

Formação de professores: a constituição de um campo de estudos

Teacher education: the establishment of a field of studies

MARLI ANDRÉ *



RESUMO – O texto analisa o processo de constituição do campo de formação de professores, com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): 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. Apoiado em pesquisas da área, assim como em várias iniciativas da comunidade científica, o texto conclui que houve muitos avanços, nos últimos dez anos, no sentido da constituição de um campo autônomo de estudos e aponta alguns caminhos para fortalecer a área.

Descritores – formação docente; campo de estudos; pesquisa sobre formação de professores

ABSTRACT – The paper examines the process of establishing the field of teacher education, based on five criteria proposed by Garcia (1999): the existence of an object; particular methodology; a community of scientists that sets a code of communication; involvement of teachers in the research development; and acknowledgment by administrators, politicians and researchers that teacher education is a key element in the quality of education. Based on research data, as well as on the many activities of the scientific community, the paper concludes that there have been many improvements in the last ten years towards the establishment of an autonomous field of studies and points out some steps to strengthen the area.

Keywords – teacher education; field of studies; research about teacher education

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudos? Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.

Para Carlos Marcelo Garcia (1999), até os anos 1990, a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática. O autor toma certamente como referência o seu país de origem, a Espanha, para

fazer essa afirmação, mas podemos dizer que no Brasil não foi diferente.

Numa mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE), Oliveira (2000) nos fez um alerta de que o campo da Didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores. No mesmo evento, Soares (2000) identificou a formação de professores como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo.

Pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria. Nas palavras de Marcelo (1999, p. 24) a formação

* Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: <marli.andre@pucsp.br>.

Artigo recebido em abril e aprovado em junho de 2010.

de professores foi se “apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar”.

De fato, aumentou muito, nos últimos dez anos, o número de estudos e pesquisas sobre o tema (ANDRÉ, 2010) e tornaram-se mais frequentes as discussões sobre o professor, seja nos eventos científicos, seja na grande mídia. Ao lado disso, periódicos científicos têm dedicado números especiais ou seções inteiras ao tema da formação docente (Ver, por exemplo: **Cadernos de Pesquisa** n. 124, de 2005; **Revista Educação e Sociedade** n. 99, de 2007).

Com esse visível crescimento, já se faz possível uma análise do percurso desses estudos. Logo de início uma pergunta se impõe: pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo de estudos? Ou, nas palavras de Marcelo, vem progressivamente se delineando como um campo?

Para tentar responder essas questões, busco mais uma vez apoio em Carlos Marcelo (1999, p. 24-26), que propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores: existência de objeto próprio, uso de 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. Examinemos cada um desses indicadores, tendo como base o cenário da educação brasileira.

FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL É SEU OBJETO?

Ter um objeto próprio é, sem dúvida, um importante critério para delimitar uma área de estudo. Podemos identificar tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, em especial nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), esforços reiterados para clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente.

Nos escritos, encontramos diferentes formas de olhar para a questão, o que enriquece o debate. Por exemplo, para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002).

Já Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Essas ponderações parecem muito justas e convincentes para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, precisamos estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los. Daí a necessidade de clarearmos muito bem o conceito.

Marcelo Garcia (2009, p. 7) nos explica que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter *intencional* envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do *planejamento*. Marcelo Garcia (2009, p. 15) salienta ainda que esses processos visam a promover a *mudança*. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Marcelo Garcia (2009, p. 7) nos lembra ainda que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da

docência e possibilitar ou dificultar as mudanças. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona essas representações e analisá-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada.

O autor destaca ainda a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Além de ouvir o que dizem os estudiosos da área, cabe examinar como esse objeto vem sendo tratado nas pesquisas. Como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, tomou-se a produção acadêmica dos pós-graduandos da área de educação como um recorte representativo da pesquisa na área. Os dados aqui discutidos são baseados numa metanálise das dissertações e teses defendidas na área de Educação, no ano de 2007, usando-se ainda para fins de comparação dados de metanálise anterior (ANDRÉ, 2009).

Um exame geral das pesquisas da área de Educação mostra o crescimento dos programas de pós-graduação e das pesquisas nos últimos anos. Em 2003 havia 58 programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em 2007 eram 73, havendo um correspondente aumento no número de dissertações e teses defendidas no período: 2104, em 2003, e 2810, em 2007.

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida.

A mudança não foi, porém, apenas no volume de pesquisas sobre formação docente, mas também nos

objetos de estudo. Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de *formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal* (76% das pesquisas).

Nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007.

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas.

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.

