

Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995¹

Paulo Cesar Giglio

Introdução

O que se vem produzindo nos programas de pós-graduação em Educação no País? Esta é uma pergunta investigada por muitos autores, como Gouveia (1974), Warde (1990), Gatti (1992) entre outros, que têm alertado para algumas falhas, como: grande número de repetições, falta de continuidade em pesquisas já realizadas, baixa densidade teórica derivada de uma miscelânea de autores utilizados, concentração em determinado assunto.

As pesquisas dessas autoras conduzem à conclusão de que existem muitos trabalhos de pós-graduação em Educação, porém com poucos resultados práticos ou, melhor, sem grandes avanços para as discussões dos temas que circundam o estudo sobre a educação. É possível concluir, ainda, que uma das grandes causas dessas falhas está no fato de não se proceder a uma mínima revisão do que foi produzido sobre o tema a ser investigado.

O contato com balanços de obras produzidas a respeito do tema formação docente, o levantamento das produções em periódicos que o Núcleo Pensamento Educacional Brasileiro, do Programa de História e Filosofia da Educação da PUC-SP estava realizando, e a análise do trabalho de Silva *et alii* (1991)² foram

- 1 Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História e Filosofia da Educação da PUC-SP, fevereiro /97.
- 2 Trata-se de "*Formação de Professores no Brail – Um Estudo Analítico e Bibliográfico*", que consiste na análise da publicação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em parceria com a REDUC (Rede Latino Americana de Informação e Documentação em Educação), em três volumes: "*Formação de Professores no Brasil (1960-1980) Resumos Analíticos em Educação*", contemplando publicações sobre formação de professores em nível de 2º e 3º graus. Deste levantamento constam livros, dissertações/teses, artigos de periódicos, seminários, palestras, etc.

os passos para o início desta pesquisa. Este último, mais especificamente, foi o que me instigou a alguns questionamentos.

As autoras mostram, a partir dos resumos analisados, o que e como se falou do professor e de sua formação nas décadas de 50, 60, 70 e início da de 80. Identificam o referencial teórico, o tipo de abordagem predominante em cada época e as lacunas deixadas por essas obras. Lacunas como baixa quantidade de estudos detalhados, críticos, minuciosos sobre os currículos dos cursos de formação docente, insuficiência de estudos relacionando a frequência do professor a cursos universitários, insuficiência de estudos sobre o desempenho do professor no ensino fundamental, deficiência nos estudos sobre a pessoa do professor e os determinantes do perfil socioeconômico e cultura predominante entre os profissionais. Quanto à competência do professor, alertam que os estudos não partem de uma observação direta da ação do mesmo em sala de aula.

A partir dessas constatações, Silva *et alii* alertam as instituições de pesquisas e as agências financiadoras para a necessidade de estudos que supram essas deficiências. Estudos como conteúdos dos currículos dos cursos de formação docente, práticas de ensino, avaliação dos diversos cursos existentes – tanto de formação inicial como em serviço.

As autoras, apesar das lacunas detectadas nas obras, acreditavam num possível avanço da produção. Tal hipótese tinha como base a veiculação das idéias de um grupo de educadores do início dos anos 80, que elas apontam como sustentadores de novas propostas para reformulação ou estruturação dos cursos de magistério (Cf. Silva *et alii*, p.141). Tal hipótese, porém, elas não tiveram tempo hábil para verificar.

As lacunas apresentadas e os estudos apontados como necessários, principalmente aqueles que reforçam a necessidade de investigações que considerem a realidade do professor e da escola como aspectos fundamentais, e também a hipótese das autoras, foram fatores que me conduziram a investigar as obras sobre formação docente produzidas nos últimos 10 anos (1986 a 1995).

A questão que procurei responder foi: “que tipo de professor e de escola estão sendo considerados quando se examinam e/ou se propõem programas e práticas de formação para esse profissional?” Neste sentido, concentrei-me

Silva *et alii* assumiram a tarefa de analisar a parte desse material que se referia às produções relativas à formação de professores em nível de 2º grau.

nas dissertações e teses que analisaram e/ou propuseram programas e práticas para a formação do professor³. Investiguei também o referencial teórico utilizado pelos autores, a concepção de formação docente e a atenção dispensada à realidade do professor e da escola, quando das análises e propostas.

Alguns dados da pesquisa

A seleção do material de análise teve como base os catálogos de dissertações e teses publicados pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em sua versão CD-ROM. Foram encontrados, no período de 1986 a 1995, 4967 trabalhos sobre educação defendidos em programas de pós-graduação em educação de 35 universidades brasileiras. São 591 (12%) teses e 4376 (88%) dissertações. (Cf. Tabela 1).

Desse total, 606 (12%) discutem a formação docente⁴. São 535 dissertações e 71 teses. Não considero uma grande quantidade, dado o volume de obras produzidas sobre educação e a importância que assume essa questão na discussão dos problemas educacionais. Por outro lado, o tema está presente na quase totalidade das 35 universidades que apresentam pesquisa em educação. (Cf. Tabela 2).

A quantidade de trabalhos sobre formação docente apresenta-se bem reduzida quando centralizados nas propostas e/ou nas análises de programas e/ou práticas. São apenas 47 obras (46 dissertações e 1 tese), produzidas em 18 (50%) das 35 universidades. Esse número representa 8% das 606 produções sobre formação docente e aproximadamente 1% das 4967 sobre educação. (Cf. Tabela 3).

3 Programas são considerados, nesta pesquisa, como projetos ou conjunto de atividades voltados para a formação docente. As práticas referem-se à forma como se dá essa formação, em situações concretas.

4 As dissertações e teses catalogadas no CD-ROM da ANPEd foram classificadas a partir de descritores (palavras-chave) apresentados no título e subtítulo. O total acima, 606, refere-se aos trabalhos cujos títulos se relacionam a descritores que nos remetem ao tema formação docente. São eles: Formação de Professores, Aperfeiçoamento de Professores, Estágio Supervisionado, Formação em Serviço, Licenciatura, Magistério, Projeto Logos II, Ensino de Pedagogia, Professores (contexto geral), Perfil Profissional do Professor, Professores Alfabetizadores, Professores Rurais, Professoras e Profissionalização de Professores (normas de profissionalização e hierarquia).

