PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE BRASILEIRA.

Profa. Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza - UFG - ruthcatarina@gmail.com
Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG - solufg@hotmail.com
Prof. Dr. Valter Soares Guimarães - UFG - valtersg@terra.com.br

Essa pesquisa iniciou-se em 2004 com o grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás, que contatou com os programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste para constituir uma rede de pesquisadores. O processo de institucionalização da pesquisa foi formalizado por meio de um *Termo de Parceria*, celebrado entre os membros das equipes participantes e dos seus respectivos Programas de Pós-Graduação. Este Termo de Parceria prevê as formas de participação e as responsabilidades dos sujeitos e programas para com a pesquisa. A organização das equipes de pesquisa está pautada nos princípios, objetivos e metodologias comuns a todos os integrantes do grupo interinstitucional. Os parceiros dessa investigação assumem a importância da base coletiva, como necessidade de fortalecer nossos grupos de pesquisa e propiciar a interlocução acadêmica e a produção de conhecimentos. Pensamos que seria com um trabalho compartilhado que conseguiríamos visibilidade nas práticas pedagógicas e na produção acadêmica das instituições de educação superior em nossa Região. Esse grupo foi se fortalecendo e sendo reconhecido nesses anos de trabalho conjunto. Consolidar a pesquisa sobre professores(as), tema não considerado prioritário pelas agências de fomento, nessas condições muito nos orgulha. Mas consideramos que nossa maior realização tem sido manter e fortalecer essa rede de pesquisadores na contramão do individualismo e da competição que domina nossas instituições baseando nossa construção *no* trabalho cooperativo e solidário.

Constata-se que no transcorrer dos últimos vinte anos houve um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre o professor e sua formação, especificamente em nosso país. Na expressão de Dias-da-Silva (2005, p. 382), "nunca se teve disponíveis tantos resultados de pesquisa sobre a

realidade brasileira (...). (...) nunca o país investiu tanto na formação continuada de seus professores". Sem a pretensão de estabelecer períodos ou referências muito delimitadas para análise, parece pertinente destacar, mesmo que sucintamente, três momentos recentes da história da educação nacional que caracterizam este aumento da produção e atenção à formação do professor.

O *primeiro,* coincidente com o processo de abertura política do Brasil, pode ser caracterizado pelo descrédito de estudiosos da área educacional para com o perfil da pesquisa educacional predominante até o início dos anos 80. Descrédito manifesto, principalmente, na insatisfação com as explicações apresentadas para fenômenos cruciais da educação escolar, tais como fracasso e evasão (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 1993; PAIXÃO, 1993; GUIMARÃES, 2006) e no baixo apoio dos conhecimentos, em geral prescritivos, da Pedagogia e da Didática para vida profissional do professor (CANDAU, 1983).

Um *segundo* momento pode ser localizado no início dos anos 90, tendo como marco a ampla divulgação, no Brasil, da obra "Os professores e a sua formação", organizada pelo autor português António Nóvoa (1992), trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França e Estados Unidos (Pimenta, 2002). A partir desta, muitas outras obras foram divulgadas no Brasil e intensificou-se o interesse pela presença de tais autores em congressos nacionais. Enfim, foi sendo divulgado no Brasil uma tendência investigativa que, embora receba várias denominações, pode ser identificada na expressão "professor reflexivo"

Essa perspectiva de formação do professor recebeu muitas e merecidas críticas, como também foi rapidamente disseminada e aceita no Brasil, como em muitos outros países.

Nos últimos anos começou a haver maior destaque para investigações desenvolvidas nas respectivas instituições formadoras, sobre a atividade de formação que elas próprias desenvolvem. Mesmo que esse interesse no estudo da própria atividade formativa não seja recente, ganhou mais destaque, talvez inspirado pelas possibilidades ou impulsionado pela crítica às propostas da citada bibliografia estrangeira, amplamente divulgada no Brasil a partir de meados da década passada, como já foi dito. O interesse em voltar a investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos

ingredientes para sua teoria e prática da formação, além de indicar certo movimento na direção da constituição de uma cultura[1] de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país. Este parece ser um *terceiro* aspecto ou momento da recente história da educação nacional que ajuda a caracterizar o referido aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores.

A pesquisa "A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste" se insere nesse contexto. Trata-se de um amplo grupo de pesquisadores que investiga a também ampla produção que os próprios programas da Região Centro-Oeste desenvolvem sobre o professor, no período de 1999-2005, como se verá adiante.