A eleição desse objeto de estudo – professor – por parte da maioria dos pesquisadores poderia ser associada, à primeira vista, ao conceito de desenvolvimento profissional, entendido “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009). Uma definição tão ampla e abrangente pode levar a uma interpretação de que falar do professor é falar de seu desenvolvimento profissional. Mas é preciso certo cuidado antes de qualquer conclusão precipitada.

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula.

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência.

Pode-se concluir que o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente do

desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida.

As pesquisas precisam ajudar a fortalecer o campo, redirecionando o objeto na mesma direção em que sugere Zeichner (2009) quando analisa as pesquisas norte-americanas sobre formação de professores. O autor argumenta que, para fortalecer a investigação sobre formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente (p.19).

Da mesma forma, no Brasil, é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino.

Há ainda um apontamento geral que se deve fazer a respeito do objeto privilegiado pelos pesquisadores brasileiros sobre formação de professores: ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação.

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles.

Outro apontamento importante a fazer é que tal concentração na temática do professor desviou a atenção dos pesquisadores dos cursos de formação inicial. Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

METODOLOGIAS DOS ESTUDOS

Outro indicador de delimitação de um campo de estudos é o emprego de metodologias próprias. Nos anos mais recentes, coerente com as investigações que têm como foco as representações, saberes e práticas do professor, encontra-se um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos escritos e orais e histórias de vida. Também cresceu muito, nos últimos anos, o número de pesquisas colaborativas e de pesquisas-ação.

Essas metodologias, além de sinalizar alternativas muito promissoras para a investigação na área, indicam

caminhos próprios, o que é um elemento positivo na configuração do campo, conforme os critérios de Marcelo Garcia (1999)

Há, entretanto, alguns alertas. Na análise das pesquisas dos pós-graduandos observou-se, como nas metanálises anteriores (ANDRÉ, 2009), que o tipo de metodologia mais frequente é o micro-estudo, ou seja, estudos de situações muito particulares, abrangendo um número pequeno de sujeitos (de 3 a 15 em média), referindo-se a uma porção muito restrita da realidade.

A justificativa para esses recortes tão estreitos é, via de regra, o atendimento aos prazos exíguos definidos pelas agências avaliadoras ou financiadoras da pós-graduação. Mas não se pode deixar de perguntar: que contribuições teórico-metodológicas estudos tão limitados podem oferecer?

Para tentar superar as limitações de tempo sem grande comprometimento da qualidade, seria interessante tornar mais efetivos os grupos de pesquisa, que possibilitam trabalhos conjuntos, com referenciais teóricos comuns e recortes específicos passíveis de aprofundamento. Para que se consiga bons resultados, entretanto, é crucial o papel dos orientadores, a quem caberia a coordenação dos grupos para fazê-los cumprir as metas desejadas.

Não se pode ainda esquecer das condições necessárias para a produção do conhecimento científico, como espaço e tempo para pesquisa; recursos materiais, humanos e financeiros; preparo adequado dos pesquisadores, sem os quais haverá certamente comprometimento da qualidade da produção.

Em muitas pesquisas analisadas (ANDRÉ, 2010) ficou evidente a falta de domínio dos fundamentos dos métodos. Por exemplo, um autor indicou a utilização do estudo de caso etnográfico e na coleta de dados aparece apenas a análise documental. Outro autor classificou sua pesquisa como “teórico bibliográfica, partindo de informações colhidas em visitas e entrevistas do corpo docente e do gestor de seis escolas”. O que seria isso?

Quanto às técnicas de coleta de dados, verificou-se uma evolução positiva nos últimos anos: pesquisadores passam a utilizar o questionário, que havia sido banido das pesquisas nos anos 1990, o que mostra uma diminuição do preconceito sobre dados quantitativos.

Além disso, outro aspecto positivo nas pesquisas recentes é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta. Pesquisadores parecem ter mais consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos.

Surgem novas formas de coleta de dados como os grupos de discussão, o grupo focal, o registro escrito, o relato autobiográfico, a videografia. Uma pergunta que

permanece é se o uso desses procedimentos estaria sendo acompanhado pelos devidos cuidados que uma pesquisa científica requer, ou seja, se a preocupação com o rigor está realmente presente.

O exame das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas nos anos de 2000 mostra que há certas metodologias que têm sido privilegiadas pelos pesquisadores e vão cada vez mais constituindo uma tendência do campo: são os estudos que coletam depoimentos, os (auto)biográficos, as pesquisas colaborativas e a pesquisa-ação. A entrevista é o método mais frequente de coleta de dados, mas há outras formas que vem despontando com muita força: os grupos de discussão e os relatos escritos. Essas escolhas, que aos poucos se tornam mais nítidas, podem ajudar a identificar melhor o campo.

CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE CIENTISTAS COM CÓDIGOS E INTERESSES COMUNS

Um terceiro elemento, citado por Marcelo Garcia, que indica a constituição de um campo de estudos autônomo, é a criação de uma comunidade de cientistas que se empenha na elaboração de um código de comunicação próprio, por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação. Quanto a esse aspecto, podemos encontrar alguns indicadores na comunidade científica brasileira de que a formação docente vem agregando grupos de pesquisadores em eventos, publicações e fóruns de debates.

Um dos exemplos é a criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que integra a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, uma das agremiações científicas mais respeitadas da área de Educação. Esse GT recebe, para as Reuniões Anuais da Associação, um grande número de textos baseados em pesquisas e abre espaço para importantes discussões sobre o objeto e as metodologias de pesquisa, assim como sobre as políticas de formação docente.

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.

Nesse encontro foi aventada a hipótese da criação de um periódico científico centrado na temática da formação docente, proposta que se concretizou em 2009 com o lançamento do primeiro número da **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores** (www.autenticaeditora.com.br/revistaformaçãodocente), uma iniciativa importante para a conquista da autonomia da área.

INCORPORAÇÃO ATIVA DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Somando-se aos anteriores, outro elemento que, segundo Marcelo Garcia, sinaliza a definição de um campo de estudos é a incorporação ativa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de pesquisa, assumindo papel importante tanto no seu desenho quanto na sua efetivação, ou seja, no planejamento, coleta, análise dos dados e na divulgação dos resultados.

Podemos apontar como exemplo, no Brasil, o projeto Universidade-Escola Pública, da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que no final dos anos 1990 abriu uma linha de financiamento específico para projetos que envolvessem parceria entre pesquisadores da universidade e professores das escolas públicas. Várias iniciativas similares vêm tomando corpo em outros estados do país.

A análise das pesquisas dos pós-graduandos (ANDRÉ, 2009) também mostra um grande crescimento dos estudos que incorporam os participantes no processo de investigação, seja pela devolutiva, no caso dos relatos autobiográficos, seja pela participação conjunta, quando se desenvolve pesquisa-ação e pesquisa colaborativa.

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e consequentemente favorece a busca da autonomia profissional.

Tem ainda um grande peso na constituição da profissionalidade docente, pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional.

RECONHECIMENTO DO PAPEL FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

Um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo.

Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira.

Será que as pesquisas sobre formação de professores podem contribuir para o reconhecimento social da área? Sim, na medida em que puderem trazer a público os seus achados mais importantes, suas principais descobertas

e quais as questões que merecem mais investigações. Daí a importância de que os estudos sobre formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa.

Na análise das 298 dissertações e teses sobre formação de professores defendidas pelos pós-graduandos em 2007 (ANDRÉ, 2010), verificamos que em cerca de 30% dos resumos não havia qualquer menção aos resultados, o que surpreende e provoca uma grande indagação: o estudo não produziu resultados ou o pesquisador não soube expressar os seus achados?

Nos resumos em que eram indicados os resultados, constatou-se que uma parcela (cerca de 50%) tinha relação com os objetivos propostos, como, por exemplo, na pesquisa cujo objetivo foi “investigar o papel das TICs no processo de formação em serviço de professores do Ensino Fundamental” e que conclui que “a formação foi significativa no que tange ao aprimoramento dos professores em relação às novas tecnologias de informação e comunicação e na melhoria da atuação dos profissionais junto a seus alunos com incidência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem”.

Observa-se que os resultados estão relacionados aos objetivos, mas poderiam ser expressos em termos mais específicos (qual foi o aprimoramento? O que melhorou na aprendizagem dos alunos?)

Outro exemplo é o de uma pesquisa que tinha como objetivo “investigar o processo de transformação experienciado por uma professora de Matemática em um trabalho colaborativo” e cujos resultados foram assim explicitados: “A análise dos dados indicou cinco fatores que contribuíram para o processo de (trans)formação experienciado pela professora. Os dois primeiros dizem respeito aos desejos da professora e os demais fatores referem-se à segurança da professora em realizar as atividades de investigação”.

Houve, neste caso, uma melhor explicitação dos resultados do que no exemplo anterior, mas ainda há uma falta de precisão (quais são os desejos? O que significa segurança da professora?).