Identificação dos temas abordados nas obras

Analisando os títulos, subtítulos e resumos, foi possível separar as 47 produções em dois grandes blocos, referentes ao tipo de trabalho realizado, ou seja, as que propõem e aquelas que analisam programas e/ou práticas de formação docente. Dentro desses blocos, elas foram divididas quanto ao nível/modalidade de formação focalizado – nível secundário (magistério), nível superior (pedagogia e licenciaturas) e formação continuada⁵. (Cf. Quadro 1).

A partir da definição de programas e práticas foi possível um outro agrupamento dos trabalhos, ou seja, por programas e práticas propostos e/ou analisados. (Cf. Quadro 2).

Com esse agrupamento dos temas, é possível afirmar que: dos 47 trabalhos, 37 (78,72%) referem-se a análises e 10 (21,28%) fazem propostas. Dentre as 10 propostas, 5 (50%) são de programas e 5 (50%) são de práticas. Quanto às 37 análises, 14 (37,83%) examinam programas e 23 (62,16%) realizam exame de práticas de formação docente.

Há um equilíbrio na quantidade de trabalhos que propõem programas e aqueles que propõem práticas de formação docente. Nas análises existe um pequeno predomínio de trabalhos que se dedicam às práticas dessa formação. Por outro lado, enquanto as propostas apresentam-se muito variadas quanto ao tema de discussão ou mesmo quanto ao objeto propositivo, as práticas indicam sempre uma mesma direção, ou seja, a prática do professor e a prática do formando, concretizadas por meio dos estágios supervisionados, do trabalho professor/aluno em sala de aula e da relação teoria/prática, que se pretende como norteadora da formação do professor⁶.

5 A denominação *formação continuada*, não aparece nos trabalhos analisados. Eu a utilizo para expressar as obras que abordam temas como: formação em serviço, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação.

6 Silva *et alii* (1991), analisando as produções do período de 1981/1986, caracterizadas como crítica à formação do professor, concluem que tais obras "...colocam maior ênfase na análise da formação do professor face às necessidades da prática docente e da realidade da escola básica. Faz-se uma crítica à luz do ideário implícito na formação desses profissionais e das questões postas pela realidade..." (pp. 13-14). Este tipo de concentração ainda mantém-se e é predominante nas dissertações e teses, por mim analisadas (período de 1986/95). Porém, a crítica realizada tem como ponto de partida a desarticulação entre as disciplinas "teóricas" e as "práticas", a ausência de maior integração entre a didática, a prática de ensino e os estágios supervisionados.

Os resumos das dissertações e teses, constantes da catalogação da ANPEd, não fornecem elementos suficientes para uma análise mais profunda, como referencial teórico utilizado, concepção de formação docente e de professor, de escola ou de educação. No entanto, grande parte indica ou explicita a necessidade de a formação do profissional da educação ser permeada pela clareza do cotidiano da escola e dos problemas educacionais. As análises e as propostas indicam partirem da realidade do professor que atua na escola pública, assim como professor e aluno são contextualizados.

Um dado importante, observado por meio dos resumos, é que os autores trabalham com informações colhidas diretamente dos professores e dos futuros professores⁷. Por outro lado, é constante, nos resumos, a indicação de que os métodos de investigação utilizados são questionários, entrevistas, depoimentos e/ou percepções de professores e alunos. Não estou questionando esses tipos de instrumentos, porém, observa-se que é mínimo o número de dissertações e teses que utilizam-se da observação direta do professor em sala de aula, principalmente quando o trabalho propõe-se a analisar práticas.

Outra constatação, na análise dessas dissertações e teses, diz respeito à falta de clareza dos títulos. Alguns deles, comparados aos resumos que apresentam, não esclarecem o tipo de trabalho realizado ou mesmo o assunto abordado. O trabalho de Gomes (PUC-SP-Psic./Educ.,1993), por exemplo, que tem como título “O Projeto CEFAM: A busca de despertar em educadoras um sonho possível”, não esclarece se é uma análise do Projeto ou das práticas dos professores, ou se trata de uma comparação entre o CEFAM e a H.E.M normal ou coisa do gênero. Por outro lado, nem o resumo fornece elementos suficientes sobre o tipo de trabalho realizado; explicita, somente, que desenvolve estudo enfocando o Projeto CEFAM.

7 Este é um fato que *Silva et alii* (1991) apontam como falho nas produções por elas analisadas, pois partia-se de um professor idealizado, trabalhava-se como dados genéricos, com percepções de supervisores, diretores de escola e/ou professores exemplares. “...Se a produção analisada caminhou efetivamente no sentido de visar a formação e a atuação profissional em suas relações com o contexto mais amplo em que ganham vida, elas não chegaram, na maioria das vezes, a incidir sobre a figura mesma do professor (...) ele continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato...” (p. 143)

Outros títulos, comparados aos resumos, são contraditórios ou, no mínimo, incompletos: pois, às vezes, o título expressa um tipo de trabalho e o resumo indica outro. Exemplo desse caso é o trabalho de ALMEIDA (UFF – 1987), “Proposta para reformulação da Licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense”. Pelo título supõe-se tratar de uma proposta, porém o resumo indica ser uma análise desses cursos e das propostas de reformulação dos mesmos. Considerando que nos fichários das bibliotecas não constam os resumos das obras, seria necessário o máximo de objetividade na formulação dos títulos, pois eles podem desviar a atenção do consulente ou não interessarem, não cumprindo, a obra, seu objetivo principal, que é a veiculação da produção.

Análise das obras selecionadas

Diante do fato de os resumos das obras, constantes da catalogação da ANPEd, não fornecerem elementos suficientes para uma análise mais profunda, como referencial teórico utilizado, concepção de formação docente e de professor, de escola ou de educação, procedi a uma análise por amostragem. Dos 47 trabalhos existentes, selecionei 12 para um exame mais crítico. São dissertações que foram apresentadas nos três programas de graduação em Educação da PUC-SP⁸. (Cf. Tabela 4).