Como referimos mais acima, esse grupo de pesquisadores concorda que um dos maiores desafios da universidade do terceiro milênio é encontrar novas formas de cooperação institucional para a pesquisa em educação. Cresce a importância do trabalho associativo frente a amplitude da produção e na medida em que ele é estratégico "pelo poder político que conquista no próprio fazer científico, e pela legitimação da comunidade acadêmica" (FRANCO E MOROSINI, 2001, p. 20). Dessa maneira empenhou-se em constituir-se e consolidar-se como grupo, enfrentando todas as dificuldades que tal empreendimento poderia acarretar e valorizando seus benefícios.

Nossas escolhas têm nos permitido agregar pesquisadores atuantes em várias disciplinas e contextos da região. Esse projeto envolve Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Conforme o entendimento de Nóvoa (1995), o grupo procura criar condições de produção de uma síntese dos conhecimentos que possibilite pensar

[1] O termo cultura está sendo utilizado aqui num dos seus sentidos mais originais, com a conotação de "cultivo", de "cultivar". Assim, a expressão cultura de formação significa o aumento do empenho das instituições na discussão, elaboração e desenvolvimento de projetos próprios de formação de professores, diminuindo o traço de atividade secundária que muitas vezes caracteriza essa atividade no interior das universidades. Nogueira (2002), na pesquisa "A formação cultural de professor ou a arte da fuga", discute vários conceitos de cultura, sua evolução, relações com a educação e civilização.

a temática professores(as), a partir da realidade regional e nacional em suas articulações com a globalidade.

Inicialmente, a pesquisa analisa as dissertações sobre professores, defendidas entre 1999-2005, nos respectivos programas de cada universidade associada, e empenha-se no alcance dos seguintes objetivos: a) a identificação, organização e catalogação, no conjunto da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação participantes, dos trabalhos que abordam o tema "professor", no período de 1999-2005; b) a análise desse período, enfocando sob uma perspectiva histórica, os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teóricos e metodológicos, as concepções de educação, de professor, de ensino e de aprendizagem, explicitados nas dissertações e teses sobre o professor; c) a explicitação e análise dos tipos de pesquisa presentes nessa produção; d) a classificação das dissertações quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores; e) a constituição de espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações, debate de idéias e trabalho em parcerias entre os pesquisadores da área na Região; f) a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, e em outros similares situados nesta e em outras partes do País, com subsídios em dados e bibliografias, produzidos sobre o tema, em âmbito regional.

Essa organização permitiu contextualizar historicamente as produções e possibilitou uma primeira compreensão histórica do que foi predominante no período, em cada programa, e nas diferentes sub-áreas temáticas. No decorrer do processo investigativo, os participantes têm contribuído para aperfeiçoar esta proposição. Da mesma forma, a metodologia de trabalho tem sido recriada no decorrer do processo investigativo, como uma das etapas do processo cooperativo no qual nos engajamos.

Almeja-se, com este processo compartilhado de reflexão, criar uma relação dialógica entre os participantes, favorecendo o debate e o crescimento mútuos entre universidades de uma região que, cada vez mais, por diversos fatores sócio-econômicos, tem se destacado no cenário nacional. Este trabalho cooperativo permite maior aprofundamento e agilidade dos estudos, além de fortalecer a produção dos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste,

sobretudo, numa área de suma importância como a que aborda o tema professores(as) (GERALDI, 1999).

Nessa ordem de pensamento, propomos a forma coletiva de investigação para trabalhar as diversas arquiteturas dessa produção, não só para compreendê-la, como também incentivar a constituição de outras produções sobre o tema que, por sua vez, elevem a qualidade da formação dos que se dedicam ao estudo do professor e contribua para a valorização profissional e acadêmica do trabalho docente.

Segundo Schön (2000), delimitar uma problemática implica escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas. Assim sendo, a definição do tema "professores(as)" como problema é uma maneira de apresentar uma visão do mundo. Atualmente esse tema está presente tanto entre os que defendem sua reformulação no sentido de modificar a atuação dos (as) professores(as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo, com a qualidade dessa atuação. Sacristán (2002, p. 82) estabelece uma análise crítica desta produção, considerando que embora a profissão docente esteja em pauta, a maior parte desta investigação "é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas".

Consideramos imprescindível buscar respostas à questão sugerida, mesmo há quase duas décadas, por Warde (1990): se e como a atual produção acadêmica sobre este tema, está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais. Kuenzer e Moraes (2005), em um trabalho sobre o percurso da pós-graduação, chamam a atenção para o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. Escrevendo sobre essa história, as autoras assinalam como a pesquisa ganha relevância neste nível de ensino, no âmbito do III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-1986/1989), como decorrência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. A partir daí, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação no período 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2004/2006. Os critérios deste modelo de avaliação tomam como prioridade a produção científica

provocando a inversão das decisões anteriores para a pós-graduação e deslocando a centralidade da docência para a pesquisa, o que acaba gerando mudanças significativas na organização destes estudos.

