre esse aspecto, destacamos como significativa a “relação das pesquisas com a prática” como um elemento de identidade dos modos de fazer pesquisa sobre formação de professores no Brasil, algo já afirmado por diferentes autores (André, 2010; Deveschi *et al.*, 2016; Roldão *et al.*, 2018; Astori, 2021).

Tais estudos permitem a construção de tendências de investigação sobre ações de formação que tem como foco a escola pública, a Educação Básica e suas necessidades, contribuindo com o fortalecimento e a legitimação do espaço escolar como locus privilegiado de articulação entre pesquisa, ensino e formação. Assim, nos apropriamos da inferência de Astori (2021, p. 293) de que a relação da pesquisa com a prática reconhece e permite “[...] a participação dos professores como sujeitos, referendando as suas práticas como produtoras de saberes e buscaram a articulação entre conhecimento e intervenção, reforçando a ação colaborativa”.

b) Técnicas e instrumentos de produção ou coleta de dados

Nos 42 trabalhos analisados, identificamos que há uma descrição mais precisa dos procedimentos de pesquisa, quando comparada à explicitação das abordagens e modalidades de pesquisa. Ainda, os estudos utilizaram de forma combinada duas ou mais técnicas de coleta ou de produção de dados. Há uma concentração no uso do questionário (17), da entrevista (16) e da análise documental (12). Observamos que o questionário e a entrevista têm maior frequência como forma de abordagem aos participantes nas pesquisas empíricas. Ainda, com o uso da observação, das oficinas, das narrativas, rodas de conversa, grupo focal ou grupo de

discussão, encontros e registros de ações de formação e das práticas educativas, constatamos o esforço e a criatividade dos grupos de pesquisa de colocarem em curso operações diversificadas de pesquisa que consideraram em seus estudos a participação dos sujeitos e as suas práticas como fonte de saberes, tomando-os, também, como dados de pesquisa.

Observamos recusa às metodologias que, *a priori*, se constituíssem como homogêneas, já que a grande maioria dos estudos optou por abordagens de pesquisa combinando diversos procedimentos e fontes de produção ou coleta de dados. Entendemos como encaminhamento profícuo para o campo da pesquisa sobre formação de professores a utilização de enfoques e estratégias variadas para alcançar elementos que subsidiem a discussão e compreensão em torno dos aspectos investigados. Esse entendimento se dá em razão de que dimensões poderiam ser ignoradas com a adoção de um procedimento único. Além disso, há certo consenso sobre a complexidade dos estudos do campo da formação de professores, o que parece requerer, por isso, uma variedade de procedimentos para melhor acercamento e compreensão do fenômeno investigado.

Entre os 42 trabalhos analisados, observamos algumas imprecisões em termos de definição das técnicas e instrumentos de produção ou coleta dos dados. Por exemplo, três trabalhos indicam a análise de conteúdo e, um trabalho, o mapeamento. Mas, a análise de conteúdo ou o mapeamento, se debruça sobre algo que foi produzido e coletado por meio de qual técnica? O Gráfico apresenta esses dados.

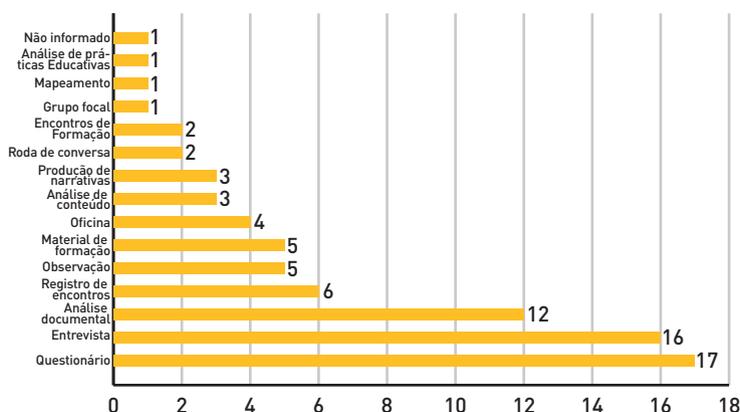


Gráfico 19. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Em geral, reiterando achados de estudos de revisão, como o de Astori (2021), os grupos de pesquisa demonstraram que as investigações dos fenômenos do campo da formação de professores no Brasil praticaram metodologias que integram participação, observação, diálogo e ações em contextos de pesquisa. São estudos em que se buscou não somente a descrição, mas igualmente a observação das práticas cotidianas de formação, o que requer o uso de instrumentos capazes de garantir a abertura à escuta e à subjetividade, assim como a articulação entre conhecimento e intervenção, reforçando a ação colaborativa entre instituições e sujeitos.

c) Autorias teóricas referenciadas nos estudos

A identificação de autorias de referência utilizadas para a metodologia das pesquisas foi uma tarefa complexa, haja vista que em poucos estudos localizamos essa informação de forma precisa. Na seção dedicada à metodologia adotada, buscamos as referências citadas para justificar e fundamentar as decisões teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa sobre formação de professores.

Entre nós, produziu certa inquietação a identificação do quantitativo de 13 estudos, dos 42 analisados, que não indicaram bibliografia alguma, assim como a expressiva quantidade de apenas uma indicação de bibliografia para fundamentar as escolhas metodológicas adotadas. Esses dados sugerem a necessidade de um maior cuidado com a escrita dos textos de comunicação de pesquisa, visto que a sistematização das metodologias adotadas nas pesquisas são critérios que permitem não só situar os avanços no campo interpretativo em torno de um determinado objeto de estudo, mas também, fortalecer a prática de pesquisa em termos de rigorosidade e qualidade científica. Esse tema permanece problemático para nosso campo de pesquisa, conforme argumentam estudos de revisão sobre formação de professores no Brasil.

Os 42 trabalhos analisados reúnem 63 referências bibliográficas diferentes. A maioria delas na forma de livros e artigos de periódicos. No Gráfico 20, observamos o quantitativo de autorias mais referenciadas nos estudos analisados, tendo sido listados apenas aqueles com duas ou mais ocorrências, considerados como de maior circularidade na produção acadêmica em estudo. Destacamos a importância da obra da Professora Marli André para os estudos das metodologias das pesquisas, sendo ela a mais citada como autora de referência.

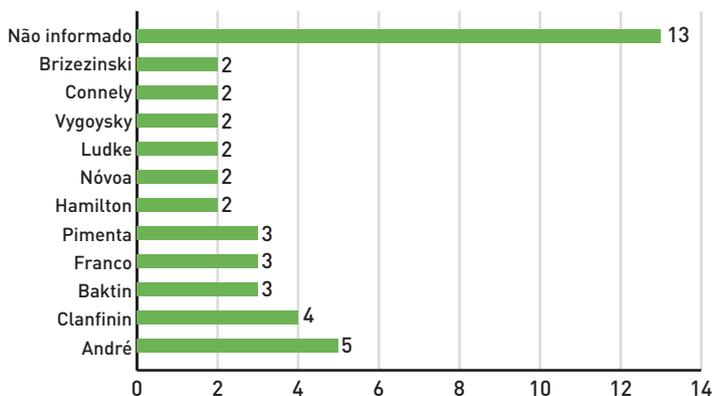


Gráfico 20. Autorias teóricas referenciadas nos estudos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Considerações finais

A sistematização dos elementos que identificam as práticas de pesquisa, com o olhar para as metodologias, mostra uma perspectiva aberta e participativa, sobretudo atenta para as relações entre contextos, objetos e sujeitos, em um claro esforço de buscar pelas especificidades dos diferentes problemas investigados sobre a formação de professores no IV Simpósio. Nessa direção, reconhecemos a relevância social e acadêmica das pesquisas analisadas e o significativo trabalho dos grupos de pesquisa sobre formação de professores no Brasil que se disponibilizaram a participar da quarta edição desse evento, fomentando a produção de conhecimento sobre diferentes temáticas.

A abordagem empírica, predominantemente assumida, por meio de modalidades e procedimentos diversificados, mostra que as pesquisas vão ao encontro das necessidades formativas dos professores e dos contextos do trabalho docente em redes de ensino. De igual modo, são aborda-

gens investigativas que valorizam práticas e perspectivas colaborativas entre universidades e escolas, bem como a atenção às relações entre políticas e práticas educacionais específicas assim como à constituição da identidade profissional de pesquisadores, formadores e professores.

A abordagem teórica por meio da pesquisa documental bibliográfica sinaliza o investimento do campo da formação de professores em revisar o conhecimento acumulado. Destarte, mostra o esforço de produzir novos conhecimentos com e a partir do que se acumula no campo, mesmo que, por vezes, tenhamos identificado imprecisões na descrição sistemática dos procedimentos e usos de instrumentos para essa modalidade de pesquisa.

Depreendemos de alguns trabalhos que os grupos parecem ter optado pela apresentação de técnicas e instrumentos de coleta e de produção de dados em detrimento da identificação das modalidades de pesquisa. Com isso, parece revelar certa dificuldade para tipificar as metodologias adotadas, com ausência ou omissão de sua descrição detalhada, como exigem os trabalhos científicos produzidos pelos grupos de pesquisa. Alguns estudos não apresentam, de forma explícita, como construíram os argumentos e as modalidades de pesquisa, deixando ausentes a descrição dos contextos da investigação, dos sujeitos participantes, da duração da investigação, dos procedimentos utilizados na produção e análise dos dados.

Esse é um desafio que persiste nas pesquisas sobre formação de professores, permanecendo lacunar a apresentação dos pressupostos e concepções de pesquisa que revelem a epistemologia subjacente aos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o campo de pesquisa.

Do ponto de vista da organização dos textos, encontramos resumos imprecisos, com omissão dos clássicos elementos que o constituem como gênero de texto científico, atribuindo ao leitor a tarefa de adentrar ao conteúdo do texto por repetidas vezes para coletar possíveis pistas para caracterizar a pesquisa. Além disso, a desatenção às normas do evento indicou a necessária categorização dos trabalhos em grupos a fim de classificar aqueles que atendiam ou não atendiam ao escopo do evento, o que resultou em elevado percentual de textos que não foram analisados na sua integralidade.

Importa-nos ainda dizer que a análise realizada apresenta limitações; no entanto, como fruto de um esforço, também coletivo, de fazer e tecer uma autocrítica sobre os modos de comunicação de pesquisa, pode oferecer contribuições para fortalecer e avançar o campo e os grupos de pesquisas sobre formação de professores. Por isso, na continuidade dos Simpósios de Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores no Brasil, há o desafio de a comunidade científica acolher as orientações, especialmente, as normas de submissão das comunicações de pesquisas a partir da concepção de grupo de pesquisa como espaço coletivo de produção e socialização de conhecimento. De igual modo, fica o desafio de reconhecer a importância dos exercícios de crítica entre pares, tendo em vista a representação e a contribuição que os grupos de pesquisa têm para a trajetória e o fortalecimento do campo, bem como desses eventos.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 152-159, 18 dez. 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/ANPEd/Comped, 2002.

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

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Página Institucional**. Disponível em: <https://bit.ly/45lFizn>. Acesso em: 17 de junho de 2022.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Apropriações epistemológicas praticadas nos trabalhos da ANPEd sobre formação continuada de professores (2008-2019)**. 2021. 462f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Inep/ANPEd, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010). **Estado do Conhecimento**, n. 13, p. 9-46, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, p. 82-100, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Aprendizagem evolutiva na

formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 347-369, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil: síntese das observações realizadas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 11-18, 2018.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino: 1994-2000**. 2005. 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

CAPÍTULO 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Célia Maria Fernandes Nunes

Susana Soares Tozetto

Margareth Diniz

Introdução

As ciências humanas consideradas como uma das maiores áreas do conhecimento está focada em entender os comportamentos e necessidades da sociedade atual. Como uma grande área, tem o ser humano, suas relações e a sua cultura como objeto de estudo e costuma trazer reflexões subjetivas e interpretativas do contexto social, cultural, político e econômico. Está envolta ao senso crítico, a observação, a comunicação do ser humano e tudo que o abarca.

Compreende um campo do conhecimento fundamental para o entendimento da sociedade, pois determina um corpo de saber de uma determinada área do conhecimento a partir de uma proposta instituída e constituída em diferentes áreas, mas, articulada e apontada como discurso competente, verdadeiro e autorizado. Frente ao contexto, que o conhecimento, dito científico se interroga sobre suas condições concretas, reais de ação e é neste sentido que podemos propor as diferentes áreas, campos do conhecimento. É considerado um campo de conhecimento todo o conjunto de saberes, mais ou menos organizados e suscetíveis de serem transmitidos, socializados.

Japiassu (1981) coloca que a epistemologia das ciências humanas consiste em saber como se formam, se articulam e funcionam os conhecimentos, e na medida em que se inserem em diferentes e determinados contextos sócio históricos transformam-se. Assim, um campo de conhecimento necessita definir um problema que lhe seja próprio, um objeto específico de exploração, um lugar de verdade que seja seu de direito. Portanto, na medida em que toda ciência precisa definir-se por uma problemática que lhe seja própria e por um campo específico de exploração, vale dizer que a educação se reconhece nas ciências humanas e tem o homem como sujeito histórico e social para conhecer. A educação transmite modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade, modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relacionamento, de conduta e muito mais, seja por contato direto ou indireto. Influencia gerações de sujeitos voluntariamente ou involuntariamente. A educação é política, difunde ideias, forma personalidades, é ao mesmo tempo cultura e integração social. Charlot (1979, p. 26), coloca que a educação é um empreendimento de formação que cultiva o sujeito e promove a integração social, que o homem “[...] adquire comportamentos, conhecimentos, ideais, técnicas”, etc., que fazem com que seja educado e que caracterizam sua personalidade objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área.

É nesse contexto que trazemos para esse capítulo a análise das contribuições dos trabalhos apresentados nos anais dos simpósios dos grupos de pesquisa sobre Formação de professores/as. E assim, questionamos: Podemos

afirmar que os estudos sobre formação docente constituem um campo de conhecimento?

Concordamos com Garcia (1999) quando o mesmo propõe cinco critérios para que se possa falar nessa constituição: existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos/as participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores/as como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos/as administradores/as, políticos e pesquisadores/as. Com base nesses cinco critérios buscamos comentar os achados epistemológicos aludidos nas pesquisas do campo formação docente ao longo dos simpósios (2018¹ e 2021²), buscando chegar a algumas possíveis considerações, tratadas ao final do capítulo.

1. O caminho percorrido

A análise desse material derivou dos trabalhos enviados e aprovados nos respectivos Simpósios de 2018 e 2021 armazenados em CD-ROM³. A partir do material disponível, deliberamos inicialmente pela leitura dos títulos que contivessem algum elemento epistemológico para pensar os fundamentos desse campo de conhecimento. Nossa pergunta

1. III Simpósio dos Grupos de Pesquisa sobre Formação de professores do Brasil: Tendências e Perspectivas Magali Aparecida Silvestre e Marcia de Souza Hobold (orgs.). Guarulhos/SP. Universidade Federal de São Paulo, 2018. Minuta de Anais.

2. Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Anais [...] Brasília (DF) Universidade de Brasília, 2021

3. Embora tenham sido realizados outros simpósios de formação, em nível nacional, o material sistematizado não foi encontrado.

orientadora foi: Quais trabalhos dos grupos de pesquisa se pautaram na discussão epistemológica da formação?

Separamos, assim, por meio dos títulos: Trabalhos que certamente dialogavam com o campo da formação e em outro grupo os trabalhos que talvez dialogassem com o campo da formação. A partir dessa leitura, separamos os que traziam discussões sobre formação inicial e continuada, a partir de seus fundamentos e os agrupamos em três eixos epistemológicos a saber:

1) Trabalhos que apontam para a racionalidade técnica: trabalhos que valorizam a instrumentalização da docência e apontam para a eficiência e a eficácia.

2) Trabalhos que apontam para a reflexão crítica e para a pesquisa como eixo orientador da formação, tendo como mote as narrativas, as pesquisas autobiográficas, as pesquisas autorais, a pesquisa implicada.

3) Trabalhos que apontam perspectivas culturais, por meio de análise de contextos variados, de saberes advindos de outros campos epistemológicos, e trabalhos que dialogam com as narrativas culturais, a arte, o cinema, a música, a dança. Além dessas interfaces estão nesse grupo os trabalhos do campo da formação docente que dialogam com as diferenças e diversidades na formação, sejam de gênero e sexualidade, de raça e etnia e de pessoas com deficiência.

Para efetivar tais agrupamentos nos trabalhos dos grupos de pesquisas e programas, e em seguida analisá-los, lançamos mão de um instrumento tecnológico para mapear as ocorrências.

Para o mapeamento de ocorrências das palavras que mais apareceram, usamos um programa de informática chamado Wordle. De acordo com Prais e Rosa (2017) o Wordle produz uma “nuvem de palavras”, organizando-as

com cores e tamanhos variados, com base no número de menções feitas em um determinado texto.

O Wordle é um programa de livre acesso (<http://www.wordle.net/create>) que cria as chamadas “nuvens de palavras” para os usuários. Como consiste em uma ferramenta da Web, para utilizá-lo é necessário acesso à internet e um navegador atualizado. O funcionamento pode variar em navegadores diferentes (Chrome, Mozilla Firefox, Safari e Edge ou Internet Explorer, por exemplo) e sua utilização depende da disponibilização pelos desenvolvedores. (Prais; Rosa, 2017, p. 205)

Nossa investigação foi sobre quais palavras-chave foram (ou não) apropriadas nos textos dos grupos de pesquisa dos dois simpósios de formação analisados.

Como a disposição dos trabalhos nos respectivos CD-ROM se mostrou diferente para os dois eventos, optamos no caso do Simpósio de 2018, construir a Nuvem a partir dos trabalhos cujos títulos foram destacados inicialmente, conforme descrição acima, bem como a partir das ementas dos grupos de pesquisa dispostas ao longo do material.

As imagens mostram a frequência das expressões elencadas (quanto maior e mais central é a palavra, mais ela aparece no texto ou no conjunto de títulos/palavras chaves, e mais apresenta relevância).



Figura 2. Nuvem de palavras levantadas nos Anais de 2018

Fonte: Arquivo do Simpósio de Formação docente de 2018.

Na Tabela 11 situamos a frequência em que apareceram as palavras/expressões no Simpósio de 2018 colhidas em todo o material.

RACIONALIDADE TÉCNICA	59
CRÍTICO-REFLEXIVA	275
ARTICULAÇÃO COM A CULTURA E COM OS ESTUDOS CULTURAIS (cultura, sexualidade, gênero, inclusão, deficiência, raça e etnia)	129

Tabela 11. Frequência de palavras/expressões

Fonte: Arquivo do Simpósio de Formação docente de 2018.

No caso do Simpósio de 2021, as Nuvens foram construídas a partir dos trabalhos cujos títulos foram destacados inicialmente. Após a organização dos mesmos pelos eixos epistemológicos destacamos de cada trabalho as palavras-chaves. Assim, apresentamos abaixo a nuvem de cada eixo, no qual,

A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico

quanto maior e mais central é a palavra que mais aparece no conjunto de palavras chaves, estas ganham maior relevância.



Figura 3. Nuvem de palavras chaves levantadas nos Anais de 2021 (eixo 1: Racionalidade técnica)
Fonte: Anais do Simpósio de 2021.

dois movimentos: há trabalhos que têm como foco a formação de professores/as inicial e continuada e há trabalhos que enfocam o trabalho docente em sua dimensão de profissionalização, condição, carreira.

Por epistemologia da formação docente estamos destacando as pesquisas que visam articular discussões que tratam da formação de professores/as na Educação Básica, sob diferentes enfoques: - análise das políticas educacionais voltadas para a formação de professores/as; - discussão sobre as tendências teóricas no contexto histórico da formação de professores/as; - investigação dos estudos sobre a formação de professores/as, destacando as tendências atuais da formação.

Nessa direção, há a necessidade de compreender que epistemologia está por trás dos trabalhos apresentados nos referidos eventos de formação de professores/as e assinalar algumas implicações sobre as pesquisas apresentadas, de acordo com Gamboa (2007, p. 24).

Um estudo epistemológico significa “um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos” (Lalande, 1967, p. 298). A epistemologia aplicada à investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade.

Não temos a intenção neste estudo de analisar as abordagens epistemológicas (empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, dentre outras) que Gamboa (2007) aprofunda em seus estudos, mas partimos da tese de que há necessidade de aproximar-se de estudos dos diferentes pressupostos sobre as pesquisas na área da formação de professores/as que necessitam ser desveladas.

Quanto à epistemologia do trabalho docente, entendemos que esta diz respeito ao estudo crítico da história da docência considerando seus aspectos psicossociais, históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, buscando determinar a origem, o valor e os objetivos da atividade realizada pelo/a professor/a.

Por meio das evidências destacadas das nuvens de palavras, retomamos a leitura dos resumos e trabalhos completos sistematizados nos dois Simpósios de formação em análise, por meio dos três eixos epistemológicos já elencados acima. Analisamos os principais aspectos que os permeiam à luz dos cinco elementos destacados por Garcia (1999) interrogando dessa forma, se de fato temos um campo de estudos consolidado quando se fala em formação docente.

Para o primeiro eixo de agrupamento, ou seja, o conjunto de trabalhos que abordam a questão da racionalidade técnica em seus fundamentos, encontramos palavras que fizeram menção a esse eixo epistemológico, evidenciando um número menor de trabalhos nessa perspectiva se comparado aos outros dois eixos. Essa evidência também aparece no Simpósio em 2021, pois não há destaques em torno da produção técnica, competência, habilidades, como se espera nesse modelo.

Em conformidade com as necessidades do sistema produtivo, a concepção predominante na Educação até meados da década de 1970 foi o modelo curricular de Tyler, exemplo emblemático do que ficou conhecido na literatura educacional como racionalidade técnica (Schön, 2000).

Na Educação, essa perspectiva contribuiu para a compreensão da teoria educativa, ou das ciências da Educação, como algo que deve ser aplicado à prática escolar, incluindo-se nessas ciências todas as áreas do conhecimento científico que fundamentam a prática educativa. Isso significa

que os princípios e conhecimentos advindos das ciências sociais e humanas, devem ser aplicados ao processo ensino-aprendizagem e à organização da sala de aula. A prática, desse ponto de vista, é concebida como local de aplicação do conhecimento científico, e o professor, como um técnico, ou aquele que aplica os conhecimentos técnicos e científicos aprendidos para garantir a aprendizagem do aluno ou para solucionar problemas. A concepção de ensino e pesquisa que prevalece nessa visão é a de que o espaço da sala de aula é o lugar por excelência de se ensinar, e não de se realizar pesquisa, da mesma forma que ser professor é diferente de ser pesquisador; trata-se de realidades separadas, e não idênticas. Pesquisa é uma atividade exercida por especialistas que não o professor, e este deve aplicar seus resultados na sala de aula com o intuito de alcançar uma finalidade predeterminada. Há um entendimento de que ensino e pesquisa estão numa relação de oposição e formam instâncias mutuamente excludentes.