A análise desses trabalhos, como já esclareci, teve como objetivo principal verificar se os autores, ao proporem e/ou analisarem programas e práticas de formação docente, consideram a realidade do professor (como um sujeito concreto, que ocupa um determinado lugar na sociedade, com necessidades e perspectivas) e a realidade das escolas públicas brasileiras. Objetivou desvendar, também, qual a concepção de escola e de formação docen-

8 Essa delimitação foi necessária, não só pelo pouco tempo disponível para um trabalho de mestrado (30 meses de bolsa CNPq) mas, principalmente, pelas dificuldades, financeira e de tempo, para conseguir exemplares dos trabalhos que foram apresentados nos vários estados do País. Por outro lado, ao privilegiar as produções originárias da PUC-SP, tive como critério, não só o fácil acesso, mas a concentração de trabalhos produzidos nessa instituição, sua trajetória de vanguarda na pesquisa em educação e sua característica específica de abrigar quatro programas de pós-graduação nessa área com linhas de pesquisa diferentes.

te defendida pelos autores, e, ainda, qual o referencial teórico utilizado nas discussões.

Referencial teórico

Quanto ao referencial teórico apresentado nas dissertações, o que se observa, com poucas exceções, é a recorrência a uma variedade de autores que podem ser denominados críticos, quanto à visão de professor, de escola, de sociedade, mas que, porém, são autores de tendências e pensamentos diferentes. A grande maioria das produções não menciona o quadro teórico utilizado na pesquisa. As inferências, feitas aqui, decorrem das fontes e dos autores citados no corpo do texto dos trabalhos.

Em função do assunto abordado, há uma variação de autores de uma dissertação para outra. No entanto, há aqueles que são constantes, estão presentes em quase todos os trabalhos, são uma espécie de base, os mais citados. Dentre esses, estão: Saviani, presente em 9 (75%) dos 12 trabalhos; Freire, em 8 (66,67%); Libâneo, Candau, Cunha, Mello, Fazenda e Gramsci aparecem em 5 (41,66%) dissertações, cada um, e Vasquez e Gatti estão em 4 (33,33%), cada um.

Outros autores como Romanelli, Giroux, Jefferson Silva, Kramer, Gaddoti, Cunha, Soares, Demo, Warde, Freitag, Frigotto, Fávero, Neidson Rodrigues, Japiassú, Mascellani, Garcia, Ludke, Piconez, Oliveira, são citados somente em 2 (16,66%) das 12 dissertações, cada um. Há aqueles, ainda, que são vistos em um único trabalho, são os que servem de referência para discussões específicas. Entre estes estão Piaget, Dewey, Emilia Ferreiro. Também aparecem Omote, Ross, Salvia e outros, que discutem questões como treinamento de recursos humanos, técnicas de ensino a distância e tecnologias educacionais.

Junto a essa variedade de autores citados nos trabalhos, é possível verificar, também, a presença expressiva de publicações e documentos oficiais como Pareceres e Decretos do Conselho Federal de Educação, documentos do MEC, propostas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e propostas da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essas fontes são utilizadas em 5 (41,66%) das 12 dissertações. Algumas dessas são fontes teóricas declaradas, um exemplo é a pesquisa de Cerqueira (PUC-SP-Sup./Cur., 1988), na qual

a autora afirma que seu referencial tem como base uma bibliografia composta de publicações oficiais e de autores gerais.

O problema dessa variedade de autores ou, usando expressão de Warde (1993), “miscelânea”, não reside no fato em si de serem variados, mas sim de serem “...colocados lado a lado para comporem o ‘quadro teórico’” (p. 65).

A grande quantidade bibliográfica utilizada num trabalho de pesquisa nem sempre significa boa consistência teórica. Ao contrário, o observado é que as dissertações que se utilizaram de um maior número de autores de referência, são as que apresentam mais variações entre autores com tendências diferentes e, até, contradições entre o pensamento do autor e o expresso pelo pesquisador. Exemplo desse tipo, é o trabalho de Riani (PUC-SP-Sup./Cur., 1994). A autora afirma fazer uso de um referencial que, embora variado em tendências, é considerado crítico. Porém expressa uma concepção de escola redentora e, em contraposição aos autores citados, defende a educação como qualificação para o trabalho – aspectos que vêm sendo tratados como visão ingênua, acrítica.

Na identificação de trabalhos que apresentam grande variedade de referências, chama atenção o de Santos (PUC-SP-Sup./Cur., 1994). A autora coloca paralelamente, em sua discussão, idéias de autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Charlot, Snyders, Gramsci, Mannheim, Saviani, Freire, Libâneo e outros, sem distinção de pensamento, sem caracterizar como cada um desses autores entende o processo ensino-aprendizagem, a escola, a sociedade, o professor.

Ainda sobre o quadro teórico, um trabalho que destaco é o de Gomes (PUC-SP-Sup./Cur.-1993). A autora, diferentemente dos demais, não apresenta um quadro teórico *a priori*. Os autores de referência são utilizados durante as análises e conclusões. O fato de não se construir um quadro teórico *a priori* não subtrai a consistência ou o valor de uma pesquisa. Ao contrário, o referencial teórico pode ser exposto ao longo do trabalho. A crítica, no caso de Gomes, refere-se à miscelânea de autores utilizados. A autora recorre às idéias de nove autores que, embora possuam uma visão crítica de professor, de escola, de formação docente, constituem tendências diferentes de pensamentos.

Além dos tipos de trabalhos citados acima, quanto ao referencial utilizado, há outros que fazem uso de autores pouco conhecidos na literatura educacional. Com esta característica, encontra-se a dissertação de Penazzo (PUC-SP-Psic./Ed., 1987), na qual, excetuando-se autores como Gatti, Patto

e Paschoalick – estas últimas mais próximas às discussões da psicologia educacional – a maioria não aparece com frequência na literatura educacional como: Bega, Glaser, Saad, Ross e Salvia, Bessani, Ramos, Dib e outros, incluindo até o Instituto de Pesquisas Espaciais, que trata de engenharia de sistemas, planejamento e controle de projetos.

Os exemplos acima refletem a miscelânea de autores de referência utilizados na maioria das dissertações, principalmente na composição do quadro teórico. Quadro este, que, segundo Severino (1993), deve ser consistente e coerente e não pode agregar elementos teóricos incompatíveis entre si. “...Fusões artificiais de modelos teóricos incoerentes levam necessariamente ao sincretismo lógico-filosófico, de pouca validade para o trabalho científico.” (p. 125-126).