As autoras reconhecem como positiva a decisão de privilegiar a pesquisa e seu caráter de cientificidade nestes programas, contudo, salientam aspectos negativos não resolvidos como a "exacerbação quantitativista", a qual prioriza avaliar o que pode ser mensurado, deixando de lado, ou em segundo plano, relevantes elementos da produção que não podem ser plenamente aferidos por fórmulas pré-estabelecidas, nos formatos que conjugam processos quantitativos e processamento rápido das informações (KUENZER E MORAES, 2005).

Dentre as conseqüências dessa ênfase quantitativista, o controle sobre a duração dos cursos realizados pela CAPES, embora tenha sido pensado para diminuir o tempo excessivo dispensado aos cursos de mestrado e doutorado, aparece como um dos fatores que tem provocado o aligeiramento, sobretudo do mestrado, que agora é considerado iniciação à pesquisa a ser completada no doutorado. Para as autoras isto pode ser constatado pela fragilidade das dissertações, fato que, por não acontecer de maneira isolada, compromete também a qualidade do doutorado, já que as dissertações passaram a ser concebidas como preparação para os estudos doutorais (KUENZER E MORAES, 2005).

A outra face da questão é que as exigências quantitativas relativas à produção acadêmica passaram a gerar uma febre produtivista, transformando a quantidade em meta e criando um contexto que prioriza a publicação, não importando tanto a qualidade do que é produzido.

Nesse contexto, nossa proposta visa resgatar e analisar o conhecimento sobre o professor em suas múltiplas dimensões, identificando e analisando nos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste a produção acadêmica a respeito. Esta análise busca elaborar uma perspectiva histórica, contextualizada nos processos sociais, em especial nas políticas da educação superior para os estudos pós-graduados, e na sua respectiva política de avaliação. Para tanto, consideramos não só influências advindas das reformas neoliberais impostas pelos organismos financiadores internacionais, traduzidas nas ações dos governos recentes, mas também as que representam conquistas dos

movimentos sociais, que foram capazes de interferir na agenda das políticas educacionais neste início de século.

Estudos sobre a produção acadêmica que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa freqüência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. São relevantes os estudos avaliativos, sobretudo para os próprios Programas de Pós-Graduação, por permitirem a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e por investirem na melhoria da produção.

2.CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DA PESQUISA

O grupo da UFG é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação/UFG, que teve origem em 1985 com a criação do seu curso de Mestrado por meio da Resolução 05/85 do Conselho Universitário da UFG. Sua proposta de doutorado foi aprovada na UFG no ano 2000, e seu credenciamento ocorreu em 2002, quando foi realizado o primeiro processo seletivo. O Programa conta (no final de 2007) com 26 professores; com 285 dissertações e 10 teses defendidas; está estruturado com quatro linhas de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais**,** Estado e Política Educacional**,** Cultura e Processos Educacionais e Formação e Profissionalização Docente. Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Atualmente, participam da pesquisa "A produção acadêmica sobre professores-estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste": 21 professores pesquisadores, 23 pesquisadores colaboradores (alunos e ex-alunos de pós-graduação), 15 bolsistas de iniciação científica. O sub-grupo da UFG está constituído de 4 professores, 4 alunas de graduação do programa de iniciação cientifica e 9 (colaboradores alunos e ex-alunos do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação).

No desenvolvimento da pesquisa procura-se a interação entre os pesquisadores, os alunos da pós e da graduação. Professores pesquisadores do

grupo têm envolvido seus alunos da pós-graduação nessa pesquisa, de maneira que o processo da investigação é compartilhado com eles, o que os ajuda na sua formação como pesquisadores.

Diferentemente da maioria dos estudos caracterizados como "estado da arte", optamos por ler não só os resumos, mas o texto completo das dissertações, pois verificamos que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos discentes e não fornecem elementos consistentes para a investigação. A partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma "ficha de análise" comum a todas as equipes.

Na Universidade Federal de Goiás, as dissertações foram todas lidas, discutidas e catalogadas na "ficha de análise". Em alguns casos, foi necessário fazer uma segunda leitura para precisar dados analisados identificando os pontos objetivados pela pesquisa. Após a discussão, as "fichas de análise" estão sendo armazenadas num banco de dados interinstitucional virtual e interno conforme o ano e a instituição de origem da produção, e tabuladas estatisticamente. O grupo de pesquisadores da UFG realizou diferentes sessões de estudos envolvendo professores pesquisadores, bolsistas de iniciação científica e alunos da pós-graduação a partir de questionamentos e dúvidas surgidas por ocasião das discussões coletivas das "fichas de análise" já preenchidas. Essas reuniões constituem-se em momentos de leitura, estudo, discussão, reflexão e produção de resenhas sobre os estudos e as produções acadêmicas lidas.