Talvez possamos de fato afirmar: Esse eixo nomeado como racionalidade técnica sofreu arrefecimento durante as duas últimas décadas e nos perguntarmos se diante do cenário atual da BNCC esse referencial poderia voltar à tona?

Pois, conforme Contreras (2002. p. 151):

[...] se espera que a educação dê respostas a problemas cada vez mais complexos sobre as crises econômicas, sociais e culturais de nossa sociedade (Apple, 1986b). isto faz com que aumente nos professores o sentimento de responsabilização e culpa ao que no fundo são problemas de ordem institucional e social.

Nesse contexto, a racionalidade instrumental coloca a atuação docente como responsável pela salvação da sociedade, com procedimentos legalistas, burocráticos e com um excesso de responsabilidade. A racionalidade técnica acaba incumbindo o/a professor/a como aquele/a que soluciona os problemas do contexto social, eximindo o Estado de suas responsabilidades públicas. Assim, o trabalho docente acaba sendo reduzido a solução de problemas imediatos, sem colocar em questão as bases do conhecimento científico adquirido na formação acadêmica.

Para o segundo eixo de agrupamento, ou seja, o conjunto de trabalhos que abordam a questão prática reflexiva em seus fundamentos, encontramos palavras que fizeram menção a essa discussão, evidenciando que ainda é a maior tendência epistemológica da formação docente. Nas nuvens para o Simpósio de 2021 também é possível chegar à essa conclusão.

As concepções de formação de professores/as desenvolvidas no país, ao longo da década de 1990, como os conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador, apresentaram certos entendimentos – sobre o/a professor/a, o ensino, a pesquisa, o conhecimento, o currículo, a didática etc. – que engendram os seguintes pressupostos: a) a ideia de professor ativo e construtor de conhecimentos; b) de ensino como prática social e reflexiva; c) da importância do conhecimento que advém da prática; d) da valorização da pesquisa realizada pelo próprio professor; e) da pesquisa como instrumento articulador da relação teoria e prática (ver Pimenta; Ghedin, 2005).

As perspectivas contemporâneas de formação procuram compreender o ser, o saber e o saber-fazer do/a professor/a e configurar a concepção, a prática e o formato dos cursos de formação como modos de alterar a profissionalização, a

identidade e a valorização da autonomia dos/as professores/as. Tais percepções trazem desdobramentos que se refletem nos documentos legais, nos cursos de formação de professores/as e até no cotidiano da prática educativa.

Acompanhamos, no entanto, que os grupos de pesquisadores/as defendem que não se pode conceber esta formação crítica-reflexiva sem a presença da pesquisa sistematizada e orientada. As pesquisas realizadas tem tido como temática central a formação inicial e continuada de professores/as, levando em conta os processos de significação sobre suas trajetórias de formação, as orientações curriculares oficiais e as práticas e saberes docentes inscritos em contextos sociais e institucionais.

O fio condutor que articula os diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos nesse eixo têm as narrativas como perspectiva epistemológica e metodológica na sua abordagem autobiográfica, de histórias de vida, memorial de formação, entre outras. Percebe-se a recorrência na utilização de conceitos como: experiência, reminiscência, rememoração e relação passado, presente e futuro. Essas abordagens tem apoiado a discussão dos grupos, bem como os conceitos de formação e auto formação. Nesse sentido os trabalhos buscam trazer os participantes a olharem a sua própria pratica para assim poder repensar e rever ações e recriar situações. Esse processo tem possibilitado identificar singularidades e universalidades da profissão docente. Segundo Bueno (2002) a possibilidade de dar a voz aos professores considera que estes não sejam mais considerados apenas como simples objeto de estudo, mas como protagonistas e sua subjetividade seja valorizada.

Ao apostarem nas narrativas como instrumentos e meios na formação e nas práticas de professores/as, os

grupos revelam que elas promovem processos individuais e coletivos de crescimento e potencialização. Acabam por se constituir em mecanismos de interação que recolhem e interpretam diferentes vozes, compreendendo causas, intenções e objetivos nas ações que empreendem em seus fazeres cotidianos, ampliando espaços e tempos e proporcionando novas leituras da formação docente.

Nesse conjunto de temas o que não aparece nas pesquisas é o recorte de gênero, sexualidade, raça e etnia quando se utilizam do “universal” professor. Algumas pesquisas que se debruçam sobre a prática na perspectiva crítica-reflexiva apontam em alguma medida para as questões relacionadas à inclusão, entendida de forma estrita em sua alusão às pessoas com deficiência.

Da mesma forma, é importante ressaltar que as pesquisas nesse eixo trazem o professor reflexivo com poucas facilidades de desenvolver uma perspectiva crítica em relação ao seu trabalho. A forma de entender seu trabalho se limita à sala de aula, sem colocar em xeque o contexto social, político e econômico vigente. Os estudos estão norteados pelos estudos de Zeichner e Schön, colocando os professores de forma passiva frente a dinâmica do ambiente escolar (Pimenta; Ghedin, 2002). Essa perspectiva, frequentemente se assenta no conhecimento tácito, empírico, balizado nas competências subjetivas, pois nesse sentido o conhecimento está na ação e na reflexão-na-ação (Contreras, 2002).

No terceiro eixo, qual sejam as pesquisas que dialogam com o eixo cultural na formação docente, bem como os trabalhos sobre formação que dialogam com os estudos culturais, selecionamos a frequência das palavras que fizeram menção às questões da diversidade de gênero, sexualidade, raça e etnia, inclusão de pessoas com deficiência

na formação docente e encontramos palavras evidenciando que essa perspectiva epistemológica vem aumentando significativamente nas pesquisas em curso. A nuvem do simpósio 2021 traz além desses temas, a relação com a tecnologia e a pandemia. Nesse sentido, os estudos buscam identificar tendências e lacunas de investigação que possam estudar sobre o uso das Tecnologias Digitais na educação. Enfatizam principalmente os desafios na utilização desses recursos, às vezes desvinculados da realidade que as escolas e os/as professores/as no contexto brasileiro. A utilização dessas tecnologias foi ampliada durante a oferta de funcionamento do ensino durante a pandemia em decorrência da covid-19. Os trabalhos destacam, no entanto, sobre a importância de discutir sobre a desigualdade digital de forma a evidenciar a vulnerabilidade num contexto de negação aos direitos básicos à educação.

Para McLaren (1997), o multiculturalismo crítico reconhece as diferenciações e desigualdades que são estabelecidas em termos de raça/etnia, classe social e gênero através de artefatos provenientes de relações de poder e procura transformar as relações sociais nas quais os significados são gerados. Para tanto, o autor defende que não basta ter a diversidade como a meta a ser atingida, ela é, ao contrário disso, um recurso humano disponível e que está presente no mundo; compreendendo a diversidade como o elemento balizador na formulação de políticas públicas e na formação docente.

Podemos apontar aqui a eminência de temas antes subsumidos no campo da formação docente e que aos poucos veem sendo incorporadas como categorias emergentes?

A perspectiva cultural na formação docente reconhece o profundo entrelaçamento que há nas discussões alusivas à identidade, diferença e cultura. Tal reconhecimento leva

às análises que procuram, dentro do possível, dar conta daquilo que autores como Cuche (2002) e Eagleton (2010) afirmam ser um dos conceitos mais complexos e escorregadios das ciências humanas e sociais: o de cultura. Isso porque, de acordo com os autores, além das tensões que se colocam no embate teórico e, sobretudo, prático para as definições culturais, ele é um conceito que serve, ao longo do tempo, a variados e divergentes fatos e coisas. Se, em seu início, a cultura foi considerada como a atividade relativa ao cultivo de terras e animais, hoje, além dessa acepção, é possível reconhecer a cultura como o refinamento do espírito bem como o estabelecimento do modo de vida um povo, de uma sociedade.

Ao olhar para os trabalhos nesse eixo de discussão percebemos que alguns grupos de pesquisa vêm abordando as relações entre questões intermulticulturais e formação inicial e continuada de professores/as, especialmente os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebe-se uma ênfase na discussão dos saberes docentes; e das relações intermulticulturais ocorridas no currículo em ação, preferencialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, ou de outros níveis de ensino, assim como em contextos não escolares; e a dos processos de aprendizagem profissional da docência, em especial na fase de ingresso na carreira. As pesquisas e intervenções realizadas pelos grupos de pesquisa analisam o impacto no currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e do ensino superior, assim como a formação de professores/as para os níveis/modalidades de ensino, tendo em vista a abordagem de questões intermulticulturais.

Portanto, podemos afirmar que há um arrefecimento do eixo racionalidade técnica, a supremacia e provável

crescimento do eixo crítico-reflexivo e um eixo emergente acerca da cultura, da diversidade e da diferença que despontam no horizonte desse possível campo de estudos sobre formação docente.

3. Formação de professores/as como campo de conhecimento eminente

A partir da análise das matérias podemos afirmar que de fato há existência de objeto próprio, “a formação”, embora ainda diluída e pulverizada nos três eixos epistemológicos apontados, a saber: os trabalhos que apontam para a racionalidade técnica: valorizando a instrumentalização da docência, os trabalhos que apontam para a reflexão crítica e para a pesquisa como eixo orientador da formação e os trabalhos que apontam perspectivas culturais relacionadas ao professor.

Em relação às metodologias desenvolvidas nos grupos de pesquisa percebemos uma variedade de modelos oriundos das ciências sociais e humanas sendo em sua maioria voltadas a uma abordagem qualitativa. Destaca-se, no entanto, que a utilização de estudos baseados nas narrativas venha se sobressaindo. Percebe-se ainda uma ligeira tendência ao campo da pesquisa-intervenção que aparece no eixo três.

A comunidade de pesquisadores/as tem definido um possível código de comunicação próprio, tanto em relação aos pesquisadores/as que circulam pelos simpósios, quanto evidenciam grande integração dos/as participantes no desenvolvimento das pesquisas e no reconhecimento da formação de professores/as como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, corroborando com os apontamentos de Garcia (1999), reiterados por André (2010).

Quanto à emergência dos temas culturais, da diversidade e da diferença na formação docente, hoje se faz premente o aprofundamento dessa relação, bem como o aprofundamento de métodos e dispositivos de formação que considerem a divisão subjetiva, posto que a formação docente não se faz sem sujeitos e esses sem dúvida são plurais, diferentes, emergentes e estão presentes no campo da docência (Diniz, 2021).

Nesse sentido a título de conclusão nosso estudo permitiu, através do levantamento de dados, identificar a formação de professores/as como um campo próprio de pesquisa. Ou seja, as pesquisas apresentam o/a professor/a como um objeto de estudo singular que vai ser estudado a partir dos processos e práticas de formação inicial e continuada nos diferentes contextos o qual está inserido.

Referências

ANDERY, Maria Amalia *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. *In*: DALBEN, Ângela I. L. F. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-283.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CHARLOT, Benard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

DINIZ, Margareth; PEREIRA, Marcelo Ricardo. A presença da psicanálise na universidade: pesquisa e dispositivos para a formação docente: pesquisa e dispositivos para a formação docente. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 60, p. 84-101, 31 dez. 2020.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArteMed, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Nuvem de Palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida; HOBOLD, Márcia de Souza. **Anais Grupos de pesquisa sobre formação de professores do Brasil**, 2018.

CAPÍTULO 6. FORMAÇÃO PRAGMÁTICA, AUTORRESPONSABILIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATES NO CONTEXTO DE 2017 E 2018

*Deise Ramos da Rocha
Leonardo Bezerra do Carmo
Rosiris Pereira de Souza*

Introdução

A década de 1990 é marcada por debates de reformas educacionais, acompanhando o movimento global das referências nacionais curriculares, com implementações no fim desta década e ao longo de 2000. Hoje, a agenda global está voltada para as bases nacionais curriculares, orientadas aos propósitos do mercado e requerendo resultados pautados em um modelo padrão de cidadania, (auto) responsabilização e *accountability* (Hypolito; Gandin, 2013), e a aplicação de testes.

O investimento para tal tem sido via reformas em modelos de gestão, avaliação, formação de professores e currículo. Tal movimento vem atropelando o debate levantado por via de uma educação progressista, passando por cima da diversidade, da autonomia, da educação pública escolar e do pró-

prio Estado, em um formato supranacional. Questionamos sobre os impactos que esse movimento mundial de reformas curriculares constitui para a formação de professores, tornando-se nosso objetivo de compreensão dos fenômenos provocados. Diante disso, nossa preocupação se centra em torno da perda do sentido da função docente, constituída a partir da unidade teoria-prática, não somente para os professores, impactando, inclusive, na sociedade atual.

Nossa proposta se debruça na movimentação das políticas públicas da educação, em torno de uma base nacional curricular, que precedem a aprovação da Resolução nº 02/2019, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, e a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores. Movimento tal que revoga as DCNs aprovadas em 2015, esta que promovia possibilidade de maior organicidade na formação de professores, inicial e continuada, na unidade teoria e prática, condizente com a realidade das condições materiais do trabalho docente (Dourado, 2015).

A ideia de uma base curricular está proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), traçando a ideia de estabelecer um currículo comum em âmbito nacional, a ser trabalhado pelas instituições de educação, em suas diferentes modalidades e níveis, e de lócus público e privado. No entanto, a concepção com que se aloca sobre uma base nacional curricular pode se configurar em diferentes formatos. No Brasil, hoje, esta proposta configura-se sobre a ótica e nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrada aos princípios do padrão de cidadania e (auto)responsabilização em nossa ótica. Na formação de professores, atenua-se

o movimento pela Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

Para este debate, é necessário situar que entidades, como a Anfope (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), dentre outras, travam uma disputa em constituir uma base a partir do que o conjunto das unidades educativas elaboram como essenciais para a formação humana em seus projetos, tornando-se um alicerce democrático constitutivo de uma diretriz curricular.

1. Metodologia

Para esta pesquisa, partimos de um estudo documental nos textos Brasil (2017a; 2017b; 2018a; 2018b; 2019), esmiuçando a conjuntura com que as reformas curriculares acontecem, e tentando entender como se organiza a estrutura escolar e o sentido provocado ao trabalho docente, sob a lente materialista, histórica e dialética.

No processo de delineamento da nossa pesquisa, analisamos os documentos que são lançados no período de 2017 e 2019, sobre a instituição da BNCC, a BNC-Formação e suas inferências na formação e no trabalho docente. Sob a ótica do materialismo histórico dialético, se relaciona então com categorias metodológicas fundamentais (mediação, historicidade, contradição e totalidade) para compreensão dos fenômenos determinantes, das ideias em disputa, e dos sentidos que provocam socialmente.

Na análise documental, é necessário ter compreensão da temática em estudo, e problematizar as inferências em busca de encontrar os significados dos documentos, em torno de um projeto de sociedade, e com eles construir

conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e de suas perspectivas. Enquanto instrumento metodológico de investigação da realidade social considera o referencial teórico que nutre a pesquisa, os documentos escolhidos, se ocupando de responder aos objetivos da pesquisa, estabelecendo relações entre o objeto e seu contexto histórico.

O documento em si carrega uma concepção histórica, e concretiza a realidade e perspectivas, própria de um item que integra a política pública. Portanto, usar de tal análise requer compreender as forças que manifestam objetivar não apenas uma concepção de mundo, mas um projeto de gestão e condução social. Assim, não são produções isentas, e que permitem a investigação de determinado fenômeno, não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (Shiroma; Campos; Garcia, 2007).

Os documentos de uma política pública de educação expressam o movimento dessa política e não apenas mostram o seu nascimento ou desfecho. Eles são ponto de partida para compreender a política pública, sendo produto e produtores de suas orientações. Por isso é necessário, que a análise documental, seja também uma análise de conceitos, que permita o entendimento dessa política pública; captando a sua essência e a sua materialidade para a sociedade.

Para esta pesquisa, nos debruçamos, então, sobre tais documentos:

- **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base (Brasil, 2017a)** – documento prescritivo e normativo que contém as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos professores e demais

trabalhadores da educação, no âmbito da escola, em todas as etapas da educação básica.

- **Edital Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica (Brasil, 2018a)** – Edital lançado pelas Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no início de 2018 com a intenção de selecionar em um primeiro momento universidades públicas, e, em retificação, Instituições de Ensino Superior de cunho público e privado, para implementação de projetos tidos como indicadores, no formato de uma residência pedagógica, no decorrer do curso de licenciaturas, e conduzido em parceria com as redes públicas de educação básica.
- **Apresentação do MEC – formação de professores (Brasil, 2017b)** – apresentação realizada por Maria Helena Guimarães de Castro, e outubro de 2017, como proposta do MEC (Ministério da Educação) para constituir uma Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.
- **Parecer MEC/CNE nº 2.167/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** para instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
– Documentos que instituem a base nacional para a formação de professores da educação básica.

2. Apreensão dos dados e discussões

De certo vivenciamos uma reconfiguração do trabalho e do sistema produtivo capitalista, em que se destaca a crise de

2007-2008, que desperta novas ideias e avanços neoliberais sobre a organização estrutural da sociedade, e retrocessos do ponto de vista daqueles que constroem políticas e ações de combate às desigualdades sociais e garantia de direitos básicos. A crise mundial vivenciada nesta última década tem realizado investidas desestruturantes às bases econômicas do mercado global, recriando e tornando-se orientadora das novas investidas em modelos de exploração da classe trabalhadora, combatendo as concepções de direitos humanos e tornando a ideia de direito não mais como serviço básico estatal, mas como produto a ser adquirido por uma clientela (Antunes, 2019; Freitas, 2018).

Para avanço neste plano social, econômico e político, os neoliberalistas usam de artimanhas e alianças pelo mundo afora. No Brasil, a solidificação deste plano se configura com o Golpe de Estado Jurídico, Midiático e Parlamentar (aliançado com os liberais e os conservadores); e interferindo nos resultados das eleições para os cargos executivos e legislativos federais e estaduais/distrital de 2018 – aliançado com os neoconservadores.

Para seguir adiante, é importante ter clareza do que se trata esta nova direita, destacando-se os neoconservadores como aqueles que rejeitam o liberalismo social (este que garante um mínimo de participação cidadã e direitos democráticos), o pacifismo, o relativismo moral, a social democracia, todas as correntes associadas à esquerda, e defende uma regulação moralista, fundamentalista às tradições padronizadas elitistas, brancas, geracionais e patriarcais (Lima; Hypolito, 2019; Freitas, 2018). E os neoliberalistas aqueles que defendem a regulação social total pela lógica do mercado sem qualquer interferência estatal,

e a privatização e desregulamentação dos direitos sociais, econômicos e políticos (Apple, 2003; Freitas, 2018).

Uma dessas investidas têm sido as reformas curriculares, componentes do pacote que se aplica ao modelo de currículo, gestão, formação de professores e avaliação (Hypolito, 2019), até que se consolida um plano orientador maior que possibilita uma amarração bem articulada desse conjunto sistêmico de educação e formação padronizada de subjetividades autogestoras de si e produtoras lucrativas para o mercado financeiro, exigente de um tipo de qualificação profissional, em um formato supranacional, pautado na pedagogia das competências e nas habilidades socioemocionais.

Partindo, então, do documento “Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base” (Brasil, 2017a), este mostra sua articulação com o mercado global, e a instauração como base não apenas para orientar na articulação curricular em sala de aula. Mas para alimentar um grande sistema envolto dos conteúdos, incluindo a própria formação de professores e as ferramentas com que os profissionais docentes irão lidar na exposição e na avaliação do trabalho pedagógico.

[...] A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BNCC, Educação é a Base, Brasil, 2017a, p. 5)

Desta forma, contribuirá para um alinhamento das políticas e ações do Estado entorno da educação, articulando

todo o sistema para um projeto do mercado, que viabilize o controle e a padronização da formação dos indivíduos sociais, por meio das instituições educativas.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, Educação é a Base, Brasil, 2017a, p. 8)

Para efeitos de uma melhor exposição, traremos, então, esse debate em três categorias:

a) A ênfase na formação pragmática

À luz de alguns estudos críticos que nos orientam (Antunes, 2018; Curado Silva, 2018; Duarte, 2003; Freitas, 1995; Moraes, 2003; Pereira, 2016; Scalcon, 2008), a epistemologia da prática na formação de professores consiste em uma formação pragmática, que conduz os sujeitos a buscarem soluções rápidas e imediatas, em busca de manter uma produtividade assertiva – para o mercado global – de forma tácita ao cotidiano. Em outras palavras, é fazer educação com o que se tem.

Nessa lógica, não somente os professores, mas os estudantes se tornam indivíduos educados a utilizarem de seus saberes tácitos e de sua criatividade, para um esforço individualizado em cooperar para que a sociedade caminhe sem a intervenção de um Estado. Neste intuito, a conjuntura em que vivemos mostra que não há garantia de direitos humanos, que regulamente o básico para se viver

em sociedade. A ênfase na formação pragmatista, portanto, a prática do saber fazer coíbe a formação de um pensamento coletivo que critique e atue na mudança do sistema capitalista, zelando pela manutenção de uma organicidade exploradora da humanidade e ativa para um lucro total de uma pequena parcela da população.

Diante deste cenário, observa-se que a educação destinada à classe trabalhadora não necessita atender a uma formação cidadã, pautada em conhecimentos necessários para sua constituição como seres humanos em sua totalidade. São necessários conhecimentos técnicos, práticos para o mercado de trabalho, para o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado. A ênfase na habilidade prática é constantemente afirmada de diversos modos. O primeiro que destacamos é a busca em fortalecer o campo da prática, sem qualquer relação com base sólida teórica que dê organicidade ao trabalho docente, mas focada no indivíduo ativo para o saber tácito de técnicas centradas na sala de aula, conforme demonstrado nos destaques a seguir, no Edital que orienta e organiza a política da residência pedagógica na formação inicial de professores.

[...] Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

[...] incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de

atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

[...] Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, [...];

[...] Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;

[...] Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos. (Edital Capes 06/2018, Brasil, 2018a)

Destacamos nos termos da própria BNC-Formação no artigo 7º (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 35):

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

[...] XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

E ainda no artigo 8º (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 36):

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

Na pedagogia das competências se consolida, então, a base da forma e do conteúdo da formação de professores pragmatista. Com isso, vamos observar que a BNC-Formação irá na reformulação dos estágios e do conteúdo curricular dos cursos de formação de professores, constituindo aí uma experiência para a forma e o conteúdo das licenciaturas no Brasil. A centralidade do estágio está no praticismo docente, entendendo este como aprender a fazer, sem qualquer aprofundamento teórico-prático do saber sobre o fazer, restringindo o estágio curricular ao planejamento, à regência e avaliação de aulas aplicadas. Perde-se, nesse sentido, a premissa e proposta do estágio enquanto espaço de pesquisa, onde se possa levantar problematizações, investigações e intervenções no sentido estrito para além da dinâmica da sala de aula, mas de compreensão da totalidade da escola.