É possível concluir, então, que o referencial apresentado na maioria dos trabalhos que abordam propostas e análises de programas e práticas de formação docente, aqui analisados, está baseado nas idéias de autores que tiveram muito destaque nos anos 80. Autores como Freire, Saviani, Libâneo e Mello, que trouxeram grandes contribuições para a discussão educacional, estabeleceram uma concepção crítica de escola, de professor, de formação docente e da relação desses com a sociedade, questionaram a escola como mero espaço de reprodução da sociedade e como aparelho ideológico a serviço da classe dominante. O mérito desses educadores foi terem estabelecido uma visão de educação, bem como seus objetivos e fins, a partir da macroestrutura social. Essa relação influenciou e continua influenciando muitas pesquisas. No entanto, é preciso determinar um novo papel para a escola. Sem esquecer o seu espectro mais amplo, é necessário discuti-la no seu interior: seus processos, seus integrantes, principalmente a figura do professor, sua formação profissional, assim como suas relações social, econômica e cultural.

Essa abordagem da educação vem sendo mais discutida por autores europeus e norte-americanos como Nóvoa, Perrenoud, Popkewitz, Schön, Sacristán, Zeichner, entre outros, que, com exceção de Nóvoa, não foram citados em nenhuma das doze dissertações examinadas. A hipótese é que se trata de uma produção recente e que ainda está sendo estudada, portanto não houve tempo suficiente para servir de referência. Por outro lado, creio que a discussão desses autores vista como “nova”, não se caracteriza como inédita. O que eles propõem é uma visão da escola por “dentro”, considerando seus aspectos, condições, relações numa perspectiva sociológica.

Concepção de formação docente

A análise das dissertações que analisam e/ou propõem programas e/ou prática de formação docente, revelou que mais de 50% delas declaram algum conceito de formação docente. Entre os doze trabalhos analisados, 7 (58,33%) apresentam uma definição sobre essa formação. Apesar de 5 (41,66%) dos autores não explicitarem nenhuma concepção de formação docente, fornecem alguns indicadores a partir dos quais são possíveis algumas inferências.

Cerqueira (PUC-SP-Sup./Cur., 1987), mostra-se favorável a uma formação que possibilite a aquisição de habilidades técnico-profissionais ao futuro professor. Uma concepção baseada na competência técnica.

Penazzo (PUC-SP-Psic./Ed., 1987) defende os programas de treinamentos de abordagem sistêmica, para os estagiários, pois, segundo o autor, facilita a aquisição de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.

Fusari (PUC-SP-H.F./Ed., 1987) propõe uma política de formação em serviço pautada numa visão crítica de sociedade e em pressupostos coerentes com a democratização da educação escolar básica. Trata-se, acredito, de uma visão de formação calcada num fazer pedagógico crítico.

Mezzaroba (PUC-SP-Psic./Ed., 1987) aproxima-se de Fusari, ao deixar implícito no trabalho que a formação do professor deve assumir uma posição de análise e reflexão sobre a realidade concreta, tomando partido na emancipação humana, propiciando, também, condições para aquisição de conhecimento e domínio do processo didático-pedagógico.

Gomes (PUC-SP-Psic./Ed., 1993) indica ser um trabalho coletivo, com base numa proposta de integração curricular e interdisciplinar.

As outras dissertações explicitam uma concepção de formação, que varia entre uma formação baseada na ação-reflexão-ação (Santos, 1995 e Ribas, 1989-Sup./Cur.); competência técnica e compromisso político (Santos, Sup./Cur., 1994); domínio de conteúdo e interação entre teoria e prática (Alves, H.F./Ed., 1991); ação-reflexão-ação aliado ao compromisso político (Lucas, H.F./Ed., 1992); capacidade de assimilar os avanços científicos e realizar a mediação entre estes, o aluno e o cotidiano (Riani, Sup./Cur., 1994); competência técnica e integração universidade, escola e realidade social (Behrens, Sup./Cur., 1991).

Percebe-se, então, que, na maioria das vezes, a concepção de formação docente dos autores está aliada, implícita ou explicitamente, ao conceito que

eles têm de atuação docente, do papel do professor. Uma visão de que o professor tem que ensinar bem os conteúdos escolares e ser capaz de entender o que acontece na sociedade, no sentido de trabalhar esses conhecimentos de forma a garantir que eles se revertam em instrumentos que auxiliem o indivíduo a lutar de igual para igual numa sociedade de classes. É uma concepção caracterizada pela discussão da competência técnica e o compromisso político, que foi muito difundida nos anos 80, com Guiomar N. de Mello e outros autores.

Realidade do professor e da escola

A realidade do professor e da escola, que deve ser analisada a partir de dados que descrevam o perfil social, econômico, político e cultural do professor, bem como as condições materiais, de instalações e relações sociais apresentadas pela escola em que esse professor atua, e que *Silva et alii* (1991) apontam como uma necessidade a ser considerada quando da proposição de programas de formação, é uma questão que aparece, explicitamente, somente em 2 (16,66%) das 12 dissertações analisadas.

É pequena a quantidade de autores que apresentam dados sobre a figura do professor. Dez dos doze autores não fazem uma caracterização mais profunda e real do professor ou da escola com os quais trabalham, ao analisarem e/ou proporem programas e/ou práticas. Apesar disso, é possível constatar, nas pesquisas da maioria desses autores, uma preocupação em abordar as precárias condições em que se encontram, tanto os professores como as escolas públicas brasileiras. A grande parte dos autores abordam, em alguma parte do seu trabalho, a má qualidade da formação oferecida aos professores, os baixos salários pagos pelos governos, a falta de incentivo, a precariedade das escolas, o descaso para com a educação do povo.

Percebe-se que os autores, com mínimas exceções, não apresentam dados que definam o perfil do professor e da escola. A contextualização particular de cada um desses sujeitos é feita, predominantemente, de forma genérica e com base no senso comum, ou seja, naquilo que sempre repetimos: o professor ganha mal, não teve boa formação, as escolas apresentam condições precárias e os governantes não têm como prioridade a educação. Isso tudo é verdade e nós, não só profissionais da área, mas toda a população, sabemos. O que não sabemos é como vive, como pensa, como age o professor, sua necessidade profissional e particular. Esse conhecimento é fundamental

para que não ocorram generalizações ao se fazerem propostas para a formação desse sujeito.