A partir do preenchimento das "fichas de análise", foi possível identificar a temática, bem como a metodologia, os referenciais teóricos e demais dados predominantes em toda a região, em cada ano e em cada programa. Os aspectos presentes nas "fichas de análise" são os seguintes: a) tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos; b) os temas estudados (os aspectos em que o autor se detém); c) o referencial teórico (o quadro teórico em que se insere o texto), e d) o ideário pedagógico (concepção sobre educação, professor, ensino e aprendizagem).

O desenvolvimento do projeto pressupõe o trabalho de equipes em cada um dos programas envolvidos. A coordenação é feita a partir do Programa de

Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG. Além do trabalho das equipes de cada programa de pós-graduação, os pesquisadores dos seis programas mantêm contatos constantes por meio de lista de discussões via Internet para socialização da produção e solução de dúvidas e problemas próprios do desenvolvimento da pesquisa. Além dos contatos via internet, os pesquisadores reúnem-se em seminários (uma média de três a cada ano) organizados e sediados pelos programas participantes da pesquisa.

Avaliamos que merece grande destaque a metodologia de trabalho que os grupos foram desenvolvendo para "dar conta" do objeto "produção acadêmica sobre o professor na Região Centro-Oeste". Vamos abordar especificamente aspectos da metodologia de trabalho desenvolvida pela equipe do programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG.

Na primeira etapa da pesquisa os grupos selecionaram a produção de cada programa que se referia ao tema "professor". Essa seleção foi feita a partir da leitura dos títulos e dos resumos da respectiva produção. Em seguida as dissertações foram lidas integralmente e foram fichadas. Cada equipe discutia suas fichas para que fossem tiradas dúvidas e feitas correções. Desse modo todos os integrantes passaram a construir um caminho comum de entendimento e de preenchimento das fichas. Nos encontros interinstitucionais houve discussão sobre esse processo e foram feitas algumas correções nas fichas. Após aplicar essa ficha de análise a todas as dissertações selecionadas, os pesquisadores sentiram necessidade de ir além do convencional "estado da arte". Para isto, decidiu-se pelo estudo aprofundado de cada um dos temas da Ficha de Análise. A conseqüência dessa decisão foi a elaboração de uma nova ficha de aprofundamento sobre cada um dos temas: "temas estudados", "referencial teórico", "tipos de pesquisa", "método" e "concepções de educação" e concepção de professor". Cada instituição participante ficou responsável pelo aprofundamento de um desses temas. A equipe da Universidade Federal de Goiás ficou responsável pelo aprofundamento da questão Método.

A partir da leitura e discussão de amplo material bibliográfico a equipe elaborou uma ficha buscando melhor compreensão da questão método. Optou-se por trabalhar com três grandes vertentes do método ou concepções metodológicas: Materialismo-Histórico-Dialético, Fenomenológico, Positivista. Procura-se nessa ficha destacar os aspectos básicos que caracterizam cada uma

dessas três vertentes metodológicas. Essas fichas, antes de sua aprovação pela equipe, foi analisada por dois metodólogos e utilizadas em discussão em aulas de Metodologia no programa de pós-graduação em Educação da UFG. A riqueza desse grupo é visível pelas repercussões nas discussões, estudos e publicações.

As outras equipes participantes da pesquisa também realizaram trabalho semelhante, só que enfocando um dos outros temas a ser aprofundado. Em seminários das equipes as fichas foram apresentadas, discutidas e aperfeiçoadas. Os pesquisadores voltavam a suas instituições e aplicavam as novas fichas, testando-as. Esse processo repetiu-se mais de uma vez, pois no momento da aplicação das fichas continuaram a aparecer dúvidas e necessidades de novas correções. A construção foi coletiva, não apenas na elaboração das questões, mas na busca da forma correta de compreensão e preenchimento das mesmas. Decidiu-se que numa primeira fase todos os grupos iriam analisar 20% das dissertações e registrá-las nessas fichas de aprofundamento. Enfim, participamos de uma pesquisa em processo e enquanto sujeitos dessa experiência, na expressão de Larossa (1997).

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos dizer que a prioridade dessa pesquisa tem se situado na dinâmica do processo e que temos incorporado no nosso fazer a concepção de Rogoff (1998,p. 123) para quem " o processo é o produto", isso significaria colocar a ênfase nas mudanças contidas em nossas atividades comuns; todos nós, professores e alunos compartilhamos seus significados.