Sob a ótica da epistemologia da prática, a política conduz uma articulação entre sistemas de ensino e a instituição de formação de professores, de modo que também venha cooperar com o olhar centrado na formação pragmática. A formação de professores considera importante que no contato com a escola, o profissional compreenda o sistema de ensino. No entanto vamos percebendo a organicidade entorno da prática centrada na sala de aula, como se a funcionalidade da gestão deste espaço dependesse quase que única pelo esforço individual do professor em saber-fazer e refletir sobre o que faz.

[..] Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, me-

todologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional [...] Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas; [...] Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; [...] Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula. (Edital Capes 06/2018, Brasil, 2018a)

A leitura do Parecer CNE/CP nº 2.167/2019 e da Resolução CNE/CP nº/2019 também apontam para o mesmo paradigma, cuja formação e atuação docente estão centradas no saber-fazer como elemento fundante da formação. A epistemologia da prática implicada numa formação esvaziata de teoria e com foco nas competências e em um conjunto de habilidades formatadas. Têm-se, assim, a ignóbil recusa do professor como ser pensante, crítico, reduzindo sua autonomia a mera reprodução e sua atuação, submetida ao controle e regulação por uma política que engessa o conhecimento em caixas predefinidas.

Os países estabelecem as competências mínimas que os egressos devem adquirir. As competências mínimas são descritas em termos de Padrões Profissionais estabelecidos na norma que regula-

menta as licenciaturas. Alguns países **avaliam as competências dos alunos ao final da graduação como requisito para a certificação** requerida para o exercício profissional docente. (Parecer MEC/CNE nº 2167/2019, p. 11)

Ao tomar competências mínimas como fonte de formação humana e exigência para formação profissional, estabelece um regime de heteronomia, em que as regras são estabelecidas sem qualquer confiança de autonomia na instituição formadora, sujeitando indivíduos e instituições à vontade de terceiros que desconhecem a realidade diversa e plural com que a instituição e a própria rede de ensino lida.

b) A responsabilização docente

Na apresentação do Ministério da Educação, em outubro de 2017, as intenções da epistemologia da prática se mostravam evidentes, e escritas de forma bem articulada no documento proposto para a base da formação de professores, publicado em 2018 e enviado ao Conselho Nacional de Educação. Nestes documentos, não só a epistemologia da prática se apresenta fortemente, mas como define diretrizes do perfil de professor que se quer fortalecer. Em nossa interpretação, desconsidera os estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 40 anos pelas universidades brasileiras, em conjunto com as escolas e sindicatos de professores, que mostram que os problemas da educação não estão dentro da escola, e muito menos no professor.

No entanto, a narrativa dos documentos se constitui afirmando que a qualidade da educação depende da qualidade do trabalho do professor, centrando nas críticas de uma formação de professores de baixo desempenho na

prática do exercício do magistério, responsabilizando estes pelo desempenho dos alunos.

QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DEPENDE DA QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR: Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos.

[..] DIAGNÓSTICO: Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram. Baixa qualidade da formação de professores. Currículos extensos que não oferecem atividades práticas. Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização. Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas. (Apresentação: formação de professores, Brasil, 2017b)

Tal afirmativa é essencial para desenvolver a necessidade de um engajamento profissional, que pressupõe no compromisso total do professor com a sua prática e com a função que desempenha, buscando um perfil profissional ativo, criativo e que sabe fazer os estudantes aprender a atingir os resultados esperados, com as ferramentas que predispõe em seu cotidiano. Esse perfil ativo é a busca compromissada, inclusive, do aperfeiçoamento constante de seu trabalho.

[..] o compromisso se relaciona constante da melhoria de sua prática, do sentido de seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto, das essências de sua profissionalidade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão. O enga-

jamento pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade, sociedade). [...] são consideradas essenciais na composição das competências profissionais dos professores. (Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar, Brasil, 2018a, p. 47)

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 19)

Essa narrativa constitui, então, a responsabilização dos professores para a efetividade das políticas. Caso a segurança da articulação das políticas em torno da BNCC venham a fracassar, a culpa será do professor que não se compromissou o suficiente em seu desempenho profissional. Esta lógica organiza um complexo sistema de avaliação que recai sobre o trabalho do professor na formação padronizada de indivíduos. Essa lógica mercantil vem há bastante tempo

[..] modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a

formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério. O resultado de tudo isso é uma espécie de *accountability*, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização. (Hypolito; Gandin, 2013)

Não se pode esquecer que o modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a qualidade da educação.

Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com o incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos que têm caracterizado as políticas de responsabilização. (Ivo; Hypolito, 2013)

c) Padronização

Estudos como o de Ivo e Hypolito (2013) e Freitas (2018), dentre outros tantos, nos mostram que a lógica do mercado na educação conta com o fenômeno da padronização, para efeitos de controle em larga escala do perfil que se exige da formação humana. Além dos instrumentos de controle por via da avaliação, do currículo e de instrumentos de trabalho como apostilas, livros didáticos, por exemplo, o formato e o conteúdo dos cursos de formação de professores padronizado são essenciais para garantir esse amplo controle. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é articulada, então, com base na pedagogia das competências – fator que parecia trazer possibilidades de superação com as DCNs de 2015 (Dourado, 2015), é retomado com força

tanto no currículo da educação básica, como nos documentos que orientam a concretização da reformulação da base da formação de professores.

[...] vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BNCC, Educação é a Base, Brasil, 2017a, p. 5)

Perfil dos Egressos: Os países estabelecem as competências mínimas que os egressos devem adquirir. As competências mínimas são descritas em termos de Padrões Profissionais estabelecidos na norma que regulamenta as licenciaturas. Alguns países avaliam as competências dos alunos ao final da graduação como requisito para a certificação requerida para o exercício profissional docente.

[...] As competências, conhecidas como socioemocionais, são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Por algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de seu desenvolvimento. Atualmente, com o avanço da psicologia e da neurociência, sabe-se que o desenvolvimento humano é complexo e permanente, e que tais competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais avançadas.

[...] tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola como fora de seus muros.

[...] garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância. (Parecer MEC/CNE N° 2167/2019, p. 12 e 13)

[...] a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância. (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 34)

A pedagogia das competências é baseada no sentido mais pragmático de que se indivíduo formar, é o pilar de orientação da reorganização massiva da formação da classe trabalhadora, na sua forma cognitiva complexa, como também no disciplinamento para a vida social e produtiva (Kuenzer, 2003). Esses fatores são incluídos nas exigências para a formação do perfil do trabalhador para a produtividade toyotista e flexível (Antunes, 2019), tomado como competente e capaz de operar diversas tarefas, e que seja volátil, adaptável a qualquer situação de emprego. Esta é, também, uma síntese de algo que podemos afirmar que seja o cotidiano dos professores da educação básica. Condiz com o uso criativo de técnicas e metodologias pedagógicas, com baixo custo.

[...] analogamente à teoria piagetina, Perrenoud atribui à competência o status de esquema de pensamento das operações mentais complexas (a forma) e os conteúdos contidos e que compõem o esquema de ação. Ela contempla um saber-fazer, a mobilização de recursos. (Proposta para Base Nacional Comum

da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar, Brasil, 2018a, p. 41)

[...] avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 4)

[...] é essencial ressaltar que as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.

[...] As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC. (Parecer MEC/CNE nº 2167/2019, p. 12, 13 e 16)

E por meio das competências definidas como essenciais, a hegemonia do mercado vai constituindo a aprendizagem de qualidade. Valeria nos perguntar aqui qual aprendizagem e qual qualidade, e por que não uma qualidade socialmente referenciada? Mas por limitação do formato deste artigo, não desenvolveremos tal conteúdo.

[..] Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[..] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, Educação é a Base, Brasil, 2017a, p. 8, 13)

Na pedagogia das competências se consolida, então, a base da forma e do conteúdo da formação de professores pragmatista. Com isso, vamos observando que o Edital da Capes sobre a residência pedagógica é a primeira investida de fazer consolidar não só a Base Nacional Comum Curricular, como também a própria Base da Formação de Professores. Ao passo que o programa da Residência Pedagógica irá induzir o programa como fonte na reformulação dos estágios e do conteúdo curricular dos cursos de formação de professores, constituindo aí uma experiência para a forma e o conteúdo das licenciaturas no Brasil.

[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular. (BNCC, Educação é a Base, Brasil, 2017a)

[...] Abordagens e ações obrigatórias: a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; d) A regência da sala

de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador. (Edital Capes 06/2018, Brasil, 2018a)

3. O que criticamos e o que queremos?

Tomando por base os destaques aqui evidenciados nos dados obtidos a partir da análise documental, sintetizamos pontos críticos para as políticas públicas para a formação de professores, sobre a forma e o conteúdo com que tentam imputá-la.

- O vínculo com a BNCC está diretamente relacionado às avaliações de larga escala, e, portanto, uma padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos elaborados ricamente no interior das escolas, os quais são contemplativos da diversidade e pluralidade política, econômica, social e cultural do país, regiões e localidades;
- O privilégio direcionado a duas disciplinas específicas, com o intuito de contemplar à adequação à BNCC, aos exames de larga escala e ao PISA, fragmentando as dimensões e a importância das diversas áreas de conhecimento, fragilizando a função social da escola, na elaboração em transformar o senso comum em conhecimento científico, histórico e filosófico;
- A BNCC será usada para padronizar e alinhar a formação inicial e continuada dos professores (em formação e em exercício), como já se nota com a

tentativa da instauração do Edital da Residência Pedagógica e a versão preliminar da Base Nacional para formação de professores, apresentada pelo MEC durante o governo Temer (2016-2018);

- O Programa de Residência Pedagógica é uma estratégia intrínseca para o implemento imediato e mediato da BNCC nos programas de formação inicial, nos projetos de formação docente e nos projetos políticos pedagógicos das diversas escolas;
- A política se estagna no discurso de que a formação de docentes nos cursos de Licenciatura é teórica e oferece pouca prática, partindo de um conceito que não avança quanto às críticas que temos sim que levantar sobre a formação de professores, mas que, no entanto, fazem fragmentar e sectarizar a teoria da prática, reduzindo o conhecimento pedagógico a mera aplicação técnica dos conceitos mercantis da BNCC;
- A padronização da formação social frente à exigência de elaboração de “atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas” (Brasil, 2018a), reduzindo a formação de professores a um fazer técnico;
- A intenção em enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática, a um “aprender a fazer”, “como fazer”, “como aplicar técnica” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades;

- O comprometimento desigual, em termos financeiros e de gestão, em um programa que contempla uma parte inócua e pouco representativa do universo de estudantes das licenciaturas, e a possibilidade de alocar fundos públicos para investimento da educação pública que se relaciona diretamente ao ensino, pesquisa e extensão, para instituições de iniciativas privadas que favorecem a formação aligeirada e rasa de docentes;
- Fere a autonomia universitária ao induzir o referencial curricular da educação básica, e interferir na proposta de um componente curricular das IES e na constituição de projetos educacionais que articule universidade e escola;
- Mostram intenções já em prática da mediação das ações de formação docente das IES para um controle direto do MEC/Capes, fragilizando a autonomia universitária e a possibilidade de elaboração de projetos de educação alternativos e emancipatório, substituindo as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciatura, Resolução n. 02/2015/CNE, por um programa de distribuição de bolsas de controle e gestão externa;
- Esse movimento revela ainda a fragmentação da unicidade nos esforços pela qualidade na formação de professores, dicotomizando a formação entre estudantes bolsistas e estudantes não bolsistas e revelando o insignificante e reduzido alcance destas iniciativas diante das necessidades históricas da categoria, provocando a formação desigual.

Como nos diz Marx (2014, p. 218):

O processo de trabalho que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

O trabalho que tem relação e sentido vital é, portanto, condição humanizadora tanto quanto pode também ser desumanizadora – basta refletirmos sobre o trabalho escravo, o trabalho explorado no capitalismo, o trabalho servil ao longo da história, em que um indivíduo se põe como superior ao outro.

Marx nos ajuda a entender que trabalho é vida e é expropriação da vida. Usando das reflexões do filósofo, e trazendo para nosso campo de debate, o trabalho como sentido de vida é, portanto, projeto orientador da vida. Se não há projeto, não há princípios que orientam esse projeto, não há trabalho, e não há sentido de vida.

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, que em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. [...] Dizer de uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo [...] na busca de uma vida cheia de

sentido [...] têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. (Antunes, 2009, p. 142-143)

E como contraposição, ou antítese nas próprias palavras do autor, utilizamos os escritos de Lukács (1981, p. 108):

Somente quando o homem em sociedade busca um sentido para sua própria vida e falha na obtenção desse objetivo é que isso dá origem a sua antítese, a perda do sentido. [...] Somente quando a sociedade se torna bastante diferenciada, de modo que cada homem organize individualmente sua própria vida em um caminho cheio de sentido ou também se deixe levar pela perda de sentido, que esse problema emerge como geral [...].

O ser humano, sujeito e objeto de trabalho do professor, na relação direta com o conhecimento e a apreensão deste, ao estar em uma sociedade que expropria seu sentido de trabalho, lhe provoca a condição de trabalho estranhado. Professor e aluno não se reconhecem no conhecimento que os coloca em momento de relação. O conhecimento se tornou necessidade histórica da humanidade em constituir-se como tal. Se o objeto de trabalho do professor tem em si estranhamento, esvaziamento, logo, perde-se também o sentido vital e de humanidade. Sujeitos se estranham e não

se reconhecem no cotidiano escolar. O trabalho se esvai do seu sentido vital.

O “trabalho estranhado” é uma reflexão sobre o lugar do trabalho na composição da sociedade humana, e ao que nos interessa para esta pesquisa, o lugar que ocupa nos na constituição política da escola como trabalho. Em acordo com a teoria marxista, está diretamente ligado à subordinação da troca e da propriedade privada no sistema capitalista.

Ao longo desse estudo, viemos engendrando um debate que conclui possibilidades de sentido de ser docente ao longo da história e da constituição epistemológica e do pensamento pedagógico contemporâneo que organiza a escola moderna. Ao docente, pouca ou quase nenhuma oportunidade lhe foi dado para constituir um projeto de escola, permitindo identificações, e a constituição de significados e sentidos, que lhe aproximem da classe trabalhadora – uma condição atual necessária para o público que a escola pública atende, hoje, das pautas populares e comunitárias, e, assim, constituir uma identificação entre as demandas éticas que compõe seu trabalho e os sujeitos com quem trabalha. O sentido da escola sempre vem de forma abstrata, de acordo com a demanda dos modos de produção, e, portanto, com as forças produtivas e as relações de produção externas à escola.

Mas essa não é uma relação fácil de ser entendida, pois, como afirma Gramsci (2006), não há uma imposição condicionada e determinada, e ainda, são posições compostas de posturas, ações e pensamentos progressistas e progressivistas. Essa posição é construída nas relações que constituem o bloco histórico a que se insere a escola – como unidade em particular, e como unidade objetiva a sociedade. Os significados estão em disputas, e por tal condição,

quando criativos e propositivos à classe trabalhadora, com posições contra-hegemônicas, podem ser cooptados para os interesses da classe hegemônica (burguesa/mercado), utilizando da ciência, da política de estado, do senso comum, da formação dos profissionais da educação, das estruturas de trabalho, dos discursos, entre outros elementos e fenômenos; mas também de diversos métodos coercitivos: as avaliações de larga escala, as metas que envolvem exclusão e distorção idade série, dentro do discurso do fracasso escolar, as políticas comparativas e meritocráticas, as premiações, a responsabilização da gestão da escola somada ao abandono do estado, entre outros.

Diversas teses (Moraes, 2003; Duarte, 2003; Freitas, 1995; 2005; Scalcon, 2008) nos ajudam a afirmar que há um esvaziamento do conhecimento (trabalho vital que engendra a relação entre profissionais da educação e comunidade), na relação ensino e aprendizagem, dando lugar a metas neoliberais, e, portanto, alocando funções políticas e pedagógicas neotecnocráticas – vigência essencial para manutenção do capitalismo – e que orienta ou que faz com que as pessoas, na interação em si, no cotidiano, perdem-se. Há um estranhamento não só do trabalho, mas um estranhamento de vida, do outro.

Utilizando de uma passagem de Marx e Engels na Ideologia Alemã, em síntese, esse movimento reflete a premissa de que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência”. Não são as ideias pessoais e as boas intenções dos professores que vão constituir sua consciência e reconhecimento do outro, e dos sujeitos formados ali no espaço escolar. São as mediações nas relações concretas das forças produtivas que vão constituindo, na materialidade, os fundamentos de uma realidade social. Toma em si

condições dialéticas e contraditórias por ser uma realidade constituidora, mas também constituída pelos sujeitos/indivíduos. No entanto, é necessário olhar as condições, os elementos que a mediam, as relações concretas aplanadas pelas aparências, o senso comum, as mistificações, a moral, dentre outros elementos e fenômenos, que vão constituir a consciência desses sujeitos.

Posto os limites e a concepção da política representada nos documentos e na necessidade de elaborar formas de ação com intuito de defender a autonomia universitária e primar por uma qualidade na formação de professores – avançamos no debate por um sentido unitário da teoria-prática referenciada no trabalho pedagógico como núcleo central da formação:

- A formação inicial e continuada comprometida com a docência como atividade intelectual e criadora, culminadora em sujeitos intelectuais e autônomos capazes de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar;
- O trabalho pedagógico como princípio formativo, abrangendo a gestão e a docência;
- Sólida formação teórica na articulação da práxis como atividade teórica e prática intencional;
- A epistemologia da práxis como racionalidade de orientação da formação de professores;
- A residência pedagógica como ato pedagógico da alternância, como princípio de articulação entre o espaço formativo da universidade pública e da escola pública (Curado Silva, 2018);
- A perspectiva interdisciplinar como forma de articular a produção do conhecimento entre as diferentes áreas da educação básica;

- Realizar a discussão crítica e analítica do currículo, não subscrito na BNCC, mas como movimento de identidade da formação do sujeito, da escola e da educação básica;
- Ocupar o espaço da escola pública com projeto que apresente uma concepção de educação e formação emancipadora;
- Enfatizar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 como estratégia de formação, luta e objetivos educacionais;
- A perspectiva do trabalho coletivo com formação de equipe de núcleo para a residência, distribuindo as cotas de bolsas como forma de enfreteamento do professor, preceptor e estudante bolsista desvinculando dos demais sujeitos do componente curricular do estágio, ora tratado como residência pedagógica;
- A formação e a valorização docente aliada às pautas de luta em que do trabalho pedagógico deve alocar na regência, profissionais formados e habilitados para a docência, e, portanto, manter uma posição firme de combate ao voluntariado e a ocupação de bolsistas para cobrir lacunas as quais são obrigação do estado suprir com profissionais habilitados para tais funções;
- A imersão profissional nos espaços escolas é uma perspectiva defendida em diversos momentos pelas entidades científicas, instituições formadoras e entidades políticos-organizativos da área, considerando a importância e a luta histórica no campo da educação, aproximando universidade e escola e estabelecendo estratégias para que o trabalho componha a formação, e contribua para a escolha pela docência e permanência no curso de licenciatura no

Ensino Superior, de forma que seja integral a todos, valorizando o estágio supervisionado como lócus de formação, valorização e produção do conhecimento;

- Construção do projeto com o apoio e ação essencial das escolas de educação básica e nas Universidades públicas – que são lugares privilegiados da formação integral e do embate de ideias. Esse princípio deve ser garantido na ação de resistência, fomentando, inclusive, um projeto que caracteriza o trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos envolvidos, renovando e inovando a relação entre escola e universidade;
- Enfatizar e fortalecer o projeto institucional de formação via implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE na resolução 02/2015, assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeiramento da formação sintonizada unicamente com a BNCC;
- As entidades científicas e sindicais envolvidas na ação de mobilizar os estudantes e professores para novas formas de trabalho na educação básica, e enfatizando a recusa e resistência a vinculação mecânica entre as propostas pedagógicas, BNCC e a conseqüente preparação dos estudantes para os exames nacionais, e fortalecendo os princípios de uma formação comprometida com a docência como atividade intelectual e criadora.
- Mobilizar os pais e a comunidade para formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os e clarifican-

do os objetivos deste novo currículo padronizado e o impacto dos testes na saúde física e psicológica de seus filhos.

Considerações finais

Sob a influência do neoliberalismo e do neoconservadurismo, cria-se um paradoxo sobre a função social do professor que lida com princípios formativos da intelectualidade e dos papéis a serem exercidos na sociedade, entre o dual manual e o intelectual a serviço do mercado financeiro e não da humanidade. Não cabe ao professor pensar nesse tipo ideal, mas lhe cabe a forma que pensará na execução desse projeto de sociedade e sistematização desse tipo ideal do que o mercado requer. Pautamos a centralidade do nosso debate em torno da preocupante perda do sentido da docência, não somente para os professores, mas também para a sociedade atual, tentando, inclusive, que educação como direito encontra-se sob a ameaça diante do cenário da disputa conjuntural.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus, desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; Revisão: José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2PhMLxa>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2vcwopx>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. MEC/CAPES. **Apresentação formação de professores**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/48JgKDd>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cpEDoR>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CURADO-SILVA, Kátia. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

DOURADO, Luis. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online], 2003.

FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HYPOLITO, Alvaro. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Alvaro; GANDIN, Luis Armando. Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 335-341, 2013.

HYPOLITO, Alvaro; IVO, Andressa. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 376-392, 2013.

KUENZER, Acacia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2003.

LIMA, Iana; HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1981.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política [Vol. I, capítulo V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MORAES, Maria Célia (org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Viviane. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005.



CAPÍTULO 7. OS AUTORES QUE REFERENCIAM O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Isabel Maria Sabino de Farias
Simone Regina Manosso Cartaxo
Samuel de Souza Neto*

Introdução

No começo da terceira década do século XXI, quando o Brasil registrará um século da institucionalização da “preocupação científica com questões da área educacional” (Gatti, 2001, p. 66), isso considerando o marco da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), parece-nos pertinente problematizar o desenvolvimento das pesquisas sobre a formação de professores, a qual, desde o final dos anos 1980, busca se firmar como “um campo autônomo de estudos” (André, 2010, p. 174). As análises desse escrito pretendem contribuir nessa direção, assumindo como objetivo fazer um balanço dos autores que referenciam os estudos realizados por grupos de pesquisa sobre formação de professores a partir das produções socializadas no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, evento promovido pelo Grupo de Trabalho Formação de professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

É em meio a preocupação com a configuração da formação de professores como campo de estudos no Brasil que, em meados da primeira década desse século, se situa a emergência do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre

Formação de Professores, cuja quarta edição¹ foi realizada em 2021. Mais do que um evento, essa ação pode ser caracterizada como estratégia epistêmica, política e pedagógica constituída pelos pesquisadores agregados em torno do GT8 da ANPEd para conhecer, problematizar, fazer avançar e desenvolver esse campo de conhecimento e de investigação, preocupação histórica e demarcada nos balanços das pesquisas produzidas sobre a formação de professores (André; Romanowski, 1999; Brzezinski; Garrido, 2001; André, 2002; Brzezinski, 2007; Jardimino, 2011).