As outras cinco dissertações que não aparecem comentadas acima – Cerqueira (1987), Penazzo (Pisc./Ed.,1987), Santos (Sup./Cur.,1994), Mezzaroba (Psic./Ed.,1987) e Behrens (Sup./Cur.,1991) – apesar de estarem analisando propostas e práticas e, principalmente, propondo programas de formação docente, nem genericamente apresentam dados sobre a figura do professor e da escola. Não fazem uma caracterização, pessoal, social, econômica ou cultural do professor, do futuro professor ou da escola em que este atua ou atuará. Da mesma forma que o constatado por Sliva *et alii* (1991) em produções anteriores “...não fornecem explicações a respeito de quais são os determinantes do perfil sociocultural preponderante entre os profissionais em exercício...” (pp.138-139).

Apesar disso, é possível afirmar, com base no material empírico declarado e nas conclusões, que a grande maioria dos autores, embora não apresentem um quadro mais detalhado sobre o perfil do professor e das escolas, efetuam suas análises e propostas com base num sujeito concreto. Os autores foram à escola e trabalharam – ainda que na maior parte das vezes com questionários, entrevistas e depoimentos – com professores, futuros professores, coordenadores e diretores. Essa é uma questão colocada por *Silva et alii*, ao mostrarem que, na década de 70, os estudos sobre a competência do professor não privilegiavam uma observação direta do professor em sala de aula e sim “...depoimentos ou testemunhos de especialistas – supervisores, orientadores e, predominantemente, professores com muitos anos de experiências...” (idem p. 139). Não foi constatada, nas dissertações, essa observação direta dos professores em sala de aula, como apontam as autoras. Por outro lado, não estão partindo de depoimentos isolados de supervisores ou professores mais “experientes” ou simplesmente com base em relatórios de atividades.

Considerações finais

Em resposta aos questionamentos desta pesquisa é possível afirmar que a análise das dissertações revelou uma miscelânea de autores, que são utilizados não só ao longo do trabalho, como na composição do quadro teórico. As idéias e os conceitos de autores, com posições diferentes e até divergentes, são colocados lado a lado, de forma indistinta.

A maioria dos autores utilizados como referência são autores que, como Saviani, Libâneo, Freire, entre outros, trouxeram grandes contribuições à discussão sobre formação docente nos anos 80, e difundiram uma visão crítica de sociedade e de educação. No entanto, são autores que sustentam posições e conceitos diferentes. Junto a esses autores são colocados outros, que possuem uma visão crítico-reprodutivista ou, até mesmo, não crítica.

Esses dados confirmam, portanto, a hipótese de Silva *et alii*, de que o pensamento de educadores emergentes na década de 80 influenciaria as produções da época. Por outro lado, tais dados confirmam, também, o que Warde (1993) constatou na avaliação sobre a produção discente dos programas de Pós-graduação em Educação, ou seja, a baixa densidade teórica apresentada pelas dissertações e teses.

A segunda questão investigada nas dissertações foi a concepção de formação docente expressa pelos autores. Embora nem todos tenham explicitado um conceito de formação em seu trabalho – somente 7 (58,33%) o fizeram – é possível afirmar, a partir de indicadores presentes no corpo dos trabalhos, que existe o predomínio de uma concepção caracterizada pela discussão da competência técnica e do compromisso político. Isto significa que os autores defendem uma formação que instrumentalize o professor a trabalhar satisfatoriamente os conteúdos escolares, e que o capacite a entender as relações mais amplas da sociedade e como estas interferem na educação.

A última questão analisada teve como objetivo verificar se os autores consideram a realidade do professor e da escola ao analisarem e/ou proporem programas e/ou práticas de formação docente. A análise dos trabalhos referentes a essa questão revelou uma quantidade pequena de autores que apresentam dados sobre a figura do professor – perfil socioeconômico, cultural e político – e da escola em que esse sujeito atua ou atuará. Dez dos doze autores não fazem uma caracterização mais profunda do professor ou da escola com os quais trabalham, ao analisarem e/ou proporem programas e/ou práticas. Apesar disso, a maioria desses autores tem uma preocupação em abordar as precárias condições em que se encontram, tanto os professores como as escolas públicas brasileiras.

Com base nas constatações acima é possível apontar alguns encaminhamentos de respostas para a minha pergunta, “que tipo de professor e que tipo de escola estão sendo considerados quando se examinam e/ou se propõem programas e/ou práticas de formação docente?”. Se, por um lado, os autores não fazem uma análise mais profunda do professor e da escola, não apresentam dados individuais sobre estes, por outro, eles não partem de uma visão

ideal de professor ou de escola, como Silva *et alii* mostraram existir em trabalhos por elas analisados.

As condições em que se encontram a formação e a vida profissional do professor, bem como a realidade das escolas públicas são caracterizadas. No entanto, essa caracterização parte de uma generalização, que tem como base a situação em que se encontram, não só a educação, mas todo o serviço público necessário à população. O professor e a escola não são considerados em suas particularidades. Isso mostra que as análises e propostas sobre formação docente, de acordo com o referencial teórico que as sustentam, norteiam-se pelas relações social, econômica e política que envolvem a sociedade, não dispensando, portanto, maior atenção às relações intra-escolares.

O tipo de professor genericamente, então, considerado, é aquele que tem grandes deficiências de formação, ganha mal, sem interesse pelo seu trabalho e que recebe uma formação em serviço sem utilidade prática. Da mesma forma, as escolas são consideradas sem infra-estrutura, material e humana, para atender à clientela e para o trabalho do professor.

Não estou questionando essa forma de ver a realidade, mas sim o fato de os autores terem-na como pressuposto único para contextualizar a figura do professor, não procedendo, assim, a uma investigação individualizada. Não realizam uma investigação sobre quais são, de fato, as necessidades, as aspirações, profissional e pessoal, do professor.