Ao longo do período de investigação, as instituições envolvidas promoveram dez seminários. Esses encontros tiveram a finalidade de dar continuidade das propostas de debate, formação e trabalho coletivo, bem como refletir avanço dos intercâmbios interinstitucionais. Também foram essenciais para aprimorar o entendimento dos vários temas no interior do grupo de pesquisadores, permitindo construir pensamentos compartilhados que muito ajudaram para a constituição do grupo. Avaliamos que a constituição e consolidação do grupo significaram um ganho muito expressivo para a pesquisa na Região Centro-Oeste brasileira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na FE/UFG foram defendidas 177 dissertações no período 1999/2005. Destas, 75 tratam do tema professores(as). Assim, foram selecionadas, lidas, analisadas e catalogadas na "ficha de análise". Com isto, consideramos como concluída a primeira etapa da pesquisa que se constitui na leitura análise e sistematização da produção local.

Os resultados apresentados aqui são parciais e referem-se à primeira análise das dissertações, realizada nos seis programas participantes da pesquisa. Correspondem à leitura integral de todos os trabalhos selecionados em cada universidade, sendo 75 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB.

No decorrer desta discussão dos dados estabeleceremos relações entre tendências já perceptíveis, a partir dos dados parciais, comparando-os a trabalhos similares anteriores, entre eles: André *et alii*, 1999, 2000; Brzezinski e Garrido, 2001; Toschi *et alii* 2003.

Consideramos que as trajetórias históricas de cada um dos programas, seu tempo de constituição, o quantitativo e as características específicas de seus orientadores podem justificar as particularidades dados apresentados aqui.

Com referência aos **tipos de pesquisa**, faz-se primeiro uma classificação geral, onde se pergunta se a pesquisa é teórica ou empírica. Em seguida, qual o tipo de pesquisa: etnográfica, histórica, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, experimental e survey. Logo a seguir, os procedimentos de pesquisa. Elas foram inicialmente classificadas em empíricas ou teóricas. Nota-se grande predominância de pesquisas empíricas na produção sobre o professor da Região Centro-Oeste brasileira, seguindo tendência constatada também por André *et alii* (1999), Brzezinski e Garrido (2001) e Toschi *et alii* (2003).

Quanto aos tipos específicos de pesquisa, os dados mais recorrentes foram: estudo de caso, pesquisa ação**.** O tipo de pesquisa é um dos temas de aprofundamento que estamos realizando. O objetivo é tentar aprimorar a análise e, assim, elucidar tais aspectos.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, a coleta de dados tem se concentrado no uso conjunto de diversas técnicas e procedimentos, especialmente na combinação de entrevista, aplicação de questionários, observação e análise de documentos. Essa combinação está intrinsecamente relacionada à predominância de pesquisas do tipo qualitativa em toda a produção

analisada na região. Outros procedimentos utilizados em menor escala foram: a aplicação de testes (3,33% - UFMT), o uso de pesquisa bibliográfica (8% - UFG; 2,5% - UFU; 22,89%), o grupo focal (2,67% - UFG; 2,5% - UFU). Há também alguma inovação quanto à utilização de instrumentos. Aparecem, mesmo que sem grande freqüência, a utilização de jogos, brincadeiras, desenhos, fotografias, estórias, ilustrações, dinâmicas, filmagens, gravações de programas televisivos, dentre outros.

Conforme as respostas das fichas de análise, as dissertações foram classificadas a partir de três **categorias temáticas**: formação, profissionalização e prática docente. A categoria temática mais estudada tem sido a prática docente, com notável expressividade. O tema da profissionalização segue como o menos investigado, à exceção da produção da UFMS.

Nas dissertações que estudam a formação, investiga-se em qual modalidade formativa se concentrou o estudo. Esses resultados revelam que o foco das pesquisas acadêmicas produzidas na FE/UFG é a formação inicial. Detalhando um pouco mais, contatamos que a maior parte das dissertações na UFG, na UFMT e na UFMS que versam sobre formação tem como tema de maior interesse a modalidade inicial de formação; enquanto na UNIUBE e na UnB o enfoque está na formação continuada. Comparando esses resultados com pesquisas anteriores realizadas no Brasil, percebemos que os dados de nossa pesquisa confirmam, parcialmente, a tendência mostrada por André *et alii* (2001); Brzezinski e Garrido (2001; 2006); Toschi e*t alli* (2003); Souza *et alii* 2006a; (2006b). Nas pesquisas dessas autoras predominam a formação inicial e formação continuada, como modalidades mais comuns de pesquisas, quando o tema é o professor.

Quanto às categorias temáticas "profissionalização e prática docente", há significativa divergência em relação a esses temas, nos trabalhos dos vários programas da região. Na categoria profissionalização estão incluídas três sub-categorias: sindicalização, ação coletiva e identidade profissional.