Ao aglutinar pesquisadores de diversos contextos institucionais do país, o Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores propicia a socialização das pesquisas produzidas, a compreensão dos pesquisadores acerca das pautas que demarcam o objeto de estudo da formação docente e a interlocução entre pares, com isso fortalecendo um dos indicadores apontados por Marcelo Garcia (1999, p. 25) como evidência da delimitação do campo da formação de professores: “[...] a existência de uma comunidade de cientistas que consolidam os seus trabalhos quer através de programas de investigação, quer através das sociedades que fomentam o conhecimento e formação, que vão elaborando um código de comunicação próprio que facilita o grau de confiança da investigação”. Com efeito, o potencial do Simpósio como estratégia no fomento e incremento desses indicadores na configuração da formação de professores como campo de estudo no contexto brasileiro é

1. O primeiro Simpósio, realizado na PUC/SP, aconteceu em 2006; o segundo, sediado pela PUC/PR, ocorreu em 2011; o terceiro retornou para São Paulo, em 2016, desta feita sediado em Guarulhos pela Unifesp-Guarulhos. (Anais..., 2021).

reconhecido, em um texto seminal sobre essa problemática, por Marli André².

Outro exemplo foi a realização, em 2006, do I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, que congregou cento e vinte pesquisadores de diferentes regiões do país, com uma rica produção de 70 grupos organizados, o que permitiu um mapeamento da produção acadêmica e a identificação de questões que merecem maior atenção da área. (André, 2010, p. 178)

O IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, realizado no período de 26 a 28 de maio de 2021 no formato virtual devido a pandemia da covid-19 e coordenado pela Universidade de Brasília (UnB), reuniu cerca de 85 grupos de pesquisa de diferentes estados da federação das cinco regiões do país, além de ter contado com a participação de 903 inscritos e a provação e apresentação de 91 trabalhos (Anais, 2021).

Essa produção, disponibilizada digitalmente³, ao garantir a “pluralidade do debate” também possibilita “a elaboração de um mapeamento que aponte em que aspectos do campo científico as pesquisas já avançaram e no que precisam avançar”, conforme anotado nas palavras finais da apresentação dos Anais da quarta edição desse Simpó-

2. Registramos, nesse escrito, nossa homenagem a essa mulher, mãe, professora e pesquisadora, anpediana histórica, de trajetória profissional dedicada a formação de pesquisadores em Educação e ao desenvolvimento do campo da formação de professores no país, militância exercida com desvelo no âmbito do GT8 da ANPEd. Marli, sempre presente!

3. O arquivo digital dos anais encontra-se disponível no endereço: <https://bit.ly/46GOgYP>. Acesso em: 19 mar. 2022.

sio. E é nessa direção, como assinalado antes, que esse texto objetiva contribuir ao mobilizar sua atenção em torno dos seguintes questionamentos: quais autores têm referenciado a produção de conhecimento no campo da formação de professores? O que revelam os trabalhos socializados no IV Simpósio acerca do referencial teórico que tem sustentado as pesquisas sobre formação de professores? Há uma elaboração mais densa dos aportes teóricos adotados? Enfim, o que revela para o desenvolvimento do campo? O foco das reflexões ora registradas recai, portanto, sobre os autores adotados pelos pesquisadores, compreendido como referencial pelo qual “enxerga o mundo, atribui sentidos, escolhe” (Ferreira, 2009, p. 50).

Com esteio nessas questões, além dessa conversa introdutória, organizamos a análise em quatro tópicos. A princípio, tecemos considerações sobre a relevância dos grupos de pesquisa na produção do conhecimento, ponderando sobre a centralidade do referencial teórico no desenvolvimento da pesquisa, sua necessidade e relevância na/para a constituição de um campo epistemológico. Prosseguimos detalhando o percurso metodológico da produção da análise ora apresentada, seguido, então, do que revelam os dados examinados acerca dos autores que referenciam o campo da formação de professores. O texto encerra com algumas provocações finais.

Na tessitura das análises desse texto retomamos as sínteses do II e do III Simpósio, publicadas¹ em 2010 e 2018, produzidas por Marli André, Íria Brzezinski, Menga Lüdke, Joana Romanowski, Maria do Céu Roldão e Emília

1. Essas sínteses foram publicadas pela Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores – Formação Docente, periódico vinculado ao GT8 da ANPEd.

Lima, bem como produções sobre a pesquisa em Educação (Gatti, 2002; Ferreira, 2009), o campo de estudo da formação de professores (André, 2010) e a importância dos grupos de pesquisa no desenvolvimento científico (Bianchetti; Turnes, 2021; Mainardes, 2021; 2021a; 2022; 2022a; André, 2007; Furtado, 2016; Farias; Guimarães; Moura, 2020).

1. Apontamentos sobre grupos de pesquisa e produção de conhecimento sobre formação de professores

O pensamento freiriano de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987) traduz o lugar e relevância de processos associativos na produção do conhecimento na sociedade contemporânea, tendência que, no contexto brasileiro, encontra na emergência dos grupos de pesquisa sua expressão fenomênica enquanto prática epistêmico-científica (Farias; Ramos; Pimentel, 2018). A emergência dessa modalidade associativa é relativamente recente no Brasil, remontando a constituição da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e ao desafio de fomentar sua identidade.

Ainda que não sejam pródigos os estudos acerca do papel e da importância de grupos de pesquisa para a produção de conhecimento e a formação de novos pesquisadores e professores, esta é uma pauta que tem mobilizado interesse crescente nos mais diferentes segmentos do desenvolvimento científico e contextos institucionais. É o que revela a análise publicada por Jefferson Mainardes, pesquisador brasileiro que tem se dedicado a estudar esse “espaço genuíno de formação” (André, 2007), no texto inti-

tulado “Grupos de Pesquisa em Educação como objeto de estudo” (Mainardes, 2022). Uma análise seminal, na qual o autor paranaense fornece um mapa desse debate no cenário mundial, evidenciando que a temática tem recebido significativa atenção no campo da produção do conhecimento em Educação e da formação de novos pesquisadores.

O exame dos estudos internacionais elencados por Mainardes (2022) revela produções sobre grupos de pesquisa no contexto internacional que remontam ao final dos anos 1990 (Arechavala Vargas; Diaz Perez, 1996), aos primeiros anos do século XXI (Rey-Rocha *et al.*, 2002; Rey Rocha *et al.*, 2008) e a sua segunda década (Horta; Lacy, 2011; Romagnosi, 2012; López-Yáñez; Altopiedi, 2015; Wagenknecht, 2016; Blasi; Degn *et al.*, 2018; Kyvik; Reymert, 2017), sinalizando tratar-se de um objeto de estudo recente. Essa demarcação temporal não difere do movimento no contexto brasileiro, a considerar que, em 1999, Julieta Calazans e um grupo de pesquisadores vinculados ao CNPq publicavam o livro “Iniciação científica: construindo o pensamento crítico”, decorrente de experiências voltadas para formação de novos pesquisadores na ambiência dos grupos de pesquisa de várias instituições públicas de Educação Superior (UFC, Uerj, UFRN, UFRJ, Unirio e UFF), eivadas pelo trabalho coletivo, colaborativo, pela articulação graduação e pós-graduação, pela parceria entre pesquisadores iniciantes e seniores. Enfim, experiências entrelaçadas pela premissa de que “a pesquisa pode assumir uma dimensão formadora, voltada a processos educativos emancipatórios”, como provocado por Marli André (2007, p. 134).

Desde então, várias outras análises têm cunhado o debate acerca do potencial dos grupos de pesquisa na produção do conhecimento e na formação de pesquisadores e

professores, tal como Gatti (2005), André (2007), Morosini (2008), Sánchez Gamboa (2011), Farias, Guimarães e Moura (2020), Mainardes (2021; 2021a; 2022; 2022a) e Bianchetti (2021). Textos e contextos cujas problematizações têm favorecido mudanças substantivas de mentalidades na prática da pesquisa na cultura universitária, rompendo com o isolamento de pesquisadores, fazendo avançar rumo a processos associativos mais robustos.

A expansão dos grupos de pesquisa foi fortemente impulsionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da estruturação do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB), o que ocorre no ano de 1992. Dados disponibilizados nesse repositório mostram, desde então, movimento contínuo de crescimento, ainda que na área da Educação esse início seja marcado por uma tímida presença de grupos de pesquisa. Síntese apresentada por Mainardes (2002, p. 5) mostra que, em 2000, a Educação “contava com 631 grupos” e, ainda conforme dados do último censo do DGPB, relativo a 2016, nesse ano estavam registrados “3.595 grupos e 26.011 pesquisadores nos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq”. Atualmente a Educação é a área com maior número de grupos nessa plataforma.

Os números sumariados revelam que os grupos de pesquisa em Educação se desenvolveram e se consolidaram como *espaço-tempo* para conhecer, aprender a pesquisar, promover intercâmbio e parcerias entre pesquisadores iniciantes e seniores, ampliar perspectivas de compreensão da realidade mediante a problematização da realidade social e suas conexões com o fenômeno educativo. É essencialmente um lugar de produção de conhecimento, mas também com forte função pedagógica, que é a formação de novos pesqui-

sadores ou, nos termos de Mainardes (2022, p. 12), “espaços fundamentais para a aquisição do *habitus* científico”.

Com arrimo nesse entendimento, e objetivando publicar as produções e experiências dos grupos de pesquisa sobre formação de professores, recentemente foi publicado pela Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), periódico criado pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e editado em parceria com a Autêntica Editora, um dossiê com o retrato/perfil dos grupos de pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil (nº 18 e 19 de 2018). Esse dossiê congrega textos socializados por grupos participantes do III Simpósio de Grupos de Pesquisas do Brasil, realizado em 2016, na cidade de Guarulhos/SP.

Importa realçar que essas duas frentes de ação do GT8 – o Simpósio e a Revista Formação Docente – enquanto ações epistêmicas, políticas e pedagógicas se apresentam, como anotado por André (2010, p. 178), como indicadores do empenho da comunidade científica reunida em torno desse grupo de trabalho da ANPEd “na elaboração de um código de comunicação próprio, por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação”, isso considerando os critérios postulados por Carlos Marcelo (1999, p. 24-26) como necessários a delimitação de um campo de estudo.

A Revista e o Simpósio caracterizam-se como espaços de publicização do conhecimento produzido, de cotejamento do seu processo de produção, dos atravessamentos, desafios e alternativas desenvolvidas ante a complexidade que envolve investigar a formação de professores. Publicização que propicia a explicitação da concepção de pesquisa, os focos temáticos, os problemas investigados, os

aspectos metodológicos e o referencial teórico que lhe dá sustentação. Tecer uma fundamentação teórica consistente é basilar ao bom desenvolvimento de uma pesquisa e, por conseguinte, à produção de conhecimento relevante e robusto, pois é esse substrato que dá suporte para o levantamento e a sustentação de novas ideias, questões e meios para concretizá-la (Gatti, 2002).

O referencial teórico é um elemento estruturante na produção do conhecimento; sua compleição está para além da simples menção de um ou outro autor, requerendo rigor e aprofundamento, ou seja:

[...] o referencial teórico se constitui por meio de densa e consistente teorização, da crítica aguçada, da construção de conhecimento, pela decisão na escolha do método e da afiliação às ideias dos autores consultados. A tessitura do referencial teórico pode ser representada pela metáfora de uma rede. Em suas tramas trançam-se e entrelaçam-se as análises feitas acerca das ideias e dos autores principais referenciados pelo pesquisador. O nó, por sua vez, une as tramas e representa a presença do pesquisador em sua tomada de decisão política frente às diferentes teorias que podem apontar consensos, mas também desnudar posições antagônicas e contraditórias entre elas. (André *et al.*, 2010, p. 157)

O referencial teórico entremeia toda a pesquisa, é o que lembram as pesquisadoras brasileira e portuguesa.

Nas análises sínteses dos Simpósios anteriores essas pesquisadoras alertaram para tessituras simplificadas, modismos e o empobrecimento teórico do referencial teórico (André *et al.*, 2010), também advertiram sobre a tendência

a “ampliação e diversificação” sem o devido aprofundamento dos conceitos abordados pelos autores referenciados (Roldão *et al.*, 2016). Após meia década desde a realização da terceira edição desse evento (2016), outra vez cabe cotejar a produção veiculada nesse Simpósio em busca de mapear o estado de desenvolvimento das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, em particular no que concerne ao referencial teórico, foco dessa análise.

2. O percurso metodológico de produção da análise

Com esteio nas preocupações aludidas na introdução desse escrito, as quais indagam sobre os referentes teóricos que orientam a produção do conhecimento no campo da formação de professores no Brasil, foi realizado um balanço inventariante, de caráter exploratório e descritivo (Farias; Guimarães; Moura, 2020), das 91 produções socializadas no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, movido pelo propósito de sistematização do contorno recente desse debate no âmbito dos grupos de pesquisa que se reconhecem como pesquisando acerca da formação docente. Esse recorte visou, tomando de empréstimo as palavras de Ferreira (2002, p. 259), “conhecer o já construído e produzido” nesse *espaço-tempo* da produção do conhecimento no campo da formação de professores.

Nesses termos, seu delineamento se aproxima mais de uma pesquisa de levantamento, ou seja, um estudo exploratório e descritivo, que lida com grande quantidade de dados, por isso mesmo um balanço inventariante, em vista da pretensão de conhecer e discutir os autores que sustentam a produção de conhecimento dos grupos de pesquisa participantes desse IV Simpósio.

Inventariante porque busca identificar os autores de referência nos estudos e investigações realizadas pela totalidade dos grupos de pesquisas que participaram da quarta edição do Simpósio, evento científico organizado pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da ANPEd. Exploratório porque coloca em evidência assunto “relativamente novo e não estudado” (Piovesan; Temporini, 1995), no caso, os autores que referenciam a formação de professores, isso considerando um *espaço-tempo* específico de socialização do conhecimento nesse campo – o Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores. Descritivo porque detalha alguns elementos associados a esses referentes teóricos, possibilitando ter um mapa dos alvites teóricos mais recorrentes no campo.

A opção por esse desenho metodológico – *balanço inventariante, exploratório e descritivo* – distancia-se de qualquer pretensão de esgotamento da temática, a exemplo de um estado da arte (Ferreira, 2002) ou mesmo de um estado da questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, 2010), mas evidencia o propósito de sistematização de um contorno inicial do objeto da análise. Em sendo assim, sua adoção buscou favorecer a produção de uma “visão geral”, do “tipo aproximativa” (Gil, 2008).

As análises registradas nesse texto adotaram como fonte documental para a produção dos dados os 91 textos que compõem os Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil (Anais, 2021), publicados no formato digital e disponibilizados pela Coordenação do evento formato Word. *Corpus* documental com acesso aberto pela web².

2. Para consultar acessar o endereço: <https://bit.ly/3F62RBr>. Acesso em: 01 mar. 2024.

A princípio, destaca-se a decisão de exclusão de um dos trabalhos do conjunto da análise, tendo em vista que um dos textos não versa sobre a formação de professores, tampouco apresenta estudo focado no contexto brasileiro. Nesse caso, trata-se de texto que aborda pesquisa sobre a visão de mundo de estudantes de treze (13) universidades públicas portuguesas. Apresenta, por conseguinte, pesquisa no campo da Filosofia. Na seção “resultados e discussão” detalha os discursos dos estudantes a partir de três categorias: a) A origem do homem – de onde viemos? b) O futuro da humanidade – para onde vamos? c) O propósito de sua existência. Esse texto não foi considerado no exame dos autores que referenciam o campo da formação de professores no Brasil.

Foram considerados, portanto, 90 textos para a produção dessa análise. O exame desse *corpus* documental foi realizado por meio de sucessivas leituras flutuantes (Bardin, 2011), inicialmente dos títulos e dos resumos, posteriormente dos textos na íntegra. Os dados extraídos dessas leituras foram organizados em quadros sínteses, tal como exemplificado nos quadros 6 e 7.

AUTORES	Quantitativo de citações

Quadro 6. Modelo de quadro para identificação dos autores e autoras citados nos 91 textos do IV Simpósio

Fonte: Anais do evento IV Simpósio de Grupos de Pesquisa de Formação de Professores. Disponível em: <https://bit.ly/3F62RBr>.

O levantamento sistematizado no Quadro 6 visou identificar todos os autores e autoras citados nos 90 textos aprovados no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, contagem feita por

texto, ou seja, considerou-se em quantos dos 90 textos um autor foi referenciado.

Outra sistematização realizada, registrada no Quadro 7, visou explicitar, o título do texto, como os autores que referenciam o trabalho dos grupos de pesquisa aparecem no resumo, as obras mais usadas, o foco temático em torno da formação de professores e o grupo de pesquisa que focalizou o assunto.

TÍTULO DO TEXTO	AUTOR(ES) CITADO(S) / ANO NO RESUMO	FOCO TEMÁTICO	GRUPO DE PESQUISA	OUTROS DETALHAMENTOS

Quadro 7. Modelo de quadro para identificação dos autores citados nos 90 textos do IV Simpósio por título, autores e ano da obra, tema específico, grupo de pesquisa e outros aspectos relevantes

Fonte: Anais do evento IV Simpósio de Grupos de Pesquisa de Formação de Professores. Disponível em: <https://bit.ly/3F62RBr>.

Com base nos dados organizados nesses quadros, decorrentes da leitura dos títulos, resumos e textos completos, procuramos evidenciar a recorrência dos autores nos 90 textos (dimensão quantitativa), bem como a temporalidade dessas referências; os interlocutores nacionais e internacionais mais recorrentes; os temas abordados (enfoque temático); além de trazer sinalizações sobre a permeabilidade das produções de pesquisadores ligados ao GT8 da ANPEd nos estudos e pesquisas nacionais (dimensão qualitativa).

3. Autores de referência sobre a formação de professores - compondo um mapa

O que revelam os 90 textos que compõem os Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil? Grosso modo, esse é o mote dessa subseção.

O exame desse *corpus* documental evidenciou o uso recorrente a diferentes tipos de documentos de abrangência internacional (OMS, 2019; Unesco, 2006; Austrália, 2018; OCDE, 2006; Unesco/Orealc, 2014), nacional (Brasil, 2009, 2019, 2020; IBGE, 2020; Ipea, 2021; Capes, 2020; Anfope, 2021; ANPEd, 2020a; 2020b), local (Ceará, 2008; 2019; Piauí, 2012) e também de circulação restrita, a exemplo de projetos e relatórios de pesquisa encaminhados para agências de fomento (Parisotto, 2014; 2017; 2020; Rinaldi, 2013; Mendes, 2010; Liberali, 2019), em geral usados para contextualização de temas e políticas, retomada de dados, análise de dados macros já sistematizados e discussão de orientações e práticas. Fontes adotadas sobretudo em uma perspectiva consultiva e não como subsídio teórico de fundamentação. Nessa mesma direção também foi identificado o uso de teses (Cruz, 2016; Nez, 2014), dissertações (Vicentin, 2017; Bach, 2019; Scos, 2018) e até mesmo de monografias de conclusão de curso (Silva, 2015; Souza, 2019; Stadler, 2017) e de relatórios de iniciação científica (Ribeiro, 2019; Moraes, 2016a). Embora a indicação dessas fontes nos textos do IV Simpósio evidencie importante valorização, elas não foram consideradas como referências que embasam a produção do conhecimento sobre a formação de professores.

No exame de todos os resumos foram percebidas diferenciações no tratamento destinado aos referentes teóricos de sustentação das pesquisas das 85 equipes participantes do Simpósio, expressas na categorização detalhada no Quadro 8.

Aspectos	Quantitativo (%)
Não explicita os autores no resumo	57 (63%)
Identifica os autores no resumo	19 (21%)
Não identifica os autores no resumo, mas faz alguma menção ao referencial teórico	09 (10%)
Não identifica os autores no resumo nem faz menção ao referencial teórico, mas abre tópico no texto para tratar o assunto	05 (6%)
-	90 textos

Quadro 8. Tratamento destinado aos referentes teóricos nos Resumos dos 90 textos dos Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil - GT8 ANPEd (2021)

Fonte: Elaborado com base nos Anais do IV Simpósio do GT8 da ANPEd.

O dado compendiado no Quadro 8 coloca em evidência a problemática em torno da construção do referencial teórico (Gatti, 2002). Sobre essa pauta um primeiro aspecto que preocupa é o silenciamento do referencial teórico no resumo dos textos, ou seja, do conjunto de 90 texto cerca de 63% (57) não faz nenhum registro sobre o assunto. Silenciamento que, nos resumos, também se reveste na redução desse componente da pesquisa ao simples arrolamento dos interlocutores teóricos adotados (19=21%) ou, ainda, a menções indicando a recorrência a “vários teóricos que tratam da formação de professores”. Por óbvio que não faltam referências atualizadas e com aderência às pautas em foco nos trabalhos dos grupos de pesquisa socializados no IV Simpósio, pelo contrário, nesse ponto, há um farto repertório e um claro esforço de adensamento teórico por parte dos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros.

O silenciamento do referencial teórico no resumo dos textos nos remete a advertência feita, há uma década, na síntese do II Simpósio, sobre a necessidade de “rigor ao desenvolver uma pesquisa, em relação a todos os seus componentes, entre eles o referencial teórico e os desdobramentos dele decor-

rentes” (André *et al.*, 2010, p. 156). É basilar a explicitação do referencial teórico no resumo, em vista de sua importância na socialização e divulgação científica nas mais distintas áreas do conhecimento, e na Educação não é diferente, especialmente em face o crescente desenvolvimento de estudos de revisão nos últimos anos, isso sem falar nas reverberações dessa lacuna na credibilidade e contínua consolidação da formação de professores como campo de estudo.