Apesar das constatações acima, não é possível negar que houve um avanço na discussão sobre formação docente, bem como nas análises e propostas para essa formação. Essa afirmação tem como base a comparação entre a análise das produções anteriores, realizada por Silva *et alii*, nas quais foram detectadas falhas, e as dissertações por mim analisadas. Nestas últimas, alguns estudos apontados pelas autoras como necessários foram efetuados. Por exemplo: conteúdos dos currículos, práticas de ensino, avaliação de cursos. Os autores, ao pesquisarem sobre as práticas docentes, apesar de não terem privilegiado uma observação direta em sala de aula, não partiram de depoimentos isolados de supervisores ou testemunhos de especialistas ou, ainda, de professores com muitos anos de experiências, como constataram Silva *et alii* ao analisarem produções anteriores. No entanto, as discussões desses autores, em sua maioria, foram norteadas pelas relações mais amplas que envolvem o conjunto da sociedade, e não por aquelas que se referem especificamente ao processo ensino-aprendizagem que ocorre no interior da escola.

Essa constatação está de acordo com o referencial teórico utilizado nas obras, ou seja, um referencial baseado em autores com grande destaque nos anos 80, preocupados em estabelecer uma relação entre a educação e as questões sociais. Os precursores desse referencial, como já mencionei, trouxeram grandes contribuições para a discussão educacional e para a formação docente. Tiveram como mérito estabelecer uma visão crítica e progressista para a educação e sua relação com a sociedade. Apesar disso, é necessário discutir a educação fundamentada em novas bases, é preciso discuti-la no seu interior: seus processos, seus integrantes, principalmente a figura do professor, sua formação profissional, assim como suas relações social, econômica e cultural. Uma abordagem baseada numa perspectiva sociológica da educação

Uma última questão que aponto nessas considerações finais diz respeito à falta de identidade entre os trabalhos de pós-graduação e os programas em que são realizados.

Ao analisar os trabalhos sobre programas e prática de formação docente realizados nos três programas de educação da PUC-SP, notei que, embora tais programas possuam identidades próprias, enfoques específicos, não há indicadores que revelem diferenças significativas entre as produções, tendo-se como base os programas em que foram apresentadas.

A discussão sobre formação docente não é exclusividade de um determinado programa, ao contrário, a necessidade é de que todos se debrucem sobre esse assunto. No entanto, alguns aspectos devem ser questionados. Como:

O que justifica pesquisar a formação docente num programa de Psicologia da Educação, em Supervisão e Currículo, em História e Filosofia da Educação, ou em outros?

Quais contribuições os programas, núcleos ou áreas de estudos estão oferecendo à discussão, ou mesmo para a formação do professor?

É necessário que cada núcleo/área de estudo privilegie um determinado enfoque no encaminhamento das pesquisas sobre formação docente?

Como trabalhar a partir de pesquisas já realizadas, dando continuidade ao estudo e evitando repetições.

Tabela 1

Quantidade de dissertações e teses sobre educação, defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995

(Fonte: ANPED – catalogação em CD-ROM)

N°	ANO	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994		1995		DISS		TESE		TOTAL GERAL	
		INST.	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TOT	%	TOT		%
01	CFETMG *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	100	-	-	02	
02	IESAE	13	-	23	-	16	-	12	-	28	-	15	-	16	-	29	-	26	-	-	-	178	100	-	-	178	
03	PUCCAMP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	03	-	15	-	21	100	-	-	21	
04	PUC/RJ	11	-	13	-	06	02	09	03	16	03	11	04	16	05	16	02	16	01	22	01	136	86,6	21	13,4	157	
05	PUC/RS	07	-	10	-	13	-	39	-	21	-	28	-	44	04	35	-	26	03	28	02	251	96,5	09	3,5	260	
06	PUC/SP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1	Dist. Com.	-	-	-	-	-	-	11	-	13	-	14	-	29	-	11	-	19	-	18	-	115	100	-	-	115	
6.2	H/Fl Ed.	02	02	08	02	20	03	16	05	20	04	23	05	21	11	14	07	19	02	08	06	151	76,3	47	23,7	198	
6.3	Psic. Ed.	08	02	09	02	09	02	11	-	09	03	13	02	25	07	25	04	17	01	34	04	160	85,6	27	14,4	187	
6.4	Sup/Car.	10	-	06	-	14	-	27	-	17	01	23	03	27	01	26	02	24	04	35	03	209	93,7	14	6,3	223	
07	Univ. Cat. Petrop.	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	10	-	03	-	01	-	04	-	05	-	29	100	-	-	29	
08	Univ. Est. Maringá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	-	05	-	03	-	12	100	-	-	12	
09	UERJ	11	-	09	-	16	-	13	-	06	-	21	-	14	-	13	-	21	-	37	-	161	100	-	-	161	
10	UFAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	06	-	03	-	-	-	15	100	-	-	15	
11	UFBa	04	-	04	-	10	-	11	-	11	-	06	-	10	-	08	-	10	01	19	-	93	99,0	01	1,00	94	
12	UFCE	06	-	03	-	08	-	09	-	27	-	13	-	09	-	07	-	20	-	23	-	125	100	-	-	125	
13	UFES	06	-	07	-	14	-	05	-	07	-	04	-	11	-	12	-	08	-	17	-	91	100	-	-	91	
14	UFF	09	-	09	-	20	-	16	-	18	-	26	-	37	-	21	-	29	-	30	-	215	100	-	-	215	
15	UFGO	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	09	-	11	-	09	-	6	-	14	-	51	100	-	-	51	
16	UFMG	16	-	14	-	20	-	29	-	11	-	09	-	16	-	23	-	08	-	28	-	174	100	-	-	174	
17	UFMS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	08	-	16	-	25	01	52	99,0	01	1,00	53	
18	UFMT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	11	-	15	-	08	-	37	100	-	-	37	
19	UFPA	07	-	07	-	03	-	02	-	-	-	02	-	04	-	07	-	11	-	19	-	62	100	-	-	62	
20	UFPE	02	-	08	-	02	-	04	-	02	-	08	-	08	-	03	-	05	-	7	-	49	100	-	-	49	
21	UFPI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	11	100	-	-	11	
22	UFPR	08	-	11	-	11	-	19	-	12	-	11	-	26	-	18	-	15	-	13	-	144	100	-	-	144	
23	UFRJ	13	05	22	05	47	05	16	03	31	06	23	10	42	05	25	07	30	09	07	05	256	81,0	60	19,0	316	
24	UFRRJ	04	-	03	-	10	-	05	-	14	-	08	-	10	-	07	-	13	-	09	-	83	100	-	-	83	
25	UFERS	09	-	20	02	47	01	23	07	30	02	14	04	33	05	17	05	24	01	26	11	243	86,4	38	13,6	281	
26	UFSC	-	-	-	-	03	-	05	-	11	-	18	-	07	-	21	-	21	-	09	-	95	100	-	-	95	
27	UFSCar	20	-	18	-	14	-	16	-	23	-	03	-	20	-	11	01	36	-	17	01	178	98,9	02	1,1	180	
28	UFSP	07	-	05	-	01	-	06	-	10	-	07	-	08	-	16	-	17	-	-	-	77	100	-	-	77	
29	UFUberl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-	03	-	08	-	14	100	-	-	14	
30	UnB	10	-	01	-	05	-	02	-	04	-	11	-	06	-	11	-	16	-	34	-	100	100	-	-	100	
31	UNESP - Marília	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	05	-	09	-	16	-	19	-	52	100	-	-	52	
32	UNESP - Rio Claro	-	-	-	-	-	08	-	08	-	03	-	08	-	08	-	05	-	08	01	49	100	-	-	49		
33	UNICAMP	17	-	25	06	22	07	57	15	34	09	31	17	24	32	49	37	35	32	71	28	365	66,6	184	33,4	548	
34	UNIMEP	08	-	05	-	05	-	10	-	16	-	19	-	22	-	27	-	43	01	27	02	182	98,4	03	1,6	185	
35	USP	03	07	03	09	05	11	12	25	11	12	18	12	12	17	13	23	23	31	38	38	138	42,7	185	57,3	323	
	total	211	16	243	26	342	31	393	58	417	40	404	57	537	87	526	88	610	86	692	103	4376	88,0	591	12,0	4967	