Na UFG predominam estudos sobre identidade profissional (76%), seguidos pelos de ação coletiva (19%) e sindicalização (12%). Na UFMS, todo o conjunto dos estudos versa sobre identidade profissional, enquanto na UFU não há trabalhos sobre sindicalização, apenas sobre identidade profissional (92%) e

ação coletiva (8%). Na UFMT prevalece a sindicalização (75%), os temas identidade profissional e ação coletiva tiveram escores iguais (12%).

O tema profissionalização (considerando-se as suas várias sub-categorias) não predominou somente na UnB (apenas 9% dos trabalhos). Outra observação que merece destaque é que na UFMS todo o conjunto dos trabalhos versa sobre identidade profissional, e que a sindicalização tem representação apenas na UFG e, com grande destaque, na UFMT, sendo o sub-tema, de maneira geral, menos explorado em toda a Região Centro-Oeste brasileira. Esses resultados expressam bem a dinâmica e a singularidade de cada programa. A profissionalização é um dos temas de aprofundamento do grupo de profissionais envolvidos nesta pesquisa.

Sabemos da complexidade que envolve a constituição e permanência ou não de uma profissão no contexto histórico do mundo do trabalho. Nesse sentido, as profissões se caracterizam como construto social, historicamente constituído, ligado ao mundo do trabalho. Nesse entendimento, trata-se do processo em que uma ocupação se faz respeitada, exige prestígio aos seus signatários e remuneração condigna. Em geral tais processos são acompanhados da constituição de instituições formativas e de um código deontológico específico (GUIMARÃES, 2004).

Essa é uma temática que tem emergido e submergido com entendimentos diferenciados em vários momentos da história educacional, no caso, brasileira. Por que programas de pós-graduação de uma mesma região priorizarem tão enfaticamente essa temática enquanto ela nem sequer aparece noutro programa? Sob quais perspectivas essa temática está emergindo nesses vários programas? São questões a serem abordadas no processo de aprofundamento da pesquisa.

Para analisar a prática docente, enquanto categoria deste estudo, tomaremos como referência os estudos de Sacristán (2002, p.82). A prática docente está entrelaçada à profissionalidade e à formação do professor, permeando, enquanto práxis, toda a vida do sujeito. A prática, então, vai além do saber fazer, relacionando-se às demais esferas da docência. Nesse entendimento, a prática não se reduz às ações de sala de aula, nem tampouco às atividades cotidianas dos professores, até porque essas ações inserem-se em uma cultura de práticas consolidadas, numa espécie de "capital cultural".

A práxis possibilita compreender o mundo e intervir nele, através de uma ação que seja diferente de qualquer fazer, constituindo-se num fazer pensado, lúcido, refletido, questionável, responsável. Práxis é ação, é processo de constituição de um ser sempre mais autônomo, livre, responsável que saiba ceder ao outro, reconhecer limites e que saiba pensar.

Quanto à prática docente, chama a atenção que a produção da UFU. A prática docente, diferentemente dos estudos dos outros programas, está associada à profissionalização e à formação. Assim, parece apontar para uma concepção de prática num sentido mais amplo, de uma práxis que abrange toda a vida dos professores(as) enquanto sujeitos históricos.

Nas dissertações que estudam a prática docente, investiga-se a qual nível de ensino fazem referência, distribuídos conforme as universidades de origem. O ensino fundamental foi investigado com mais freqüência; teve uma incidência de mais da metade das dissertações analisadas pelo grupo interinstitucional e, seguindo a tendência encontrada tanto por André *et alii* (1999) como por Toschi *et alii* (2003). Ao que parece, o estudo dos cursos de pedagogia e licenciaturas tem crescido, apontando reflexos da determinação legal (LDB, 9394/96) de se elevar a formação do professor ao nível de graduação e desestimular a formação ao nível do Curso Normal. Percebe-se um crescimento notável dos estudos sobre a educação infantil, despontando como segunda modalidade mais investigada na região, tendência que parece se consolidar frente à ampliação da assistência à educação infantil, a partir dos anos de 1990. Esse dado contrasta com a pesquisa anterior, realizada por Toschi *et alii* (2003), cujos resultados apontaram apenas dois trabalhos sobre educação infantil (5%) defendidos entre 1979 e 1998, nos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste brasileira.

Em relação a temáticas pouco investigadas, André *et alii* (1999 e 2002), em levantamento do estado da arte sobre formação de professores no período de 1990 a 1996, evidenciaram o "silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco" (p. 309). No período que estamos investigando, na UFG, foram defendidas três dissertações (7%) acerca dessas modalidades, sendo duas sobre

EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma sobre educação no contexto de assentamentos rurais.