O esforço de adensamento teórico na produção do conhecimento sobre formação de professores é evidente no exame dos textos na íntegra socializados nos Anais do IV Simpósio, onde se identificou, ou na introdução ou em tópicos específicos, a explicitação do referencial teórico em boa parte dos textos. Expressões como “percurso teórico-metodológico”, “fundamento teórico-metodológico”, “eixo epistemológico”, “marco teórico e metodológico”, “aportes teórico-metodológicos”, “fundamentos teóricos”, “fundamentação teórica”, “fundamentos teóricos e metodológicos”, “arcabouço teórico”, “premissas teóricas”, “quadro teórico”, “pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos”, “perspectiva conceitual”, além do termo referencial teórico, são algumas das denominações atribuídas aos tópicos criados com a intenção de explicitar a teorização de sustentação do conhecimento produzido sobre a formação de professores pelos grupos de pesquisa participantes da quarta edição do Simpósio. Evidenciam avanço na compreensão do significado desse componente basilar na produção do conhecimento por meio da investigação científica, explicitando o reconhecimento da relação teoria e método como par dialético, na direção da advertência feita por Gatti (2002, p. 54) de que “estes aspectos não se excluem”,

delineiam o “modo de estar na pesquisa, o que tem a ver com dadas formas de concretizar intersubjetividades”.

Nessa direção, também foram identificados alguns registros que buscam caracterizar o referencial teórico adotado. Entre as perspectivas epistêmicas assumidas de modo explícito destacam-se: “posição teórico analítica de base hermenêutica-interpretativa”, “materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico”, “eixos analíticos norteados por uma perspectiva crítico-dialética de base materialista”, “referenciais teórico-metodológicos pós-modernos e/ou pós-estruturalistas”, “sustentação em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos”, “ancoragem teórica nas ideias do círculo de Bakhtin”, “fundamentada na concepção sócio-histórica da educação” e “orientada pela perspectiva decolonial”. Caracterização que, nos textos examinados, parece derivar sobretudo do exercício de demarcação teórica e do esforço de síntese dos pesquisadores e pesquisadoras dos grupos de pesquisa do que, necessariamente, de uma “preocupação com nominalismos”, novamente recorrendo às palavras de André *et al.* (2010, p. 155).

Considerando os critérios de exclusão anotados anteriormente, e tendo em vista a leitura na íntegra dos 90 textos, procedemos a identificação de todos os autores e autoras citados.

Entre os **autores e autoras internacionais** notou-se um volume expressivo de referências, sendo identificadas 161, das quais boa parte (= 140) foi citada apenas em um único trabalho ou em menos de cinco textos. Nesse conjunto encontram-se, entre outros, nomes como: Pérez Gómez, Lee Shulman, José Contreras, Bernard Charlot, João Formosinho, Marilyn Cochran-Smith, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Pierre Dominicé, Jorge Larrosa Bondía, John

Elliott, Lawrence Stenhouse, René Barbier, Christopher Day, Theresa M. Lillis, Ivor Goodson, Yves Clot, Claude Lessard, Michael Appel, Rui Canário, João Amado, Raimundo Cuesta Fernandez, Yves Chevallard, Juan Ignacio Pozo, Hans-Georg Gadamer, Vasily Davydov, Antonio Gramsci, Henry Giroux, Michel de Certeau e Edgar Morin. Pesquisadores e pesquisadoras de diferentes contextos nacionais e com ênfases específicas de estudo, contorno que realça o trançado multidisciplinar que permeia o debate internacional em torno da formação de professores em circulação no território brasileiro.

A nacionalidade dos demais autores e autoras internacionais (21) revela significativa capilaridade de interlocutores espanhóis, portugueses, canadenses, russos, estadunidenses e franceses. António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón e Lev Vigotski aparecem como os autores mais recorrentes nos estudos dos grupos de pesquisa participantes do IV Simpósio. O Quadro 9 detalha os 21 autores e autoras com cinco ou mais citações no conjunto dos 90 textos desse evento.

Autores e autoras	Quantitativo de citações
Antonio Nóvoa	21
Carlos Marcelo Garcia	17
Maurice Tardif	14
Francisco Imbernón	14
Lev Vigotski	12
Laurence Bardín	11
Kenneth Zeichner	09
Jean Clandinin; Michel Cornelly	07
Mikail Baktin	07
M.C. Josso	07
M. Huberman	06
Isabel Alarcão	06

Autores e autoras	Quantitativo de citações
Donald Schön	06
Adolfo Sánchez Vazquez	06
Gimeno Sacristan	06
Maria do Céu Roldão	05
Denise Vaillant	05
Bogdan; Bicklen	05
Claude Dubar	05
C. Delory-Momberger	05
Miguel Ángel Zabalza	05

Quadro 9. Autores e autores internacionais referenciados em cinco ou mais textos dos Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil - GT8 ANPEd (2021)

Fonte: Elaborado com base nos Anais do IV Simpósio do GT8 da ANPEd.

Várias obras dos três primeiros autores indicados no Quadro 9 são destacadas, observando-se, contudo, maior recorrência entre algumas delas. No caso de Antonio Nóvoa, sobressaem-se os títulos: *Os professores e a sua formação* (1992), *Vida de professores* (1992), *Profissão professor* (1991) e “Professores: imagens do futuro presente” (2009), além do artigo recém-publicado *Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola* (2019). Referências que aparecem para sustentar análises sobre a profissionalidade e profissionalização docente, o ciclo de vida profissional do professor, a identidade e o desenvolvimento profissional, narrativas e memória da formação. Nesse sentido, o texto de Michael Huberman “O ciclo de vida profissional dos professores” se sobressai como recorrente nas referências da obra “Vida de professores” (1992).

Entre as produções de Marcelo Garcia ganha relevo o livro *Formação de professores: para uma mudança educativa* (1999), diversos artigos - “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro” (2009); “Investigaciones y expe-

riencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes” (1993); “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa” (1999); além de um artigo e um livro escrito em parceria com a chilena Denise Vaillant – “Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica” (2017); “Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem”, respectivamente. Produções arroladas nas análises sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente, professores iniciantes, inserção profissional, indução docente e aprendizagem profissional.

O carro-chefe das referências feitas ao canadense Maurice Tardif é o livro *Saberes docentes e formação profissional* (2002), muito embora ele também seja citado em parceria com Claude Lessard (“O trabalho docente”, 2008). Estas são referências associadas no quadro teórico dos participantes do Simpósio, principalmente, às discussões sobre os saberes profissionais docente, práticas pedagógicas, profissionalização e trabalho docente.

No caso de Francisco Imbernón, são referenciadas com recorrência as obras: *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (2011); *Formação continuada de professores* (2010); *Formação permanente do professorado* (2009), produções que nos trabalhos socializados no Simpósio ancoram estudos sobre formação continuada, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e profissionalização.

Ainda que tenham sido abundantes as referências às produções de Lev Semionovitch Vigotski, duas em particular foram mais frequentes: *A formação social da mente* (1988) e *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), referenciadas para dar suporte a estudos sobre significados e sentidos construídos sobre a profissão, a identidade, a prática

e a formação docente, em estudos apoiados na pesquisa colaborativa e na perspectiva histórico-cultural.

Cabe menção, ainda, a considerável aderência das pesquisas e estudos socializados pelos grupos de pesquisa à análise de conteúdo como procedimento metodológico para o tratamento dos dados, tendo como principal referente teórico Laurence Bardin (“Análise de Conteúdo”, 2011). Por sua vez, Jean Clandinin e Michael Connelly (“Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, 2011) são autores bastante visibilizados nas referências teórico-metodológicas nos textos examinados, em geral adotados por aqueles grupos que enveredam pelo caminho da narrativa. Os dois destaques, que sustentam perspectivas distintas de pensar e fazer a produção do conhecimento, são aqui mencionados para problematizar o contínuo desafio da vigilância epistemológica, uma vez que a quase³ totalidade do *corpus* documental analisado declara orientar-se pela pesquisa qualitativa.

O Quadro 9 também revela a necessidade de maior intercâmbio com pesquisadores e pesquisadoras da América Latina, nele aparecendo apenas Denise Vaillant, cujas produções acerca das políticas da inserção profissional, desenvolvimento docente e aprendizagem da docência tem alçado expressiva visibilidade no contexto brasileiro.

No que concerne a temporalidade das produções dos autores e autoras citados nos 90 textos examinados, em que pese a relevância conceitual e histórica de alguns títulos, não é irrisório o uso de escritos das décadas de 1960 a 1990, ainda que possam ser considerados ‘clássicos’ ou obras de

3. No exame realizado, apenas um grupo indicou adesão à pesquisa quantitativa e outro registrou o desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa exploratória.

referência na discussão de determinadas temáticas (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1965; Davíдов, 1978; Zeichner, 1990, entre outros). Valorizar obras ainda consideradas importantes e renovar e atualizar o debate desponta como outro desafio, na qual a busca do equilíbrio se impõe.

Para além dos aspectos mencionados, o exame quantitativo permite, em vista do total de textos analisados, identificar um número considerável de autores e autoras internacionais para abordar os mais variados aspectos e sob distintos enfoques a formação de professores no contexto brasileiro. Evidencia, também, importante diversidade e variedade no conjunto dos autores e autoras não brasileiros adotados como referências na discussão de pautas inerentes a formação de professores, abordadas pelo crivo psicológico, filosófico, pedagógico, sociológico, tecnológico, estético, ético e político. Variedade e diversidade que evidenciam a formação de professores como um objeto de estudo complexo, confirmando a permanência da tendência de “ampliação e diversificação” apontada, no III Simpósio, por Roldão *et al.* (2018).

Entre outros elementos, por certo é pertinente evocar a crescente expansão do movimento associativo dos pesquisadores via grupos de pesquisa e, mais recentemente, da composição de redes, como fator explicativo dessa diversificação nas referências adotadas pelos pesquisadores e pesquisadoras das 85 equipes de pesquisa participantes no IV Simpósio, assim como a visibilidade alcançada por esse campo no debate social e político contemporâneo, atraindo, por conseguinte, o interesse de diferentes setores e áreas de conhecimento. Não sem razão, ao fazerem o balanço do II Simpósio, André *et al.* (2010) iniciam questionando: “[...] todos os pesquisadores que apresentaram

seus projetos de pesquisa no II Simpósio são integrantes de grupos de pesquisa?”. Esta também é uma questão que permanece e precisa de maior atenção no sentido de compreender a diversificação e variedade dos autores e autoras referenciados nas produções dos 85 grupos de pesquisa que participaram da quarta edição do Simpósio.

Ainda que a diversificação e variedade seja um traço apreciável por manifestar esforço de diálogo e conexão com o debate oriundo de outros contextos e realidades, nesse particular, em vista dos modismos e práticas de transposição que marcam a cena nacional, não é demais alertar para o risco da pulverização e dispersão. Este certamente é um cuidado que precisa ser discutido mais larga e miudamente pelos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros que produzem conhecimento sobre formação de professores, pois os autores e autoras adotados compõem a fundamentação teórica que o sustenta.

A tendência de ampliação e diversificação torna-se ainda mais evidente em relação **aos autores e autoras nacionais**, pois das 615 referências identificadas, apenas 33 (= 5,36%) foram citadas em cinco ou mais textos dos 90 que compõem os Anais da quarta edição do Simpósio. Acentua-se o risco da pulverização e da dispersão anteriormente destacado. Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de maior investimento no adensamento teórico das categorias de análise em foco nas pesquisas, de modo a desenvolver referenciais mais específicos, claros, fortes, evitando distorções e ambiguidades, em geral decorrentes de apropriações teóricas simplificadas, desafio há tempos problematizado por Gatti (2002).

A ampliação das referências nacionais, por outro lado, evidencia a emergência de pesquisadores e pesquisadoras

em busca de consolidação de seus estudos e também iniciantes na carreira oriundos de todas as cinco regiões do Brasil, de diferentes instituições de ensino superior e atuantes em áreas específicas do conhecimento no campo da Educação, a exemplo da Educação Física, Matemática, Pedagogia, História, Computação, Ciências Biológicas, Física, Arte, Psicologia, Educação Ambiental, Filosofia e Letras. Outro elemento que salta aos olhos no contexto nacional é a predominância das mulheres no conjunto das referências citadas nos trabalhos consultados.

Entre as 582 referências citadas apenas em um único trabalho ou em menos de cinco textos destacam-se, entre outros nomes: Álvaro Vieira Pinto, José Ângelo Gariglio, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Emília Freitas Lima, Lucíola Licínio da Costa Paixão Santos, Andreia Nunes Militão, Elizeu Clementino Souza, Doris Bolzan, Simone Cartaxo, Adriana Teixeira Reis, Maria da Graça N. Mizukami, Magali Silvestre, Laurizete Ferragut Passos, Jefferson Mainardes, Patrícia Almeida Albieri, Dario Fiorentini, Otilia Dantas, Margareth Diniz, Conceição Passegi, Luiz Fernando Dourado, Ecleide Furlanetto, Andrea Maturano Longarezi, Leda Scheibe, Vera Bazzo, Olinda Evangelista, Eliane Lopes e Vani Kenski. Pesquisadoras e pesquisadores que, nos espaços institucionais em que atuam, pesquisam sobre a formação de professores e, em seus grupos de pesquisa, formam novos pesquisadores para o campo.

O exame dos 90 textos revelou também movimento interno nos grupos de pesquisa de autorreferenciação, o que pode ser tributado a intenção de apresentar o grupo de pesquisa e suas produções, evidenciando o conhecimento produzido a partir das pesquisas realizadas. Além disso, esse movimento, a partir de um exame mais acurado, pode

possibilitar a identificação da emergência de novos pesquisadores, pois foi frequente a citação de teses, assim como de artigos e livros datados do mesmo ano da tese ou de período subsequente de um autor autorreferenciado. Seja como for, esse foi um movimento bastante recorrente.

O Quadro 10 detalha os autores e autoras nacionais referenciados em cinco ou mais textos no *corpus* documental examinado.

Autores e autoras (33)	Quantitativo de citações
Paulo Freire	36
Marli André	29
Bernadete Gatti	20
Júlio Emílio Diniz-Pereira	17
Selma Garrido Pimenta	17
Íria Brzezinski	12
Isabel Maria Sabino de Farias	13
Ilma Passos Alencastro Veiga	12
Demerval Saviani	11
Joana Romanowski	11
José Carlos Libâneo	11
Giseli Barreto Cruz	09
Maria Raquel Miotto Morelati	08
Valdete Côco	08
Marinez Meneghello Passos	10
Sérgio de Mello Arruda	09
Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado Silva	08
José Rubens Lima Jardimino	07
Pura Lúcia Oliver Martins	07
Samuel de Souza Neto	07
Márcia de Souza Hobold	06
Luiz Carlos Freitas	06
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	06
Vera Maria Nigro de Souza Placco	06
Fernanda Coelho Liberali	06

Autores e autoras (33)	Quantitativo de citações
Dalila Andrade Oliveira	06
Menga Ludke	05
Maria Isabel da Cunha	05
Miguel Arroyo	05
Maria Amélia Franco Santoro	05
Helena Freitas	05
Ângela Maria Silveira Portelinha	05
José Manuel Moran	05

Quadro 10. Autores e autoras nacionais referenciados em cinco ou mais textos dos Anais do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil - GT8 ANPEd (2021)

Fonte: Elaborado com base nos Anais do IV Simpósio do GT8 da ANPEd.

O educador pernambucano Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, aparece como referência mais recorrente nos 90 textos consultados. As obras *edagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* são as mais frequentes. Além destas, sobressaem-se também *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da indignação*, “*Por uma Pedagogia da pergunta*”, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Notou-se, ainda, o uso de edições distintas desses escritos, sendo identificado desde publicações de 1970 a 2019. Referência que ancoram discussões amplas sobre a formação de professores, particularmente sobre práticas de formação docente, saberes profissionais, profissionalidade e formação continuada.

As referências às produções de Marli Eliza Damalzo Afonso de André, pesquisadora vinculada ao GT8 da ANPEd, evidenciam sua capilaridade e reconhecimento como importante pensadora e pesquisadora contemporânea do campo da formação de professores no Brasil. Os livros, artigos e capítulos de livros citados mostram sua

larga e potente contribuição na construção desse campo de estudo, tanto na tessitura e disseminação de ideias relacionadas a pesquisa qualitativa quanto a formação. Entre as produções voltadas para a pesquisa qualitativa, destacam-se o livro *Etnografia da prática escolar* (2015) e os artigos “Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade” (2001) e “O que é um estudo de caso qualitativo em educação?” (2013). As produções focadas na formação de professores abordam questões epistemológicas (“Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, 2010; “Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores”, 2007); práticas formativas (“Práticas Inovadoras na formação de professores”, 2016); balanços sobre o desenvolvimento do campo (“Estado da arte da formação de professores no Brasil”, 1999; “A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000”, de 2009; “Formação de professores no Brasil (1990-1998)”, de 2006); e desenvolvimento docente (“Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, 2012).

Sobressaíram-se também entre as produções referenciadas de Marli André aquelas provenientes de parcerias com Menga Lüdke (“Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, 1986), Joana Romanowski (“Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras - 1990-1996”, de 1999) e com orientandas e pesquisadoras participantes do seu grupo de pesquisa na PUC/SP, a exemplo dos textos: “Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96” (Reis; André; Passos, 2020); “As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa” (Almeida *et al.*, 2020); e, “Ensino de Didática:

um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores” (Cruz; André, 2014).

Bernadete Angelina Gatti é outra referência bastante recorrente nas produções dos grupos de pesquisa participantes da quarta edição do Simpósio, sobressaindo-se escritos que focalizam o desenvolvimento da pesquisa educacional, a formação inicial, políticas voltadas para a formação de professores e trabalho docente. Entre os escritos citados, destacam-se: “A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios” (2012); “Análise dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia” (2009); “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional” (2014); “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses” (2013). Sobressaem-se também produções feitas em parceria com Elba Barreto e Marli André, a exemplo dos estudos: “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (2011) e “Professores do Brasil” (2009).

Outro aspecto a registrar é a identificação de pesquisadoras e pesquisadores do GT8 da ANPEd entre os autores e autoras referenciados nas produções dos 85 grupos de pesquisa participantes do IV Simpósio. O Quadro 10 explicita essa capilaridade, uma vez que 11 (= 1/3) dos 33 autores e autoras ali anotados integram o corpo de pareceristas *ad hoc* desse grupo de trabalho. Ademais, visibiliza a interface com pesquisadoras e pesquisadores vinculados a outros GTs da associação, a exemplo de Política Educacional (GT 5), Didática (GT 4), GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), GT 2 (História da Educação).

Embora os 90 trabalhos apresentados no IV Simpósio tragam estudos sobre temas já contemplados nos eventos anteriores, tal como profissionalidade, identidade, forma-

ção continuada e práticas formativas, revelam a emergência de estudos relacionando tecnologias e formação de professores, desenvolvimento docente, inserção profissional, indução de professores iniciantes e aprendizagem da docência. A discussão sobre profissionalização e trabalho docente, assim como de tópicos específicos ligados a educação especial e formação docente em contextos inclusivos e a formação de educadores da EJA, aparece timidamente, delineando-se como focos temáticos pouco explorados.

Provocações finais

Os dados examinados, considerando os autores e autoras citados no conjunto das 90 pesquisas socializadas no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, revelam a potência epistêmica e pedagógica dos grupos de pesquisa na produção de conhecimento sobre o campo e na formação de novos pesquisadores e pesquisadoras. O movimento de ampliação e de diversificação dos autores que referenciam os estudos sobre a formação de professores nessas equipes confirmam essa força. Por outro lado, os dados também evidenciam certo movimento de focalização em um conjunto significativo de autoras e autores nacionais que vêm, sistematicamente, produzindo pesquisas e análises sobre a formação de professores, registrando-se que um terço dos citados tem como interlocução, fonte e origem o próprio GT8-Formação de Professores. Este é, no nosso entendimento, um indicativo relevante e animador para o delineamento da formação de professores como campo de estudo.

Por óbvio que as análises anotadas nesse texto devem ser consideradas como um retrato aproximado, uma vez

que ele expressa uma leitura produzida a partir de um universo particular – os 85 grupos de pesquisa participantes do IV Simpósio. Por certo um universo qualificado, singular e significativo, mas também amostral, pois não expressa a totalidade das equipes que se ocupam desse campo. Os dados apresentados noutra parte desse escrito mostram que a área da Educação é a mais proeminente no quantitativo de grupos de pesquisa no Brasil, o que nos remete a supor que haja um universo mais largo de grupos de pesquisa que estudem a formação de professores, tal como apontado em levantamento recente sobre grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Nordeste que investigam a formação de professores (Farias; Guimarães; Loubac, 2018, 2020) e que identificou, nessa região, a existência de 104 grupos de pesquisa com esse foco.

Cabe reforçar, mais uma vez, que a análise não teve a pretensão de exaustão, configurando-se como uma primeira aproximação, o que remete também para seus limites. Entre eles sublinha-se o reconhecimento de que esta aproximação resultou de escolhas, não necessariamente as corretas, as melhores, as únicas, mas provavelmente as possíveis. Nesse sentido, o texto ora apresentado carrega lacunas que a urgência de sua elaboração não nos permitiu rever. É a aproximação possível, por certa aberta a críticas e sugestões.

Referências

ANAIS DO SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL. A formação de professores: pesquisas e avanços no campo. **Anais** [...] Brasília

(DF). Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/46GOgYP>. Acesso em: 16 nov. 2019.

ANDRÉ Marli E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ANDRÉ, Marli E. D. A. de *et al.* Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 22, n. 03, p. 152-159, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Grupos de pesquisa: Formação ou burocratização? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, p. 133-138, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Programa e Resumos** [...] Caxambu, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília: Anfope, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3RHlIWm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ANPED. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3tmtPCf>. Acesso em: 08 abr. 2021

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPED**. Parecer CNE para BNC-Formação Continuada. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/49Ndc3B>. Acesso em: 08 abr. 2021

AUSTRÁLIA. **Australian Professional Standards for Teachers**, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/48K9F5u>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BACH, Daiana. **Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino**. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; TURNES, Luiza. Grupos de pesquisa e a função orientadora. entrevista com a professora Marli André (in memoriam, 1944-2021). **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 31-46, 2021.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3ZMrKeZ>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/3ZHuDxL>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/3SFAIjx>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, 2007. CD-ROM.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, p. 82-100, 2001.

CALAZANS, Julieta (org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Cursos avaliados e reconhecidos. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3xM0uQu>. Acesso em: 30 set. 2020.

CEARÁ. **Resolução nº 426, de 27 de agosto de 2008**. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo no Ceará. Disponível em: <https://bit.ly/47yqlLB>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: Seduc, 2019.

CRUZ, Maurício Rocha. **Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES**. 2016. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DAVÍDOV, Vasíli V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARÃES, Marília Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 297-318, Edição Especial, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; SILVA, Silvina Pimentel. Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE: percursos e perspectivas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 13-32, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 43-54, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FURTADO, Bernardo Alves. Pesquisa em rede: análise preliminar dos grupos de pesquisa do CNPq em 2014. **Radar**, n. 45, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/48Fm2zI>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: Dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-132, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300010>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/46AGCPS>. Acesso em: 29 mar. 2023.

IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. **BPS**, n. 28, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3PIcds5>. Acesso em: 12 abr. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Contornos de um campo de pesquisa**: considerações a partir da produção sobre formação de professores divulgada no GT 08 da ANPED, 2000-2010. Trabalho encomendado apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED/GT 08, 2011, Natal-RN.

LIBERALI, Fernanda. **Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais**. Projeto. Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), 2019.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de Pesquisa da área de Educação no Brasil: revisão de literatura. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021a.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de Pesquisa de Política Educacional: análise da opinião de líderes. **Educação Unisinos**, v. 26, 2022a.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08532, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Panorama dos grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 6, 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039. Observatório da Educação – Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação. Edital n. 38/2010/Capes/Inep, 2010.

MORAIS, Thaisa Akemi. **O conceito de diferença na obra de Paulo Freire e suas implicações para a formação de educadores(as)**. 2016a. 9f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

MOROSINI, Marília Costa. Grupos de pesquisa no Brasil: a perspectiva do campo científico. *In*: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 83-104.

NEZ, Egeslaine de. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. 2014. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33-51.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

OCDE. **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. [S.l.]: Moderna: OCDE, 2006.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)**. Disponível em: <https://bit.ly/48LAZ3l>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna. **Relatório de Pesquisa**, CNPq, Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2017. Acesso restrito.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna. **Projeto de Pesquisa**, CNPq, Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Acesso restrito.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Laboratório de texto: atividades de leitura, produção e análise textual. **Projeto de Extensão**, CPEUC, Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2020. Acesso restrito.

PIAUI. **Novo Regimento Interno do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEP)**. Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2012.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, n. 29 (04), p. 31-325, 1995.

RIBEIRO, Janaína Silveira. **A relação escola-famílias numa perspectiva dialógica**: contribuições de Paulo Freire para uma educação pautada na diversidade e equidade social. 2019. 26f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

RINALDI, Renata Portela. Programa de desenvolvimento profissional de formadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria entre universidade escola. **Relatório de Pesquisa**, CNPq, Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013. Acesso restrito.

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil: síntese das observações realizadas. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 18, p. 11-18, 2018.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivência**, Sergipe, v. 23, n. 36, p. 268-290, 2008.

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Aparecida Medeiros Rodrigues. **Formação do professor alfabetizador**. 2015. 75 folhas Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos de. **Alfabetização, histórias e processos de aprendizagem**. Programa Voluntário de Iniciação Científica. 2019. 67 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

STADLER, Simone. **Pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador**. 2017. 85 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

UNESCO. **Les nouveaux rôle des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire**. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/46lcQyH>. Acesso em: 18 jan. 2018.

UNESCO. OREALC. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate, actual**. Chile, 2014.

VICENTIN, Fabio Roberto. **A lousa digital e a aprendizagem do professor que ensina matemática**. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer M. Teacher socialization. *In*: HOUSTON, W. Robert (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 329-348.

CAPÍTULO 8. DESAFIOS AOS PESQUISADORES E ÀS PESQUISADORAS DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL

*Magali Aparecida Silvestre
Ana Sheila Fernandes Costa*

Introdução

Este texto resulta das reflexões acerca dos desafios para a pesquisa no campo da formação de professores, na conjuntura atual, apresentadas na ocasião do IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, organizado pela coordenação do Grupo de Trabalho 08 (GT 08) - Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizado na Universidade de Brasília, no período de 26 a 28 de maio de 2021.

Em primeiro lugar, ao ressaltar um número significativo de pesquisadores/as, de todo o Brasil, presentes nesse evento, parabenizamos a comissão organizadora. Em todos os simpósios anteriores, organizados pelo GT 08, houve o objetivo de reunir grupos de pesquisa para analisar a produção do campo da formação de professores, mas não em condições tão adversas, como a que enfrentamos atualmente. Portanto, realizar um evento como esse, em um formato virtual, além de financiamento escasso, realmente merece nossos parabéns!

Em segundo lugar, agradecemos muito o convite para compor a mesa *Desafios na formação de professores na conjuntura atual*, parte das atividades do IV *Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*. É um agradecimento muito especial porque há muito tempo fazemos parte desse GT, por isso, ele é uma marca profunda na nossa trajetória de pesquisadoras. Ocupar o lugar de muitas pesquisadoras que nos antecederam e continuam conosco, as pesquisadoras clássicas, com costumamos denominar, como Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima; Profa. Dra. Menga Lüdke; Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira; Profa. Dra. Iria Brzezinski; Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski; Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, entre outras, é mesmo uma honra. Demos destaque a esse detalhe porque acreditamos que temos que respeitar aqueles que nos antecederam e prestar-lhes homenagens, sempre que possível e em vida, pois estas mulheres dedicaram uma vida inteira à pesquisa sobre formação de professores e à luta pela valorização do magistério. É fundamental que os/as jovens pesquisadores/as compreendam e respeitem a história e a trajetória desse grupo para poder compreender o próprio campo da formação de professores.

Por este motivo, acreditamos ser mais do que justa a homenagem prestada pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, na conferência de abertura, à Profa. Dra. Marly André, assim como o tempo dedicado, nesse simpósio, para homenageá-la.

Em meio a tantas perdas causadas pela pandemia¹ e com esse intenso sentimento de luto, perdemos uma pesquisa-

1. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) constituiu o estado de Emergência Pública de Importância Internacional, ao constatar em vários países do mundo, o surto de covid-19, uma doença infecciosa

dora muito notável. Tivemos a oportunidade de conhecer Marly André, como professora, no Programa de Educação, Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e lembramos, como se estivesse acontecendo hoje, as inúmeras problematizações a respeito das pesquisas que ela expunha durante suas aulas e que nos instigavam como jovens pesquisadoras. Marly André não só nos apresentava estudos recentes como possibilitava encontros inéditos com os autores. Gostamos de adjetivar a professora Marly como uma mulher, professora, pesquisadora, assertiva, exigente, rigorosa, ética e coerente, características que constituíram a base da formação de inúmeras pesquisadoras e pesquisadores no Brasil. Deixamos registrado nosso respeito e admiração pela professora Marly André e lamentamos muito sua partida precoce, pois se a vida não nos pregasse peças, ela estaria aqui entre nós, contribuindo, como sempre, com nossas discussões.

Finalmente, queremos deixar registrada a imensa responsabilidade em dialogar com pesquisadores e pesquisadoras do campo da formação de professores, principalmente numa conjuntura em que todos e todas falam o que querem, em qualquer lugar e para qualquer público, sem qualquer fundamentação negando, inclusive, a ciência. Por isso, queremos esclarecer que

na realidade, não são palavras o que pronunciamos
ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas
boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

causada pelo coronavírus Sars-CoV-2. Em março do mesmo ano a OMS caracterizou a covid-19 como uma pandemia, que se estendeu durante os anos de 2021, 2022 e 2023. A mesma organização estabeleceu o fim desse estado de emergência em maio de 2023.

desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2006, p. 96)

Portanto, nossas palavras expressam nossa forma de ver, analisar e estar no mundo como mulheres, como pesquisadoras, como professoras, como componentes do GT 08 e como pessoas inconformadas com tanto retrocesso, com grandes perdas de conquistas alcançadas com muita luta, baseadas na justiça e nos direitos humanos; inconformadas com tanta violência, com a proliferação de um discurso de ódio e de falso moralismo. Mas também, como pessoas que apostam que é possível transformar uma situação limite em um ato limite, como bem explica Paulo Freire (1987), na construção de um inédito viável.

Tendo em consideração o que foi tratado até aqui e o foco a ser abordado *Desafios na formação de professores na conjuntura atual*, o texto a seguir pontua alguns desafios aos pesquisadores e às pesquisadoras do campo da formação de professores. A primeira parte desse texto trata, especificamente, sobre um conjunto de desafios impostos ao desenvolvimento de pesquisas no campo da formação de professores. Tornou-se inviável discutir esses desafios sem elucidar algumas características que desenham o cenário que vivemos com a pandemia, com o desgoverno² e com o isolamento social,

2. Essa expressão significa ausência de governo, isto é, uma forma de governo distante daquela que governa para o bem comum vinculando-se aos interesses da população em geral. É uma expressão que caracteriza a forma de governar do então presidente da República (mandato 2019-2022) que se evidenciou muito mais durante a pandemia.

porque essa conjuntura impôs outros desafios aos/às pesquisadores/as, diferentes daqueles já existentes.

Na sequência o texto aborda críticas às políticas de formação de professores estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e como essas políticas necessitam ser discutidas nas pesquisas do campo da formação de professores tendo em vista o desmonte implacável que vem sofrendo a formação de professores e suas implicações devastadoras na autonomia das universidades e na função social da escola pública.

A última parte desse texto, ao modo de finalização, expõe alguns pontos que julgamos serem importantes para superarmos, ou ao menos problematizarmos, em nossas investigações, cujas temáticas abordam o campo da formação de professores. Tratamos sobre esses pontos como pesquisadoras que leem o mundo e são capazes, também pela pesquisa, de transformá-lo, ainda que essa possibilidade não seja absoluta. São indicações que, talvez, nos ajudem a responder como nos posicionamos no mundo, ou em outras palavras, reitere de que lado estamos. Esses pontos que apresentamos podem ser mais bem compreendidos por meio da referência ao ódio pelos indiferentes, declarado pelo filósofo Antonio Gramsci e que foi destacada pela Profa. Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, na abertura do evento em questão. Como pesquisadores e pesquisadoras, acima de tudo, não devemos ser indiferentes ao que está acontecendo no nosso país, reflexo do que vem acontecendo no mundo.

1. A formação de professores no contexto da pandemia de covid-19 e de desgoverno no Brasil

Pandemia, isolamento social, desgoverno, barbárie. Tratar sobre o tema pandemia é tratar sobre perdas, são quase 500 mil mortos³, vidas que foram interrompidas. Houve muitas outras perdas, perdas silenciosas, talvez menos significativas se colocarmos a defesa da vida como principal pressuposto de nossas ações, mesmo assim, importantes de serem debatidas. Nesse caso, as perdas da educação e dos processos investigativos das pesquisas.

Causa-nos certo estranhamento quando ouvimos, inclusive de vários autores renomados, que a pandemia provocou processos de inovação e mudança na educação, ou mais especificamente, no ensino. Parece-nos que nesse processo de naturalização dos fatos, o ato pedagógico presencial é algo efêmero, elaborado com base em um pragmatismo que permite um rápido processo de transformação, do presencial para o remoto, sem perdas de quaisquer naturezas. A essa visão Saviani e Galvão (2021) atribuíram o nome de “falácia do ensino remoto”, em texto recente.

Como pesquisadores do campo de formação de professores havemos de construir um arcabouço crítico sobre o ensino remoto, tendo como pressuposto que “o ensino é uma parte do processo educativo e do processo formati-

3. Esse número corresponde à época em que o texto foi elaborado. Em 28 de janeiro de 2023, data em que o Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI) foi encerrado, as mortes causadas pela covid-19 chegaram a 696.809. O Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI) foi uma parceria estabelecida entre vários veículos de imprensa brasileiros, decorrente das restrições na comunicação de dados pelo Ministério da Saúde, e que teve como finalidade informar à população os dados da pandemia de covid-19, no Brasil, fornecidos pelas secretarias estaduais de saúde.

vo” (Cericato; Silva, 2020, p. 5), e levando em consideração como essa mudança se deu de forma rápida e antidemocrática nas escolas públicas, sem qualquer diálogo com os envolvidos e num país marcado pela exclusão digital⁴. As universidades conseguiram, de alguma maneira, tempo para discutirem formas de implementação, mas as escolas públicas não, pois tiveram que responder às secretarias de educação e às comunidades de uma forma ágil. Assim sendo, precisamos estar atentos às causas e consequências dessa realidade para sabermos como nos posicionarmos, como pesquisadores/as, frente a ela.

Saviani e Galvão (2021) nos auxiliam na construção de uma reflexão crítica quando explicam que

[...] o “ensino” remoto foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa é precarizada e não atende minimamente ao que defendemos que seja ofertado pela educação pública de nosso país. Assim, antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso reiterar que fomos atravessados por uma crise sanitária planetária, que obviamente tem

4. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua – TIC) de 2018, revelam que 69,8% da população brasileira possuía acesso à internet no ano de 2017 e que esse número aumentou para 74,7% em 2018. Sendo assim, podemos considerar que quase 30% da população brasileira ainda não possui acesso à internet, uma parcela que não poderá vivenciar o ensino remoto. Essa diferença se reproduz em diferentes escalas em uma única região do país, em um estado, em um município, em um bairro ou, ainda, em uma mesma escola, o que significa que há crianças que terão acesso e crianças que não terão acesso ao ensino remoto (Cericato; Silva, 2020, p. 5).

consequências. Também não nos esqueçamos que a pandemia poderia ter atingido nosso país em menores proporções e, portanto, se há responsáveis pela situação de calamidade a que foi submetida a classe trabalhadora brasileira, ela não pode ter seus efeitos minimizados ou dirigidos à “ausência” dos trabalhadores. Lembremos que o chamado “novo normal” é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor. (Saviani; Galvão, 2021, p. 43)

Portanto, não houve nenhuma revolução no campo da educação, pois o ensino remoto não revolucionou as formas de ensinar, pelo contrário, ele nos retirou elementos fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, os momentos de interação que são componentes essenciais no processo de aquisição do conhecimento, ou os momentos de construção coletiva, planejados intencionalmente, durante uma sequência de aulas, assim como reduziu os dias letivos e o tempo de duração das aulas. Além disso, o ensino remoto, implantado em um país marcado por índices alarmantes de desigualdade social e econômica, potencializou a evasão de estudantes em todos os níveis de ensino, fenômeno que ainda não foi investigado e quantificado. Na verdade, com o ensino remoto houve muita valia aos grandes conglomerados de educação, alimentando-os com a venda de recursos tecnológicos, como as plataformas digitais e vasto material didático.

Somente esses elementos apresentados poderiam se desdobrar em vários desafios a serem enfrentados, mas

nossa intenção, ao apresentá-los, é indicar e problematizar aqueles impostos aos pesquisadores e às pesquisadoras do campo da formação de professores.

Cumprе ressaltar que o campo da formação de professores desenvolve pesquisas empíricas, pela própria natureza dos objetos investigados, muitas em escolas públicas, por isso não é possível dissociar o processo de produção da pesquisa sobre formação de professores do processo desencadeado pela pandemia nas escolas públicas. Ademais, num momento em que os professores e as professoras estão sendo culpabilizados pela péssima qualidade da educação, foram eles e elas que, de certa forma, levaram adiante o ensino, sem recursos e sem formação específica em tecnologia digital, e mantiveram o vínculo entre os estudantes e a escola, tão fundamental nesse momento.

Assim, nos indagamos: Como as pesquisas em andamento trataram ou vão tratar essa realidade? Como podemos problematizar as consequências desse período? Que pressupostos orientarão nossas análises? O quanto o ensino remoto afetou nossas pesquisas empíricas, pesquisa-ação, pesquisa-formação? Ao realizar uma entrevista com um professor participante da pesquisa, de forma presencial ou on-line, haverá a mesma qualidade em seus resultados? Como estamos tratando essa forma de contato com os participantes em nossas pesquisas? Como vamos comunicar essa realidade aos leitores de nossas teses e dissertações?

Em meio a tantos questionamentos, há um outro aspecto, tão mais importante, que também gostaríamos de ressaltar e que diz respeito aos/às pós-graduandos/as e aos/às próprios/as professores/as orientadores/as: quais serão os impactos desse período de pandemia nos processos de

formação dos/as novos/as pesquisadores/as e no desenvolvimento de suas pesquisas?

Já se passaram quase 15 meses dessa realidade de isolamento social⁵. Por um lado, o luto não vivido, o luto naturalizado, as perdas de emprego, a queda do nível socioeconômico e por outro, a entrega dos resultados, no tempo previsto, aos Programas e à Capes. Soma-se a isso a questão da intensificação do trabalho nas universidades, principalmente do trabalho desenvolvido pelas mulheres, em razão de ainda vivermos numa sociedade machista.

Sobre esse tema julgamos importante tecer um comentário. O THE, *Times Higher Education*, uma revista inglesa que divulga notícias e artigos referentes à educação superior, publicou em junho de 2020 um artigo sobre pesquisa realizada, tendo como fonte mais de 60.000 artigos, que demonstra que as mulheres acadêmicas foram as mais afetadas pelo isolamento social, constatação indicada pela queda das publicações femininas que coincide com o fechamento das escolas e universidades para atividades presenciais. Esse dado abrange vários países do mundo.

Segundo David Matthews (2020), autor do artigo⁶,

a análise mostra que a proporção de artigos aceitos com uma primeira autora do sexo feminino caiu abaixo da tendência histórica para submissões feitas em março, abril e maio. O declínio na participação

5. Na época em que o texto foi elaborado a pandemia somava quase quinze meses desde o seu início, estabelecido pela OMS, em março de 2020.

6. “Esta é uma tradução livre da matéria intitulada *Pandemic lockdown holding back female academics*, data show, publicada no Blog da Times Higher Education (THE), em 25 de junho de 2020 por David Matthews (<https://bit.ly/3rjX2qj>)”. Fonte: Open Access Notícias, Universidade de São Paulo (USP) (disponível em: <https://bit.ly/3Q3X85x>. Acesso em: 01 mar. 2024).

de artigos das primeiras autoras do sexo feminino foi particularmente pronunciado em abril, quando caiu mais de dois pontos percentuais, para 31,2%, e em maio, que registrou um colapso de sete pontos, para 26,8%. Uma análise mais granular semana a semana mostra que o número de aceitação de autoras femininas começou a cair em meados de março e caiu mais acentuadamente desde o final de abril. O fechamento de escolas tornou-se obrigatório na maioria dos países em meados de março e ainda é total ou parcialmente adotado na maior parte do mundo.

Outro aspecto que vem afetando as pesquisas em desenvolvimento são os processos de adoecimento mental de nossos orientandos e colegas de trabalho, seja pela perda de um ente querido ou por não conseguirem lidar com essa realidade.

Nessa direção, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2021, p. 1-4) indicam que entre o primeiro trimestre de 2020 (janeiro, fevereiro e março), portanto antes da pandemia, e o primeiro trimestre de 2021, houve um crescimento de 106.7% de desligamento por morte na área de educação, devido à covid-19, índice que superou a área de atenção à saúde humana. Muitos de nós, professores/as universitários/as e professores/as da escola pública, perdemos colegas queridos. Decorrente dessa realidade prevalece o sofrimento e o sentimento de impotência frente à realidade política que estamos vivendo.

Ademais, sabemos que na universidade há uma massa crítica muito acentuada, pois ali é o lócus da produção do conhecimento, de um conhecimento crítico e livre. Não é sem razão que se prolifera na sociedade um discurso que pretende descaracterizar o trabalho ali desenvolvido, o

ensino, a pesquisa e a extensão, e que políticas públicas são instituídas para garantir o desmonte das instituições de ensino superior públicas, começando por aquelas que promovem severas restrições orçamentárias e passando pela censura e intervenção.

Por ser um lugar de pensamento crítico, as bases para a análise da realidade são mais contundentes, o que pode gerar um maior desânimo e falta de perspectiva, principalmente porque se produzem argumentos que interpretam essa realidade e que estão muito longe do senso comum. Sabemos que o que está acontecendo é a implantação de um projeto de sociedade em que não há lugar para todos. Dessa forma, para os/as pesquisadores/as mais engajados/as, mais críticos, além de todas as perdas aqui enumeradas, ainda estamos nos sentindo impotentes, diante de tanta barbárie, de tanta dissimulação, de tanta violência e, portanto, de tanto retrocesso.

Esse sofrimento, essa impotência, afeta em nós o sentido do nosso trabalho, o sentido das nossas pesquisas. Tomamos aqui a explicação de Aguiar e Ozella (2006, p. 226-227) sobre a definição de sentido

ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. [...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.

A pandemia tem roubado o sentido de nossas ações, porque coloca em xeque o sentido de nossa própria existência. Por esse motivo precisamos refletir e nos indagar sobre qual o sentido de pesquisarmos no campo da formação de professores, agora levando em consideração esses outros dados da realidade. Esse é um grande desafio, pois compreendemos que ao respondermos a essa pergunta recuperaremos o sentido do nosso trabalho como pesquisadores/as da área de educação.

Ao enumerarmos tantas indagações até aqui, nossa intenção é chamar à atenção a um conjunto de incumbências que se inter-relacionam e não podem ser desconsideradas nas pesquisas: analisar criticamente e de forma rigorosa os desdobramentos da pandemia nas escolas públicas e nas universidades; nos processos formativos de professores/as; nos processos de produção do conhecimento e suas implicações para a área e para a transformação dessa realidade.

2. Retrocessos políticos e desafios para o campo da formação de professores

Nesta segunda parte do texto abordamos propriamente as políticas de formação de professores e como elas afetam o campo da formação de professores e as pesquisas. O tempo de trevas não nos poupa nada, pelo contrário, em meio a esse caos social e político e do que estamos vivendo na nossa vida privada, além dos processos educativos escolares quase que interrompidos, os reformistas neoliberais, de uma forma articulada, a partir do golpe político-jurídico-midiático, de 2016, foram implantando modificações significativas na legislação vigente que prejudicam, dire-

tamente e sob diferentes aspectos, a educação escolar e a formação de professores.

Essas mudanças, iniciadas com a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷, culminou com a homologação de duas resoluções que impactam, substancialmente, a formação de professores porque revoga um projeto muito mais progressista e avançado que vinha se constituindo no Brasil.

Esse primeiro movimento garantiu que alguns/as conselheiros/as, que antes representavam parte de associações do campo da educação, não fossem nomeados e em sua nova reconfiguração o CNE permanece representado por setores da sociedade que defendem processos de privatização da educação pública, incluindo as universidades públicas.

Há várias formas de privatização do espaço público, uma delas, bastante praticada atualmente junto às universidades públicas, é promover contingenciamentos orçamentários, o que as obriga a buscar parcerias público privada de qualquer natureza, por exemplo. Mas o que queremos destacar é que o CNE passou a ser uma espécie de preposto do MEC, do governo federal e das conhecidas fundações, um conselho que deveria exercer exatamente o papel inverso, por ser um conselho, isto é, deveria garantir a participação de vários setores da sociedade visando à qualidade da educação nacional, como um bem comum.

Nessa direção, o CNE revogou a Resolução CNE/CP 02/2015 ao homologar a Resolução CNE/CP 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

7. Para mais informações consultar <https://bit.ly/3ZUWiLF>. Acesso em: 20 out. 2020.

Educação Básica (BNC-Formação). De uma forma inédita, mas não menos perversa, essa resolução, ao mesmo tempo em que estabeleceu diretrizes para a formação de professores, aprovou uma base nacional comum de formação.