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

D= dissertação / T= tese.

Tabela 2

Quantidade de dissertações e teses sobre formação docente, defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995

(Fonte: ANPEd – catalogação em CD-ROM)

N°	ANO	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994		1995		DISS		TESE		TOTAL GERAL
		INST.	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TOT	%	TOT	
01	CFE/MG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
02	IESAE	01	-	-	-	01	-	01	-	02	-	02	-	01	-	05	-	01	-	-	-	14	100	-	-	14
03	PUCCAMP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	100	-	-	03	
04	PUC/RJ	01	-	03	-	-	-	02	01	04	-	02	-	02	01	01	-	01	-	01	-	17	89,5	02	10,5	19
05	PUC/RS	02	-	-	-	02	-	04	-	05	-	04	-	07	02	03	-	03	-	05	-	35	95,0	02	5,00	37
06	PUC/SP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1	Dist.Com.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.2	H/II Ed.	01	-	-	-	03	01	02	-	01	-	02	-	04	02	01	01	-	-	02	-	16	80,0	04	-	20
6.3	Psic. Ed.	01	01	02	01	01	-	04	-	01	-	01	-	06	01	04	-	03	-	11	01	34	89,5	04	10,5	38
6.4	Sup/Cur.	01	-	02	-	02	-	06	-	02	-	05	-	03	01	02	-	08	01	09	-	40	95,2	02	4,80	42
07	Univ. Cat. Petróp.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01	-	01	-	01	-	05	100	-	-	05	
08	Univ. Est. Maringá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	100	-	-	01	
09	UERJ	03	-	01	-	03	-	01	-	-	-	02	-	03	-	03	-	03	-	09	-	28	100	-	-	28
10	UFAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	02	-	-	-	03	100	-	-	03
11	UFBa	-	-	-	-	01	-	03	-	01	-	01	-	01	-	01	-	-	-	02	-	10	100	-	-	10
12	UFCE	01	-	01	-	01	-	01	-	05	-	-	-	-	02	-	01	-	03	-	15	100	-	-	15	
13	UFES	03	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	02	-	02	-	12	100	-	-	12	
14	UFF	01	-	04	-	01	-	02	-	02	-	04	-	02	-	02	-	08	-	01	-	27	100	-	-	27
15	UFGO	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	02	-	04	100	-	-	04
16	UFMG	01	-	01	-	-	-	03	-	-	-	01	-	-	-	04	-	04	-	04	-	18	100	-	-	18
17	UFMS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	02	-	-	-	04	100	-	-	04	
18	UFMT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	04	-	06	100	-	-	06
19	UFFpb	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-	06	-	08	100	-	-	08
20	UFPe	-	-	01	-	-	-	02	-	-	-	02	-	01	-	-	-	01	-	01	-	08	100	-	-	08
21	UFFPI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	100	-	-	01	
22	UFPR	-	-	02	-	02	-	02	-	02	-	01	-	05	-	02	-	-	-	-	16	100	-	-	16	
23	UFRRJ	04	-	05	-	06	-	03	-	10	01	06	-	06	03	04	-	01	-	03	01	48	90,6	05	9,40	53
24	UFRRN	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	02	-	02	-	-	-	-	07	100	-	-	07	
25	UFERS	02	-	03	01	02	-	02	-	02	-	01	01	-	05	-	04	-	05	03	26	83,9	05	16,1	31	
26	UFSC	-	-	-	-	-	01	-	03	-	02	-	01	-	05	-	02	-	01	-	15	100	-	-	15	
27	UFSCar	-	-	02	-	01	-	01	-	02	-	01	-	04	-	-	-	03	-	04	-	18	100	-	-	18
28	UFSP	01	-	02	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	08	100	-	-	-	08	
29	UFUberl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-	03	100	-	-	03
30	UnB	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	01	-	01	-	04	-	03	-	12	100	-	-	12	
31	UNESP-Morilo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	02	-	06	-	10	100	-	-	10	
32	UNESP-Rio Claro	-	-	-	-	-	01	-	02	-	01	-	01	-	02	-	-	-	01	01	08	88,9	01	11,1	09	
33	UNICAMP	-	-	-	01	01	01	05	-	01	01	-	02	02	03	04	05	03	06	14	02	30	58,8	21	41,2	51
34	UNIMEP	-	-	-	-	-	03	-	01	-	03	-	-	-	01	-	02	-	01	-	11	100	-	-	11	
35	USP	-	01	-	-	02	02	01	03	-	03	02	01	02	03	02	03	03	02	07	14	35,9	25	64,1	39	
	total	25	02	30	03	31	04	50	04	49	05	48	04	57	16	65	09	70	09	110	15	535	88,3	71	11,7	606