De acordo com as pesquisas anteriores (ANDRÉ *et alii*, 1999; TOSCHI *et alii*, 2003), desde 1979 a formação do professor é a segunda categoria temática mais enfocada nas produções. O tema formação de professores na universidade tem sido discutido no grupo a partir da polarização entre formação pragmática e formação humanista, tendo como uma das referências a abordagem feita por Coêlho (2006). Nesse artigo o autor questiona a tendência de se dirigir a formação do professor que privilegie um entendimento reducionista de profissionalização, atrelando-a às orientações de modelos internacionais. Para o autor uma formação humanista constitui-se num processo ininterrupto, em que se prepara o indivíduo para pensar o mundo, não só operá-lo. Esse entendimento demanda, entre vários aspectos, uma formação que se dê ao longo da vida. Uma vez aceita, tal compreensão de formação demandaria a necessidade de se associar, na investigação, a formação inicial do professor e sua formação continuada. Contudo, dissertações que expressem essa totalidade têm sido pouco freqüentes, apenas na UFG houve três trabalhos que investigaram a formação inicial e a formação continuada como etapas entrelaçadas de um mesmo processo.

Acerca dos **referenciais teóricos** mais utilizados, consideramos o entendimento de Lenoir (2006) em que se considera que o processo de pesquisa exige rigor na investigação, devendo "ser crítico, reflexivo e responder às exigências das estratégias de verificação em uso. A teorização que resulta da pesquisa e que a sustenta deve estar relacionada a teorias reconhecidas" (p. 306). Nesse sentido, tem sido feito um levantamento dos autores mais utilizados nas dissertações para que se possa futuramente analisar a pertinência do suporte teórico em relação ao tema, ao método e ao ideário pedagógico trabalhado.

Em análise preliminar da produção da UFG (SOUZA *et alii*, 2006a; 2007), destacam-se como principais teóricos utilizados: Antonio Gramsci, Karl Marx, Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo e Ricardo Antunes. Contudo, a análise dos referenciais teóricos ganha sentido quando referendada por outras informações como o tema para o qual se recorreu a cada autor, as obras que foram utilizadas de cada um, o ano das publicações, a apropriação que

os pós-graduandos têm feito das idéias desses autores. Tais informações serão refinadas no processo de aprofundamento da pesquisa insterinstitucional.

Quanto ao **ideário pedagógico**, percebemos que os autores das dissertações e teses sobre professores têm se preocupado em esclarecer a concepção que têm sobre a educação e sobre o ser professor (SOUZA *et alii*, 2006b; 2007; 2008). Contudo, em alguns trabalhos tais concepções não puderam ser identificadas. Nesses casos, houve necessidade de recorrer à interpretação feita pelo leitor do trabalho, buscando extrair tais concepções da dissertação. Mesmo com esse exercício, em alguns trabalhos, para nossa surpresa, essas concepções não puderam sequer se extraídas. A equipe considera importante revelar como as pesquisas na Região Centro-Oeste brasileira têm trabalhado esse ideário. As concepções de professor e de educação presentes nas dissertações também serão temas a serem aprofundados.

Como foi dito anteriormente, à equipe da UFG coube a realização de estudos mais aprofundados do tema **método** nas produções acadêmicas. Tanto a pesquisa de André *et alii* (1999 e 2002) como a de Toschi *et alii* (2003), e ainda, Lisita e Pimenta (1999; 2005), apontam a existência de problemas em relação ao método, sobretudo quanto à dificuldade do posicionamento conceitual, bem como quanto a clareza no trilhar metodológico da pesquisa em educação.

A partir das análises iniciais já realizadas, os trabalhos da UFG apresentam as mesmas características, que tendemos interpretar como possível ausência do rigor científico, inadequação na utilização dos instrumentos - precariedade dos instrumentos nos levantamentos de dados, uso inadequado da linguagem, e dificuldade na sistematização de dados. Andre *et alii* (2000, 2001); Gatti (2000); Pimenta (1995, 2002); Warde (1995), Alves-Mazzotti (2001), dentre outros autores, vêm apontado como o rigor tem sido abandonado em muitas pesquisas em educação, como se o rigor metodológico fosse uma seqüela positivista, o que tem influenciado para que os conhecimentos produzidos não sejam suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais.

Além disso, a partir das leituras realizadas não temos identificado formas de coleta, organização e apresentação do material empírico que favoreçam a construção teórica, a transferibilidade e a construção do conhecimento sobre os

fenômenos estudados. Esses aspectos precisam ainda ser mais bem trabalhados no processo de aprofundamento das várias equipes que compõem a pesquisa.

Como bem diz Severino (2006 p. 82) "falar em educação é referir-se ao conhecimento,
ferramenta imprescindível da prática educacional e ainda mais que quando se fala de pós-graduação está-se referindo a produção desse conhecimento". Portanto, é necessário fundamentar a prática educacional numa "sólida plataforma epistemológica", mas também numa legitimidade ética e sensibilidade política, ou seja, no compromisso ético-político dos pesquisadores(as). Nossa rede de investigação tem se comprometido em assumir esse caráter, procurando assim contribuir para a emancipação dos que estão envolvidos nessa produção.