Este debate vem sendo apresentado, de forma minuciosa e rigorosa, por professores pesquisadores como Luiz Fernandes Dourado, Marcia Ângela da Silva Aguiar, Lucilia Augusto Lino, Helena Costa Lopes de Freitas, colegas vinculados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e já é bastante conhecido. Porém, julgamos importante recuperá-lo, pois essas reformas afetam a todos/as nós pesquisadores/as do campo. De uma forma geral, quais as implicações dessa mudança de lei para as licenciaturas? E para as pesquisas sobre formação de professores?

Um dado importante a ser considerado é que a Resolução CNE/CP 02/2015 não só tratou de uma forma mais explícita sobre as diretrizes fundamentais para a formação de professores – inicial e continuada – e incluiu a valorização do magistério como componente importante para a efetivação dessa política, como também revogou a Resolução CNE/CP 01/2002, estabelecida no auge da ampliação das instituições privadas de ensino superior e implantação de um sistema nacional de avaliação do ensino superior. *Além disso, sua elaboração resultou* de um processo democrático porque se incluiu nas discussões várias representações da área, da comunidade, de associações e manteve vínculo com as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014⁸.

Cumprе evidenciar que essa Resolução foi homologada num período em que havia uma tentativa do governo fe-

8. Disponível em: <https://bit.ly/3Q4ZjWp>. Acesso em 13 out. 2020.

deral de redefinir uma política de formação de professores “historicamente dispersa em várias políticas, programas e ações de diversas secretarias do MEC” (Dourado, 2008, p. 903) e a intenção de promover maior “articulação entre a educação básica e a superior” (Dourado, 2008, p. 904). Um exemplo pode ser destacado, pela assinatura do Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes que

além de suas atribuições anteriores, passou a coordenar a estruturação do Plano do Sistema Nacional de Formação, a busca da organicidade das políticas, programas e ações direcionadas à formação e à expansão da formação inicial e continuada [...]” (Dourado, 2008, p. 904)

De maneira completamente oposta, a Resolução CNE/CP 02/2019, não só foi gestada nos bastidores, isto é, sem ampla participação da sociedade, mas também concebida a partir de um alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica e fundamentada num discurso de culpabilização dos professores pelos baixos índices da educação básica constatados nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país.

Sobre isso, o texto do Parecer CNE/CP 22/2019, homologado pelo CNE e que orientou a elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, é categórico em afirmar que

conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o le-

vantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área. (Brasil, 2019b, p. 5)

Nesse caso, os/as conselheiros/as responsáveis por elaborar o texto reduziram os problemas da educação básica à falta de qualificação dos/as professores/as, desconsiderando, por um lado, a baixa qualidade das instituições privadas que formam a maioria desses professores e professoras e, por outro, as precárias condições de trabalho desses profissionais nas diversas redes de ensino, principalmente estaduais e municipais.

Acompanhando essa reforma, em 2020, foi homologada a Resolução CNE/CP 01/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Além disso, em maio de 2021, o CNE aprova o Parecer CNE/CP 04/2021 que estrutura uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) e acena para a aprovação de uma nova diretriz curricular para os cursos de Pedagogia.

Assim sendo, destacamos o fato de ter sido completamente desconsiderado um processo de discussão com quem entende, discute e pesquisa formação de professores, há um longo tempo, como as já citadas associações e as uni-

versidades. Além disso, o fato de haver duas resoluções e, conseqüentemente, diretrizes distintas, uma para a formação inicial e outra para a formação continuada, fragmenta o que o campo da formação de professores vem defendendo nos últimos 30 anos, que é conceber a formação com um *continuum*, guardando as especificidades de cada etapa e se desvinculando da ideia de que a formação continuada deve ser uma forma de complementar lacunas da formação inicial. As duas resoluções, rompem com a concepção desse *continuum*, que é inerente à profissão e que contribui com o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Ademais, a Resolução CNE/CP 02/2019 sustenta que o conteúdo da formação, em 50% da carga horária dos cursos, deve se ater aos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, isto é, se orienta pelos conteúdos da BNCC, o que, entre outros problemas que não serão aqui abordados, contribui para manter em movimento o ciclo que as políticas recentes instituíram entre o que se ensina nos cursos de formação, o que se ensina na escola e o que será avaliado como desempenho dos estudantes nas avaliações externas como Saeb e Prova Brasil e, por consequência, no Enade.

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas [...] Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. (Brasil, 2019a, p. 5)

Essa perspectiva de projeto de formação descaracteriza a complexidade do processo de ensino aprendizagem, além de padronizar os currículos das escolas independente de quais sejam as demandas locais, haja vista um país com tamanha diversidade como é o Brasil.

Ademais, essa exigência pode significar a consolidação do neotecnismo na formação, principalmente porque o modelo de professor a ser formado será o de um profissional executor que fundamentará sua prática na racionalidade técnica, sendo desnecessário construir um currículo em ação e desenvolver sua autonomia intelectual. Nas palavras de Freitas (2012, p. 383) o “neotecnismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘*standards*’, medidos em testes padronizados”.

Justifica-se, portanto, a proposta de uma formação baseada em competências, termo que nasce no universo corporativo, empresarial e está atrelado a um princípio fundamental do neoliberalismo, que é a meritocracia. Entendemos o neoliberalismo a partir da explicação de Laval (2019) como um sistema normativo que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida, não se restringindo, portanto, a um tipo de política econômica. Um neoliberalismo que opera, ainda segundo esses autores, no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição, o que colabora com a possibilidade de movimentos reacionários ou neofacistas.

Nessa direção, a reforma proposta, que afeta a educação brasileira como um todo, defende, ainda, o direito à aprendizagem, algo irrefutável, porém enganoso quando associamos o termo à ideia de aprendizagem mínima. Para

Senna (2019) o mote do “direito à aprendizagem” abarcaria pelo menos três armadilhas: renunciar ao debate do direito à educação enquanto princípio constitucional e das condições para sua efetivação expressas no Art. 206 da CF/1988; a judicialização da docência, mediante a culpabilização dos docentes pelos resultados não alcançados e pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de sistema; e, por fim, a perda da autonomia docente diante de uma BNCC prescritiva que se já apresenta como currículo.

Esse conjunto de aspectos levantados sobre a reforma educacional executada nos últimos anos apresenta consequências substanciais e retrocessos, principalmente nos processos de valorização e desenvolvimento profissional do docente. Nessa direção, cabe destacar que a Resolução CNE/CP 02/2019 estabelece que a formação se dará em torno de competências específicas reunidas em três dimensões, sendo a terceira delas a dimensão do engajamento profissional baseado, inclusive, na ideia de que o professor deve se comprometer com o seu próprio desenvolvimento profissional: “[...] § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; [...]” (Brasil, 2019a, p. 2).

Assim, o desenvolvimento profissional docente torna-se apenas responsabilidade do professor, afirmação que desconsidera os estudos e a literatura existente sobre como ocorre o processo de desenvolvimento profissional que depende, inclusive, da qualidade das condições de trabalho, isto é, o desenvolvimento profissional não é algo intrínseco ao sujeito, mas algo constituído coletivamente, pelas relações profissionais, pelas condições de trabalho e pelos processos formativos ocorridos ao longo de sua trajetória profissional.

Outro aspecto a ser considerado, mas que aqui não será aprofundado, é a concepção contida nos novos documentos sobre a prática docente, pois a forma como é apresentada dicotomiza um processo que é, por sua própria natureza, teórico-prático e que, portanto, deve ser analisado, interpretado, planejado, avaliado e concebido tendo por base a não fragmentação entre o pensamento e a ação do docente, isto é, há que se considerar a unidade teoria e prática (Vázquez, 1968).

Por fim, mas não esgotando o assunto, ainda que não exista um documento aprovado pelo CNE, o curso de Pedagogia também segue sendo alvo dessa reforma. Baseadas no material que circulou entre nós e que foi utilizado em uma das apresentações da proposta, pelo CNE, podemos afirmar que, entre tantos problemas que podem ser causados por uma mudança nas diretrizes vigentes do curso de Pedagogia, há dois que nos chamam à atenção: a separação entre a trajetória formativa do professor que atuará na educação infantil e a do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, e no percurso formativo desse último, a fragmentação da formação entre professor alfabetizador e professor “conteudista”.

Como consequência do que até aqui foi exposto, as pesquisas desenvolvidas ou as que serão ainda elaboradas, que têm como foco temáticas que compõem o campo da formação de professores, necessitam pôr em discussão os fundamentos dessa reforma e explicitar, de maneira crítica, a sua repercussão nos processos formativos de professores e professoras e nas práticas pedagógicas, assim como o seu desdobramento no processo formativo dos/das estudantes, numa tentativa de pontuar, claramente, as diferenças entre uma perspectiva neoliberal de educação e uma perspectiva emancipatória de educação pública.

Considerações finais

Diante do que foi exposto ousamos indicar alguns pontos que julgamos serem importantes para superarmos, ou ao menos problematizarmos, os estudos sobre o campo da formação de professores, como pesquisadoras que leem o mundo e são capazes, também pela pesquisa, de transformá-lo.

Iniciamos nossas conclusões com uma assertiva de Zeichner (2009, p. 15)

[...] embora acreditemos que a pesquisa empírica possa dar importantes contribuições para a prática e a política na formação docente, também acreditamos que as decisões sobre política e prática são mediadas por considerações morais, éticas e políticas, e que a prática no ensino e na formação docente, como em outras áreas, é intrinsecamente complexa. A pesquisa pode nos ajudar a pensar sobre a formação docente de maneiras mais proveitosas e pode oferecer orientação quanto práticas efetivas para atingir determinados objetivos, mas não pode nos revelar tudo sobre o que fazer nos cursos de formação docente ou na arena política. [...] Embora a pesquisa tenha o potencial para nos ajudar a administrar e reduzir mais eficazmente a complexidade e a incerteza do magistério, ela nunca será capaz de anulá-lo. A pesquisa empírica é uma fonte, entre outras, que deveria ser considerada para determinar o valor da atividade da formação docente.

Posto isso, e deixando claro, por um lado, o alcance relativo de intervenção da nossa produção de conhecimento sobre a realidade, e por outro, a importância das investigações no

campo da formação de professores, como forma de fortalecer a própria atividade de formação, conforme explicou o autor, apresentamos algumas indagações/desafios que temos nos colocado cotidianamente como coordenadoras de grupos de pesquisa, como orientadoras e como pesquisadoras.

A indagação chave é reconhecer o quanto as pesquisas sob a nossa responsabilidade expõem, de forma explícita, alguns pressupostos que demonstram claramente nosso posicionamento no mundo: qual concepção de educação defendemos? Qual a função social da escola pública? Que concepção de formação ancora nossas análises sobre formação ou práticas? Subsidiemos nossos estudos sobre formação, docência, professor, práticas, pautados na concepção de que o professor é um intelectual crítico? Conseguimos romper, nos processos investigativos, com os fundamentos epistemológicos que legitimam o neoliberalismo? Que contradições epistemológicas estão presentes em nossas pesquisas?

Dessa forma, não estaria na hora de desenvolvermos mais estudos teóricos sobre conceitos do campo da formação de professores para conhecermos, de fato, suas bases epistemológicas? Assim, não teríamos mais força para explicitar como o neoliberalismo se faz presente na reforma educacional ao produzir conhecimento sobre o que a sustenta de fato?

No estado da arte que o grupo de pesquisa⁹ que coordenamos realizou, sobre inserção profissional de professores iniciantes, que foi apresentada nesse simpósio, questões sobre gênero, raça, etnia são tratadas como temas isolados, tangenciais, que não se articulam propriamente com o que a literatura sobre professor iniciante vem abordando.

9. Geoddip – Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Profissional e Inovação Pedagógica.

Quando vamos assumir estas temáticas como aquelas essenciais para o campo da formação de professores? De que forma faremos isso?

Em outra pesquisa realizada com egressos/as da Unifesp de vários cursos, sobre sua inserção profissional, tendo por pressuposto a sua trajetória de formação, desvelou-se que estudantes de primeira geração (EPG)¹⁰ negros, têm menor vantagem de posição profissional na hierarquia social do país, do que estudantes de geração contínua (EGC)¹¹ brancos (Minhoto, 2022). Como isso acontece com egressos e egressas negros e negras, dos cursos de licenciatura?

Finalizamos esse texto recuperando os princípios de Laval (2019) sobre o neoliberalismo. Se esse sistema opera no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição, que práticas de formação e de pesquisa estamos desenvolvendo? A meritocracia está instalada em nossos programas de pós-graduação, portanto, como nos opormos a essa realidade? As pesquisas individuais não estão se sobrepondo às coletivas?

Se queremos recuperar o sentido de nosso trabalho, perdido em parte pelo momento em que estamos vivendo em plena pandemia, temos que nos perguntar se nosso trabalho como professoras pesquisadoras e pesquisadoras professoras pode, de certa forma, trilhar caminhos para a transformação social. Em meio a tantos retrocessos, torna-se fundamental compreender o que fazemos no mundo e, mais particularmente, no universo da pós-graduação.

10. Estudantes que são a primeira geração de diplomados no ensino superior, na família.

11. Estudantes que possuem pais diplomados no ensino superior.

Para tanto, temos que assumir um lado, pois concordamos com Gramsci, citado pela professora Katia Curado, que afirma que

Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes [...] sou resistente, vivo, sinto na virilidade da minha consciência pulsar a atividade da cidade futura que estou ajudando a construir. (Gramsci, 2020, p. 31-33)

Não são poucos os desafios a serem enfrentados, mas de forma coletiva, no coletivo do GT 08 da ANPEd, que compõem uma associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, poderemos encontrar muitos caminhos profícuos. Parafraseando Freire e Shor (1986) “[...] a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade”. Nesse caso, pesquisar é impregnar de sentido a nossa existência e uma forma muito nobre de exercer a resistência.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3PGktJ6>. Acesso em: 15 out. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3FedvGc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a For-

mação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22/2019b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://bit.ly/48EE8lr>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CERICATO, Ítala Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e Formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 2, p. 3-14, 2020. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10700>.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Crescem os desligamentos por morte no emprego celetista. **Boletim Emprego em Pauta**, n. 18, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tp9KLB>. Acesso em: 07 abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104 – Especial, p. 891-917, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3PRd3ma>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <https://bit.ly/46ps71M>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTHEWS David. Pandemic lockdown holding back female academics, data show. **Open Access Notícias**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Q3X85x>. Acesso em: 05 maio 2021.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra *et al.* Experiences of Unifesp undergraduates: The evaluation of graduates. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 65, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6058>.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista ANDES-SN**, ano XXXI, n. 67, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/46HJWIZ>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In*: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ZPQ0Nx>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, Kenneth M.; ANTUNES, Cristina. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 13-40, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RQCQ0s>. Acesso em: 15 maio 2021.



CAPÍTULO 9. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Giseli Barreto da Cruz

Introdução

Neste texto, discuto desafios da formação docente na conjuntura atual com atenção dirigida aos professores iniciantes que, em face da complexidade inerente ao início da carreira, indicam necessidades formativas específicas, ainda pouco consideradas pelas políticas e programas educacionais em curso. Parto de uma dada visão do cenário para justificar a relevância desse tema, sob a lente teórica de uma formação profissional comprometida com a emancipação social (Santos, 2007; 2021), para, então, relatar parte de uma pesquisa com egressos de cursos de licenciatura em situação de inserção docente, cujas constatações sublinham pontos críticos dessa fase, os quais indicam necessidades urgentes de enfrentamento pela perspectiva da indução.

1. O cenário

Metaforicamente, podemos dizer que vivemos a necessidade urgente de respiradores ideológicos, muito antes de a pandemia ter criado a necessidade urgente de respiradores mecânicos. Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, o agravamento

das condições de vida das grandes majorias nunca é transformador se não for gerador de alternativas credíveis que devolvam a esperança e relativizem o medo. (Santos, 2021)

A minha contribuição ao debate acerca dos desafios da formação docente na conjuntura atual procura não se deslocar do contexto social mais amplo, que tem sido muito desigual e marcado por pobreza e adversidade, hoje identificado como “tempos incertos” (Santos, 2021), em decorrência do surto epidêmico de um novo coronavírus: Sars-CoV-2. A pandemia contribuiu para abrir as cortinas das incertezas do tempo presente, sobrelevando de forma cruel as desigualdades entre países do Norte e do Sul, entre os pobres e ricos, acirrando problemas sociais com os quais convivemos, como a invisibilidade e os indícios de exclusão.

É certo que a crise provocada pelas desigualdades sociais é anterior ao tempo pandêmico e tem origem em escolhas e respostas econômicas, políticas e sociais. Entretanto, a pandemia acirrou problemas sociais e, conseqüentemente, educacionais, instalados faz tempo entre nós, provocando-nos de forma ainda mais contundente a pôr em xeque as práticas educativas e, portanto, formativas do outro e de nós, em um tempo incerto, desigual e de possibilidades desfiguradas.

Possibilidades desfiguradas no sentido descrito por Santos (2021), em que sacrificamos potencialidades emancipatórias em ações que, embora supostamente voltadas para esse fim, acabam se confirmando com uma sociedade estruturalmente desigual, racista e sexista. Somos sujeitos capazes de nos situar como agentes emancipadores com práticas desumanizadoras. Como discutir a formação do-

cente nesse tempo? Como construir formações outras para a nossa docência em um tempo de severas contradições, e, ainda, marcado pela escassez de encontros, de olhares, de afetos, de relações?

Esse cenário é atravessado pelo avanço do projeto neoliberal, aqui compreendido na perspectiva de “discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”, que tem instituído eficazmente uma racionalidade centrada na lógica normativa do capital a todas as relações sociais, conforme explicam Dardot e Laval (2016, p. 17). Desse modo, a escola, a universidade e o seu corpo docente, dado o lugar estratégico que ocupam enquanto espaços de produção de subjetividades, são reguladas e controladas, e os professores “precisam ser formados para se enquadrar nesse ‘ethos’ marcado por princípios, como os da concorrência, da competição, da eficiência e do individualismo” (Gabriel, 2020, p. 23).

Nessa perspectiva, o estado educacional atual é bastante controverso, sendo de um lado determinado por um contexto social excludente, em face do acirramento das desigualdades e, de outro, dominado por uma lógica economicista, produtivista, mercantilista, empresarial e tecnicista, com ênfase em uma agenda política dirigida à padronização e homogeneização dos processos educacionais. Essa lógica conforma educação ao comportamento, formação ao treinamento e conhecimento à informação, situando a formação e o trabalho docente em uma complexa trama de desvalorização da autonomia profissional.

A lógica aludida povoa as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, cujo marco pragmático mais recente foi fixado em 2017 e 2018 com a aprovação

da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que tem na pedagogia das competências o seu arcabouço teórico-metodológico. Na sequência, tendo sempre em perspectiva a BNCC, foi revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, de modo a dar lugar às Resoluções CNE/CP nºs 2/2019 e 1/2020 que instituíram de forma aligeirada e sem consideração ao debate prevalecente na área, as DCNs e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, cindidas uma da outra. Estamos, assim, diante de uma pauta política reformista, deliberadamente definida para garantir as mudanças na educação impostas pelas agências governamentais compromissadas com o projeto neoliberal em voga¹.

No contexto da pandemia, a visão educacional reformista de cunho neoliberal ganhou um incremento especial a seu favor, visto que a crise sanitária impôs o afastamento social e a necessidade de suspensão das aulas presenciais, sendo necessário recorrer ao que se nomeou como ensino remoto, ou ensino híbrido, com o apoio de plataformas digitais, salas de aula *online*, aplicativos e ferramentas tecnológicas as mais diversas. Tal cenário é propício aos ideais dos reformadores neoliberais, que dirigem seu pleito pela via de uma tendência educacional neotecnicista, marcada predominantemente pela ideia de que é preciso aprender muito, em pouco tempo, da melhor maneira possível, sob a mediação das tecnologias. Estes

1. Recomendo a seguinte leitura: Hobold, Márcia de Souza; Farias, Isabel Maria Sabino de (org.). Formação de Professores: projetos em disputa (Dossiê temático). *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, 2021.

são protocolos educacionais cada vez mais prescritivos, em que a produtividade e a competitividade dão o tom.

O professor é visto por muitos como um técnico, cuja função é garantir o funcionamento do processo ensino-aprendizagem, em geral pela via de materiais didáticos que foram elaborados por outros agentes. A educação assume o *status* de mercadoria e o desenvolvimento de aprendizagens se coloca mais a serviço da cadeia de produção do que da formação da humanidade de cada um(a) e de todos nós. Nessa direção, o modelo educacional brasileiro conforma-se eficazmente aos interesses e exigências de um mercado global, subalternizando os ideais pedagógicos de formação humana².

Diante desse quadro, evoco mais uma vez Santos (2021; 2007) para advogar a favor de uma educação político-emancipadora por meio da criação de constelações de saberes que fortaleçam as lutas sociais contra a dominação e a injustiça, que nos auxiliem a superar o fragmento de nós, a nossa humanidade “perdida”. Essas constelações de saberes estão na essência do sentido de fixação de novas ecologias de saberes, conexões outras entre ciência e cultura, conhecimento e prática, escola e vida, que desafiam a formação de professores a resistir à padronização e à fragmentação, a decidir a favor da assunção da educadora e do educador que não se rende exclusivamente à dimensão técnica e nem se conforma com as condições precárias em que trabalha, mas encara vigorosamente o desafio de uma educação político-emancipadora, onde o outro, com suas

2. Análises consubstanciadas da educação no atual cenário político econômico encontram-se, dentre outros, nos estudos de Aguiar (2019), Dourado (2019), Freitas (2014) e Leher (2019).

histórias e experiências, é valorizado e serve como impulso para a descoberta e a recriação formadora.

2. Um olhar sobre a inserção profissional docente

Tendo em vista o cenário esboçado, são inúmeros os desafios à formação docente. No âmbito dessa abordagem, dirijo o olhar para o caso específico dos professores iniciantes que se encontram na fase de inserção profissional docente, aqui delimitada em torno do ingresso na carreira, não mais na condição de estudante, mas de licenciada(o). De acordo com André (2018), Cochran-Smith (2012), Marcelo (2009; 2010; 2011), Marcelo e Vaillant (2017), essa fase abarca os primeiros anos do docente na profissão, sendo marcada, em geral, por dificuldades decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de tornar-se professor.

Assim, trago para a cena professores que, dada a condição de iniciantes, estão a vivenciar as tensões e os desafios inerentes ao primeiro ciclo de vida profissional. Porém, não obstante as exigências dessa fase, experimentam-na em um contexto incerto, de acirramento das desigualdades sociais e educacionais, de ascensão das ideias neoliberais sobre a educação e a escola, convertendo-as à dinâmica de mercado e desfigurando o trabalho docente.