Em cerca de 50% dos estudos que mencionaram resultados, há constatações muito genéricas, pouco relacionadas aos dados, como nos exemplos que seguem:

- “necessidade de se retomar a formação continuada de professores”
- “necessidade de mudança nos cursos de licenciatura”
- “necessidade de apoio das políticas públicas em prol do aumento de tempo de estudo coletivo dos professores”

- “a formação continuada não é a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino”

Esses exemplos mostram afirmações que não precisariam de qualquer investigação para serem enunciadas, parecem mais a repetição de ideias já existentes antes de realizar a pesquisa do que conclusões fundamentadas nos dados, o que sinaliza a necessidade de maior cuidado por parte dos pesquisadores ao reportar os resultados dos seus estudos.

O que se pode concluir do exame da produção científica dos pós-graduandos é que deve haver maior empenho na divulgação dos resultados das pesquisas e que, ao fazê-lo, haja preocupação com clareza e precisão, pois só assim poderão ser compreendidos e reconhecidos socialmente. A pesquisa poderá, sim, contribuir para a valorização social do campo, se for desenvolvida com todo rigor científico, deixando evidente suas contribuições.

Os cinco indicadores sugeridos por Marcelo Garcia (1999) foram bastante úteis para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores da área de formação de professores no Brasil, na conquista de sua autonomia. Com o intuito de síntese, se pode retomar os avanços até agora percebidos nesta trajetória de constituição do campo e o que ainda precisamos aperfeiçoar.

AVANÇOS E LACUNAS: O QUE AINDA NOS FALTA CONQUISTAR

Com base na análise das dissertações e teses dos pós-graduandos, podemos concluir que a pesquisa trouxe alguns avanços na delimitação do campo de formação de professores.

Se, ao analisar a produção científica dos anos 1990, havíamos identificado o tratamento isolado “dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada” (ANDRÉ et al., 1999, p. 309), pudemos constatar, nos anos 2000, uma tentativa de superação dessa dicotomia, quando o foco privilegiado das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas do professor.

Acrescente-se a isso, a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

Outro elemento que mostra o avanço das pesquisas é a combinação de diferentes formas de coleta de dados. Muitos pesquisadores associam a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou com observação. Tal variedade de fontes de coleta indica uma

abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área.

No entanto, ainda há muito que aperfeiçoar na pesquisa para que haja uma contribuição efetiva na configuração do campo, porque embora o propósito seja nobre, o tratamento dos dados das pesquisas, em geral, deixa muito a desejar. As análises ficam restritas aos depoimentos dos sujeitos, o que gera um conhecimento muito pontual.

O exame da metodologia dos estudos, como foi comentado, indicou um grande percentual de micro estudos – que se caracterizavam por estudos de fenômenos muito localizados, envolvendo, em geral, tomada de depoimentos de um pequeno número de sujeitos e análises situadas. Torna-se necessário dar um passo além, aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente.

O deslocamento do foco das pesquisas – dos cursos para o professor – tem seu lado positivo por tentar romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente, mas o alerta deve ser mantido não só em termos de que é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico, mas também no que tange à ampliação dos aspectos a serem investigados.

Constatar que 52% das pesquisas sobre formação docente investigam o professor (suas opiniões, concepções, saberes e práticas) causa certa inquietação e provoca uma indagação: o que significa essa concentração de estudos em torno do professor? Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática.

Em mapeamento anterior (ANDRÉ, 2009) indicamos vários temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos sobre formação docente, tais como: as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural.

No levantamento das dissertações e teses de 2007 verificamos que essas lacunas ainda permanecem. Dos 298 estudos analisados, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, apenas 13 (4%) investigaram as políticas de formação.

Quanto aos resultados das pesquisas, há muito que melhorar, tanto na forma de apresentação quanto na precisão. O que se encontrou nas pesquisas de 2007 foram, em muitos casos, registros muito genéricos dos achados, nem sempre vinculados aos objetivos ou à metodologia.

Em outros casos, os resultados eram reportados, sem que ficasse explícito o que exatamente e o quanto havia sido alcançado. Com tal imprecisão, fica muito difícil determinar as contribuições da pesquisa para a configuração do campo.

Mas a pesquisa sobre formação docente não é a única fonte que sinaliza o processo de constituição do campo de estudos. Não podemos deixar de reconhecer, desde o final dos anos 1990, um movimento positivo por parte dos estudiosos – a comunidade – da área, seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debate que têm ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área.

Fundamental também tem sido a participação da comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e defender posições políticas que favoreçam a área.

Cabe ainda destacar a iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd para criação de uma revista temática, com o propósito de divulgar as pesquisas sobre formação docente. O primeiro número trouxe um balanço das pesquisas na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, tornando possível a comparação entre países e a identificação de pontos comuns, assim como as conquistas da área e os pontos que merecem mais atenção.

Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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 Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

SOARES, Magda. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-192.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.