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.39-50. ISSN 0100-1574.

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.

ANDRÉ, M. *et alii*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *In: Educação & Sociedade,* ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A.(org). Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília-DF *MEC/Inep/Comped*, 2002.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LDB. Congresso Nacional. Lei. No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *In*: *Revista*

Brasileira de Educação, n. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.

BRZEZINSKI, I.(org) Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília- *MEC/ DF/Inep*, 2006.

CANDAU, Vera M *A Didática em questão.* Petrópolis, Vozes, 1983.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. *In*: GUIMARÃES, Valter S. (org.). Formar para o Mercado ou para a Autonomia? *O papel da Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Em: Perspectiva, Florianópolis, V. 23, n. 02, p.381-406, jul/dez.2005.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 8ª edição,SPaulo, Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa*, nº. 116, jul./ 2002, p. 21-39.

GERALDI, C.M.G.(org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, S. Paulo: Mercado de Letras, 1999.

GUIMARÃES, Valter S. A Socialização Profissional e a Profissionalização Docente: um Estudo Baseado no Professor Recém-Ingresso na Profissão. *In:* GUIMARÃES, Valter S. (org.). *Formar para o Mercado ou para a Autonomia? O papel da Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. *Formação de Professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LANE, S. *Psicologia Social*: O homem e em movimento. S. Paulo, Ed Brasiliense, 1984.

LAROCCA, P. ; ROSSO, A. J. & SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *In*: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n.º 3. p118-133, mar., 2005.

LAROSSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA,. N. P. DE.; CONNEL,Y. F.M.; CLANDININ, D. J. & GREENE, M *Déjame que te cuente - ensayos sobre narrativa y educación* -. Barcelona: Laertes,1995.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *In: Educação e Sociedade*, vol. 27, nº. 97. Campinas/SP: CEDES, set./dez., 2006, p. 1299-1325.

LÜDKE M. et al. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MOROSINI, M. C. (Org.); FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). *Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação* Superior. Brasília: MEC/Inep, 2001.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua Formação.* Lisboa, Dom Quixote, 199

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria R.N.S. (Org.) *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa.* Campinas, Papirus, 1993.

PAIXÃO, Léa P. "A sala de aula como objeto de estudo da Sociologia da Educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França" In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.), *Didática, Ruptura, Compromisso e Pesquisa,* Campinas, Papirus, 1993.

PIMENTA, Selma G. & LISITA, Verbena M. S. de S. Pesquisas sobre professores e sua formação - uma análise de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da FE/USP de 1990 a 1998. *Anais do XII ENDIPE*, Curitiba-PR, 2004.

_____. PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PUENTES, R.V.; Aquino, O. F.; FAQUIM, J.P.S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *In*: *Educação Unisinos* 9(3): 219-228, set/dez, 2005.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatoria, participação guiada e aprendizado.in WERTSCH et coll. *Estudos socioculturais da mente.* Porto Alegre. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. *In:* SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANFELICE, J.L. Dialética e Pesquisa em Educação. *In* Lombardi, j.C. e Saviani D. (orgs) *Marxismo e educação*: debates contemporâneos . Campinas, SP, autores Associados, 2005.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional.In:BIANCHETTI Lucidio e

MACHADO, Ana Maria Neto *A bússula do escrever:desafios na orientação de teses e dissertações.*2ed.Florianópolis:Ed da UFSC:São Paulo:Cortez,2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; Domingues,Maria Hermínia M.; GUIMARÃES, Valter S., MAGALHÃES, Solange M.de O. A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional *In*: *Anais do XVI Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação*/UFG 2007a.

_____A produção acadêmica no Programas de Pós-Graduação da FE/UFG. *Anais do VIII Seminário da pesquisa*: A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste.Uberlândia, 2007b.

_____ A produção acadêmica sobre professores:estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste. *In*: *Anais do VIII encontro de pesquisa em educação da Região Centro-Oeste*. Ética educação e Democracia. Cuiabá, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de, Caracterização do grupo de pesquisa: Rede interinstitucional de professores-pesquisadores do centro-oeste. *In*: CUNHA,Maria Isabel da e BROLLO, Cecília Luíza, (Orgs)*Pedagogia Universitária e produção de conhecimento.*Porto Alegre:EDIPUCRS,2008.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica Metodológica*, investigação social e enquête operária. São Paulo: Polis, 1980.

TOSCHI, M. S. *et alii*. O professor na Região Centro-Oeste: o estado do conhecimento. *Anais do VI EPECO*, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. 1 a. edição. São Paulo: Atlas, 1992.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, 1990.