Os estudos sobre e com professores iniciantes vêm crescendo no campo das pesquisas em formação docente nos últimos anos, conforme registram trabalhos de Papi e Martins (2010), Mira e Romanowsky (2016), André (2020) e Cruz, Farias e Hobold (2020). Isso ocorre em face, sobretudo, do reconhecimento, por parte da comunidade de pesquisadores da área, da necessidade de apurar a compreensão

sobre os aspectos distintivos dessa fase, no sentido de favorecer concepções e práticas de formação comprometidas com o desenvolvimento profissional.

Pesquisas de André (2018), Alarcão e Roldão (2014), Lima *et al.* (2007) e Marcelo (2009; 2010; 2011) demonstram que essa fase se distingue pelas aprendizagens intensivas, em geral, decorrentes de processos de tentativas e erros, com criação de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão. Estudos de Lahtermaher (2021; 2018) confirmam o quanto a individualização e o isolamento profissional são recorrentes entre docentes iniciantes, assim como tensões relativas à percepção de si, da escola e do ensino, dificultando o pertencimento identitário e a socialização profissional.

Diante disso, emerge a necessidade de investimentos investigativos e formativos específicos direcionados aos professores iniciantes, tendo em vista as especificidades da fase de inserção profissional, cujas singularidades e complexidades distinguem-na do que se propõe durante a formação inicial e continuada. Além disso, desponta-se a necessidade de políticas e programas de acompanhamento, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a permanência na profissão.

3. Considerações de uma pesquisa

Em diálogo com estudos que desenvolvo e oriento sobre formação de e com professores iniciantes, recorro a alguns aspectos identificados no âmbito de uma pesquisa sobre concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura em situação de inserção profissional. Essa

pesquisa, realizada de 2015 a 2018, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve por objetivos analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira e discutir concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa egressos de 14 cursos de licenciatura da UFRJ que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino das esferas municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015), e que não tivessem cursado anteriormente nenhum outro curso de formação de professores.

Foi possível alcançar um grupo de 16 professores egressos dos cursos, cujas disciplinas estão presentes no currículo da Educação Básica, a saber: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia. No caso da Matemática e da Educação Física, contou-se com a participação de dois professores de cada área.

Os professores participantes da pesquisa tinham, na ocasião de realização do trabalho de campo (2016 e 2017), idades entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Eles concluíram o curso de licenciatura, de acordo com a temporalidade definida para o estudo, entre os anos de 2013 e 2015, e ingressaram como professores efetivos na rede pública de ensino também nesses anos, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 participantes passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seus cursos de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede pública de ensino dois anos depois de se

graduarem. Onze dos 16 participantes tiveram a sua inserção na rede estadual de educação para atuação no ensino médio e apenas um professor se inseriu em instituição de ensino integrada à rede federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem no ensino fundamental.

No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com todos os sujeitos, com aporte em Poupart (2014), Szymanski *et al.* (2004) e Silveira (2002); e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte deles (pedagogia, história, matemática e inglês), com base em Jaccoud e Mayer (2014)³. A definição dos professores cujas aulas foram observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de diferentes etapas da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio), bem como de diferentes redes de ensino (municipais e estadual).

O universo analítico desse estudo envolveu três eixos de abordagem – visão sobre a formação em didática; concepções e práticas didáticas prevalecentes no início da carreira; tensões e desafios da docência durante a inserção – cujas constatações podem ser acessadas em trabalhos já publicados (Cruz, 2019; 2020; Cruz; Batalha; Campelo, 2019; Cruz; Oliveira 2021). Aqui, me proponho a trazer, como já sinalizado, apenas alguns aspectos referentes às tensões e aos desafios da docência durante a inserção, no sentido de con-

3. Pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil, com parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição. As entrevistas e observações obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica e os participantes preencheram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

tribuir para o debate sobre o acompanhamento formativo do docente iniciante em um cenário político-social-educacional que confere ainda mais complexidade a essa fase.

A análise das entrevistas e observações em relação à inserção docente permitiu constatar aspectos relacionados à entrada na escola e às tensões enfrentadas que, no conjunto, oferecem um quadro bastante nítido desse momento da carreira, indicando desafios à formação docente no âmbito das políticas educacionais e institucionais e das práticas de formação dirigidas à indução. Em um contexto político de mercantilização da educação, a precarização do trabalho docente que se acentua e a cooptação de práticas formativas pelo viés mercadológico põem em risco a formação e a docência em uma perspectiva crítico-emancipadora (Santos 2007; 2021).

3.1 A entrada na escola⁴

A entrada na escola corresponde simbolicamente à entrada na profissão docente e, com base no que se pode constatar com a pesquisa, é uma fase que carece de maior cuidado e atenção.

Entre os participantes, em comum, a maioria experimentou assumir turmas no decorrer do ano letivo, substituindo professores temporários ou aposentados; turmas, em geral, de anos de escolarização diferentes, tendo algumas delas distorção série/idade e diferenças acentuadas de níveis de aprendizagem; alguns professores assumiram turmas

4. As análises dos dados relacionados à entrada na escola e às tensões vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa contaram com a colaboração de Fernanda Lahtermaher Oliveira, co-autora de artigo sobre o tema com versão publicada no SciELO Preprints (Cruz; Oliveira, 2021).

em mais de uma instituição, pois precisavam completar a sua carga horária. Além disso, o grupo, na sua maioria, experimentou iniciar o trabalho docente direto em sala de aula sem recepção pedagógica que favorecesse o mínimo de conhecimento acerca da escola, sua comunidade, seus estudantes e o andamento curricular. A fala do professor de Filosofia é bastante representativa deste aspecto comum à inserção docente:

Olha, sinceramente foi difícil. Primeiro porque você vai lá e escolhe escolas que você nunca viu na vida para começar imediatamente. Eu pensei assim: ‘começar semana que vem, coleí grau semana passada, semana que vem eu vou dar aula’ [...] Quando eu cheguei pra diretora pra apresentar os documentos, o memorando, aí perguntei: ‘Eu começo quando?’. Ela disse: ‘hoje’. Aí eu falei: ‘Não tem outro professor?’ (eu achei que pelo menos ia apertar a mão do outro professor). Aí ela respondeu: ‘não, ele saiu daqui semana passada’. (Professor de Filosofia)

Verifica-se, assim, que a inserção profissional parece não ser pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino, que indicam de imediato aos professores suas turmas e salas de aula, sem que haja uma breve apresentação sobre a escola, a proposta curricular e os alunos. Do grupo de participantes do estudo, apenas um professor indicou o contrário, pois ele se sentiu bem acolhido e fez questão de destacar o apoio da coordenação e de um colega mais experiente, ratificando a importância desse momento.

Quando eu cheguei, tínhamos uma Coordenadora que já saiu. Ela literalmente me pegou pela mão e

me mostrou a escola. Eu cheguei, eu fiquei uma semana ainda fora de sala de aula... Uma ou duas semanas. Só vendo o movimento da escola. [...] Tinha um professor se aposentando que não estava mais em condição de estar em sala de aula, ele já estava com uma doença muito séria... ele me acolheu muito bem. [...] Eu entrava em sala com ele, no início, e com os outros professores que davam história. Tanto que no início as pessoas achavam que eu era estagiário [...]. (Professor de História)

A chegada à instituição é marcada, especialmente, pelo relacionamento estabelecido com o corpo discente, e o choque cultural foi tema recorrente na fala dos entrevistados, que apontaram como as diferenças socioculturais interferem no início da profissão, sobretudo, nos modos de conceberem e desenvolverem as aulas e de se relacionarem com a classe. Esse aspecto pode ser verificado, também, na fala do professor de história:

Teve uma espécie de choque cultural porque, assim, os alunos têm uma origem social e econômica um pouco diferente da minha. E por mais que eu tenha feito universidade pública, era muito diferente ainda. Eu tinha muita apreensão de como é que eu ia lidar com isso. E eu sabia que isso era fundamental para minha experiência de sala de aula dar certo. Esse encontro simbólico tinha que acontecer de alguma forma, então eu tinha muita apreensão. (Professor de História)

Da entrada na escola à chegada na turma, confirma-se a necessidade de atenção para com esse momento, de modo a

atenuar os efeitos do choque de realidade (Veenman, 1984). Ele se manifesta nos problemas específicos do *status* profissional e permeia essa fase de aprendizagens intensas relativas à cultura da escola, interiorização de suas normas, valores e condutas, assim como assimilação das diferenças socioculturais.

As narrativas dos professores remetem-nos à importância de um acolhimento institucional, intencionalmente voltado para orientar os docentes iniciantes quanto às normas, aos ritos e aos códigos que permeiam a rotina, as relações e as práticas pedagógicas de cada escola. Ainda que não seja um programa de formação a longo prazo, destaca-se como uma possibilidade para se amenizar o choque de realidade. Afinal, o momento de entrada na escola para um professor em inserção profissional é capaz de transformar o entusiasmo inicial em tensão pela sobrevivência. Rapidamente, o novo professor percebe que os aportes construídos na formação inicial não serão suficientes porque existe uma dimensão da docência que reside na sua prática profissional, que depende de uma experiência que ele ainda vai construir. Daí a necessidade de considerar, tal como ressaltam Marcelo, Marcelo-Martinez e Jáspez (2021) que os professores em início de carreira enfrentam problemas específicos e, por isso, carecem de encaminhamentos específicos.

3.2 Tensões pedagógicas, comunitárias e estruturais

O estudo nomeou de tensões as dificuldades enfrentadas por professores que, em situação de inserção profissional, assumem um sentido de maior inquietação. Elas se tornam fontes de preocupações e conflitos, genuínas tensões, que permeiam o trabalho docente, a ponto de

comprometê-lo, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação.

Os participantes da pesquisa apresentaram tensões advindas de dificuldades relacionadas a assuntos que docentes com maior experiência também enfrentam, tais como a motivação de estudantes, a inclusão, a violência, a gestão da sala de aula, a organização dos diários de classe, o planejamento do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais de alunos ou mesmo a relação com os responsáveis. No entanto, professores iniciantes lidam com essas dificuldades com mais incerteza e estresse devido ao fato de que têm menos referências e mecanismos para contorná-las. Desse modo, as dificuldades próprias do trabalho docente, no caso dos docentes que estão em inserção profissional, iniciando na carreira, são mais do que problemas comuns; elas se tornam motivo de tensão.

A análise permitiu depreender três tipos recorrentes de tensões que incidem diretamente sobre as práticas docentes de professores iniciantes, nomeadas do seguinte modo: tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais.

Tensões pedagógicas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse espectro, foi possível identificar tensões enfrentadas diante do aluno e de si próprio.

Em relação aos alunos, as tensões se revelam quando estes demonstram estar alheios às propostas, desinteressados e desmotivados; quando parecem não aprender o que lhes foi ensinado; ou mesmo quando se verifica que eles ainda não desenvolveram habilidades e conhecimentos essenciais como os que se relacionam à leitura e à escrita. Nesse contexto, situam-se também os casos referentes aos

alunos com necessidades específicas, que estão inseridos nas classes regulares sem que o professor esteja preparado para favorecer a inclusão. Os excertos a seguir são representativos desse tipo de dificuldade:

Quando eu fui para a escola, percebi que a maioria dos alunos não desejava estar ali. Foi um aprendizado muito difícil perceber isso, foi muito difícil lidar com as realidades da escola [...]. (Professora de Português)

Neste ano eu tenho um aluno esquizofrênico e um aluno com down e outro aluno com algumas dificuldades que no caso a gente não sabe qual, sem laudo; e mais uma aluna que ela tem uma dificuldade motora, assim, ela tem uma perninha maior do que a outra e também tem a coluna muito pequena, não consegue copiar direito, mas tem um pensamento muito sutil, mas ela tem uma dificuldade motora. (Professora de Biologia)

Em relação a si próprio, sobressaem os anseios e as dúvidas do professor iniciante no tocante às suas escolhas e apostas pedagógicas, além da sensação de sentir-se sozinho, sem ninguém para dividir esses sentimentos. No dizer da professora de Inglês: “Eu sempre saio da aula angustiada, pensando muito se o que fiz foi o melhor que poderia ter feito”. Este sentimento é compartilhado por outros professores, como o de Educação Física, quando diz: “Tem situações que você não está pronto. Você tenta o máximo possível se preparar, ter um olhar pedagógico, mas tem horas que bate uma insegurança...”. Para a professora licenciada em Pedagogia, com uma classe do 5º ano do ensino fundamental, não é fácil reconhecer-se sozi-

nha e sem apoio: “É difícil perceber que você está sozinha, sem ninguém para lhe ajudar, para lhe dar um retorno se o caminho é esse mesmo...”.

As falas desses professores corroboram a constatação de que a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem mobiliza sobremaneira as preocupações durante o período inicial da docência. A relação com os alunos, no que se refere à indisciplina ou ao aprendizado do conteúdo lecionado, foi tema recorrente durante as entrevistas, interpelando o docente em relação ao que faz, com quem faz, por que faz, como faz e quando faz para ensinar. Outro tema marcante nas entrevistas foi o isolamento dos professores que se sentem excluídos e solitários, indicando a importância e necessidade do acolhimento institucional, do trabalho entre pares, de uma rede colaborativa e de um processo de indução.

Com respeito às **tensões comunitárias**, elas foram reconhecidas como aquelas que atingem o professor no tocante às questões da sala de aula que dependem de sua relação com os envolvidos para além da escola. Nesse universo, se situam: problemas para dialogar com os responsáveis dos alunos, evasão escolar e violência social, em específico a que afeta diretamente a comunidade local.

Eu tive episódios não muito agradáveis com responsáveis por conta dessa minha cobrança. No meu primeiro ano que eu peguei turma, uma mãe entrou esbofeteando a criança em sala de aula. No meu segundo ano, a mãe queria me esbofetear.
(Professora do 5º ano do ensino fundamental)

Nós temos um problema muito grande de evasão. Ano passado tivemos 60% de evasão no primeiro ano do ensino médio. (Professor de Física)

A escola está dentro de uma realidade difícil porque é perto do lixão, dentro de um local que tem violência, tem traficante, tem gente roubando. [...] Então, quando uma aluna conta que já foi abusada sexualmente, quando aquele aluno manifesta algum tipo de violência porque ele vive na violência também, aquilo pra mim traz outras realidades para as quais eu não fui formada. (Professora de Biologia)

Os problemas indicados constituem fonte potencial de tensão para os professores em inserção profissional na medida em que afetam as concepções e as práticas pedagógicas do professor e da escola como um todo, isto é, a maneira de conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem, com fortes reverberações na trajetória escolar do estudante e no desenvolvimento profissional docente. É muito difícil para um professor em início de carreira enfrentar esse cenário, notadamente desigual e excludente, sem apoio e acompanhamento.

Quanto às **tensões estruturais**, que se referem às condições em que se realiza o trabalho docente, sobressaíram-se entre os participantes inúmeras queixas em relação à escassez de material, ao tamanho das turmas e ao tempo empregado com rotinas administrativas, aspectos do microcontexto de trabalho que causam estresse, sem dúvida. No entanto, é na perspectiva macro que se pode depreender a grande fonte de tensão entre eles. Ela se refere às angústias concernentes às dificuldades decorrentes da precarização do trabalho, sobretudo no tocante às suas condições

salariais, tal como se pode depreender do depoimento do professor de Filosofia:

O nosso salário está atrasado, o 13^o foi parcelado [...] um professor da rede estadual, eu sou jovem, eu moro sozinho, não tenho filhos, tenho uma casa própria que eu construí com meu esforço, ou seja, não pago aluguel [...] eu consigo viver com meu salário de 2000 reais por mês. Mas, um pai de família, com esposa, com filhos, casa, não vai conseguir viver com 2000 reais. O que ele faz, ele dá aula no dobro de escolas que eu dou, ele pega GLPs⁵ e no fim de semana dá aula no pré-vestibular pra ganhar 5000 reais por mês. Então, ele trabalha todos os dias, quantos alunos ele tem? 200 alunos. E pra corrigir essas provas? [...] Ele está sozinho numa sala, sete turmas seguidas, 50 minutos, com um aluno dizendo que vai te agredir... (Professor de Filosofia)

A falta de condições estruturais tem sido discutida pela literatura da área, com especial preocupação quanto ao seu efeito para a precarização do trabalho docente (Oliveira; Vieira, 2012). O depoimento do professor de Filosofia corrobora muitas vezes nessa direção. Para os professores em inserção profissional, esse contexto afeta frontalmente a sua docência e pode determinar a sua permanência ou não na profissão, o que carece de ser mais bem cuidado pelas políticas tanto de organização do trabalho pedagógico-escolar, quanto de valorização da carreira docente.

5. GLPs: Gratificação por Lotação Prioritária concedida ao professor da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que assume mais carga horária de ensino para atender demanda da escola e complementar a sua renda.

Olhar o contexto inclui reconhecer o que é importante em uma escola, o que é valorado e o que significa o trabalho docente em determinada conjuntura. Quanto apoio um professor tem? Quanto de acompanhamento está disponível e que tipo de formação é ou não proposta para auxiliar professores e formadores de professores? Pelo contexto, podemos perceber ou não como professores trabalham juntos (ou não trabalham) em uma escola. É possível também verificar se existe algum senso de comunidade e um sentido de propósito e responsabilidade comum compartilhado pela equipe docente.

Nesse entendimento, procurei anunciar brevemente algumas tensões e desafios que perpassam o processo de inserção profissional docente. A pesquisa confirmou que há um choque inicial na chegada à instituição, causando medo e insegurança por parte de docentes iniciantes. Aos poucos, eles conseguiram ir se inserindo no contexto profissional e construir suas redes de apoio. Entretanto, a falta de acolhimento por parte da instituição escolar e as condições institucionais pouco favoráveis contribuíram para reforçar o isolamento docente comum neste período, com pouco estímulo ao trabalho coletivo e participativo tanto entre os pares quanto para com os alunos.

A indisciplina dos alunos, o desinteresse e até mesmo a recusa diante das propostas, além das dificuldades por eles demonstradas durante o processo ensino-aprendizagem, desafiam professores iniciantes, ainda com pouco repertório para mobilização de saberes docentes, a agirem pedagogicamente. Tais aspectos se intensificam em um contexto comunitário assolado por problemas sociais, onde nem sempre é possível contar com o apoio dos responsáveis, dos pares mais experientes e da equipe dirigente, nem com

as condições estruturais razoáveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

À guisa de conclusão: Desafios à formação docente

Em um cenário social difícil, repleto de desafios ao campo educacional e à formação docente, focalizar o olhar sobre os professores iniciantes pode parecer insuficiente. Todavia, a inserção profissional docente, além de emergir cada vez mais entre nós como uma fase a merecer atenção diferenciada, representa estrategicamente um campo propício para combatermos as dissidências que afetam negativamente o desenvolvimento profissional docente. Diante de políticas curriculares de formação de professores de cunho neoliberal e, por isso, cada vez mais comprometidas com a cisão entre formação inicial e continuada e com um projeto de conformação do ato docente ao de um técnico instrutor, assistir professores iniciantes por meio de políticas institucionais e programas pedagógicos de indução parece uma necessidade premente à formação docente hoje.

Além disso, é crescente o interesse pelo que a literatura da área (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Marcelo; Vaillant, 2017; Wong, 2020) tem denominado de indução durante os anos iniciais da docência, cujos sentidos mostram-se diversos, plurais e até polissêmicos, visto que se inscrevem em distintas concepções. Essa constatação nos força a ter em mente que a formação de professores é um terreno de tensas e intensas disputas políticas. Neste terreno, ocorrem diversos embates simbólicos em torno dos sentidos, significados e interpretações sobre o que é ser professor, como se forma professores e o que eles precisam conhecer para exercer a função.

O contexto sociopolítico atual faz emergir sentidos de formação que reforçam a precarização da profissão docente, com propostas de enquadramento do exercício profissional por meio de projetos generalizantes ancorados em concepções de práticas herméticas, calcadas em modelos prontos, centrados numa lógica de enfraquecimento da função intelectual docente. Nesse cenário, parece imprescindível indagar: que formação para que indução?

Temos defendido (Cruz; Farias; Hobold, 2020) a indução docente como formação específica na fase de inserção profissional docente, traduzida como acompanhamento orientado do professor, tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises. Guia-nos a compreensão de que a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, pode constituir um processo de indução profissional docente.

Nessa perspectiva, práticas de formação orientadas pelos princípios da dialogia, mutualidade e horizontalidade das relações, em que a fala, a escrita e a escuta de si e de outros traduzem um modo de experiência emancipadora despontam como dispositivos de indução docente e, mais que isso, de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente. Essas práticas têm potencial de promover a reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional, hoje agravado pelas consequências de um tempo pandêmico, que impõe limites severos ao ensino presencial.

Impõe-se, assim, o desafio de políticas e práticas instituintes de indução com professores iniciantes, resistentes às investidas do projeto neoliberal e, desse modo, comprometidas com a emancipação social.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Políticas e Programas de Apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 1-20, 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A. O que dizem as pesquisas sobre inserção profissional docente? In: CRUZ, Giseli Barreto da; et al. (orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; Capes; Endipe/DP et al., 2020, p. 107-117.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. **Profesora-do**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 93-12, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê: Pedagogia, Didática e Formação Docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8 (ed. especial), p. 45-66, jan./abr. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da Cruz; BATALHA, Cecília Silvano; CAMPELO, Talita da Silva. Concepções e práticas didáticas de professores em inserção profissional. **39ª Reunião Nacional da ANPEd: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências**, anais, Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, jan./dez. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Tensões e desafios da docência de jovens professores em inserção profissional. **Scielo PrePrints**, [S. l.], 2021.

DARDOY, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014a.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Complexo de Formação de Professores”: notas sobre um “novo” arranjo institucional possível. In: CRUZ, Giseli Barreto da; *et al.* (orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; Capes; Endipe/DP *et al.*, 2020, p. 21-35.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de professores: projetos em disputa (Dossiê temático). **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, 2021.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014, p. 254-294.

LAHTERMAHER, Fernanda. **A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática**. 2018. **INSERIR Nº DE FOLHAS** f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 2021. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0219831, 2019.

LIMA, Emília. Freitas *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**, São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (PREAL)**, n. 52, 2011.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Políticas y programas de inducción en la docência em Latinoamérica. Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTINEZ, Paula; JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retropectivos de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 99-121, jul. 2021.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que os documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia F. (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista*, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014, p. 215-253].

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, p. 117-138.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v.14, 1-22, jan./dez. 2020.

Título	A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico
Organizadoras	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Viviane Carrijo Volnei Pereira Quérem Dias de Oliveira Santos
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Vinicius Torquato
Projeto Gráfico	Thainá Manzatto
Assistência Gráfica	Andressa Marques
Preparação	Talita Franco
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	304
Tipografia	Book Antiqua
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Março de 2024

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100