Tabela 3

Quantidade de dissertações e teses que realizam análises e/ou propostas de programas e/ou práticas de formação docente, defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995
(Fonte: ANPEd – catalogação em CD-ROM)

Nº	ANO	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994		1995		DISS		TESE		TOTAL GERAL	
		INST.	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TOT	%	TOT	%			
01	CFETMG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
02	IESAE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
03	PUC/CAMP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
04	PUC/RJ	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	03	100	-	-	03
05	PUC/RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
06	PUC/SP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6.1	Dist.Com.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6.2	H/Fl Ed.	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	03	100	-	-	03
6.3	Psic. Ed.	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	03	100	-	-	03
6.4	Sup/Cur.	-	-	-	-	01	-	02	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	06	100	-	-	06
07	Univ. Cat. Petrop.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	02	100	-	-	02
08	Univ. Est. Maringá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
09	UERJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	UFAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
11	UFBo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
12	UFCE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
13	UFES	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	100	-	-	02
14	UFF	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	03	100	-	-	03
15	UFGO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
16	UFMG	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	100	-	-	01
17	UFMS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
18	UFMT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
19	UFPA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
20	UFPe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
21	UFPI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
22	UFPR	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	100	-	-	01
23	UF RJ	01	-	01	-	-	-	-	02	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	06	100	-	-	06
24	UF RN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
25	UF RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
26	UFSC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
27	UFSCar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
28	UF SM	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	02	100	-	-	02
29	UF Uberl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
30	UnB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	100	-	-	02
31	UNESP - Marília	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
32	UNESP - Rio Claro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	100	-	-	01
33	UNICAMP	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	05	66,6	01	33,3	06
34	UNIMEP	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	100	-	-	01
35	USP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	46	97,5	01	2,5	47

Quadro 1

Tipo de trabalho, nível de formação focalizado e tema

Proposta de Programas e Práticas			Análise de Programas e Práticas		
2º Grau	Superior	Continuada	2º Grau	Superior	Continuada
1 - Prática de Ensino	1 - Estágio Supervisionado	1 - Educação a distância	1 - Estágio Supervisionado	1 - Currículo de Licenciatura	1 - Ações Político-Pedagógicas
2 - Currículo de cursos de formação de professores para a escola básica	2 - Prática de Ensino Específica		2 - Estágio Supervisionado e Relação Teoria/Prática	2 - Currículo de Pedagogia	2 - Relação Teoria/Prática
	Recursos Informáticos		3 - CEFAM	3 - Estágio Supervisionado e outras Disciplinas	3 - Efeitos de Treinamentos
	4 - Estágio Supervisionado e outras Disciplinas		4 - Estágio Supervisionado e outras Disciplinas	4 - Estágio Supervisionado e Relação Teoria/Prática	4 - Qualidade dos Cursos de Treinamento
			5 - Prática de Ensino	5 - Estágio Supervisionado	
				7 - A Relação Teoria/Prática	
				8 - Prática Pedagógica	

Quadro 2

Agrupamento dos temas por programas e práticas propostos ou analisados

PROPOSTAS				ANÁLISES			
PROGRAMAS	Qtd de trabalhos	PRÁTICAS	Qtd de trabalhos	PROGRAMAS	Qtd de trabalhos	PRÁTICAS	Qtd de trabalhos
Tema 2 - Currículo de cursos de formação de professores para a escola básica	01	Tema 1 - Prática de Ensino	01	Tema 3 - CEFAM	03	Tema 1 - Estágio Supervisionado	03
Tema 3 - Recursos Informáticos	01	Tema 1 - Estágio Supervisionado	03	Tema 1 - Curso de licenciatura	01	Tema 2 - Estágio Supervisionado e Relação Teoria/Prática	03
Tema 1 - Educação a Distância	01	Tema 4 - Estágio Supervisionado Articulado a outras Disciplinas	01	Tema 2 - Curso de Pedagogia	03	Tema 4 - Estágio Supervisionado Articulado a outras Disciplinas	02
Tema 2 - Políticas de Treinamento	02			Tema 1 - A Qualidade de e as Políticas de Treinamento	05	Tema 5 - Prática de Ensino	05
				Tema 3 - Efeitos dos Treinamentos	02	Tema 3 - Estágio Supervisionado Articulado a outras Disciplinas	01
						Tema 4 - Estágio Supervisionado e Relação Teoria/Prática	02
						Tema 5 - Estágio Supervisionado	03
						Tema 6 - Relação Teoria/Prática	02
						Tema 7 - Prática Pedagógica	01
						Tema 2 - Relação Teoria/Prática	01

Tabela 4
Distribuição, por programas, das produções⁹ defendidas na PUC-SP

PUC-SP											
Programa/ano de defesa	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	Total por Progr.
Distúrbios da Comunicação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
História e Filosofia da Educação	-	01	-	-	-	01	01	-	-	-	03
Psicologia da Educação	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	03
Supervisão e Currículo	-	01	-	01	-	01	-	-	02	01	06
Total Geral	-	04	-	01	-	02	01	01	02	01	12

Resumo

Relata pesquisa de mestrado apresentada ao programa de História e Filosofia da Educação da PUC-SP, em fevereiro de 1997.

O trabalho examina dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação da PUC-SP no período de 1986 a 1995, centradas na análise e/ou proposta de programas e/ou práticas para formação de professores.

O objetivo da pesquisa foi responder à seguinte questão: *que tipo de professor e de escola estão sendo considerados quando se examinam e/ou se propõem programas e/ou práticas de formação docente?* Foram investigados na produção acadêmica selecionada: o referencial teórico, a concepção de formação docente, a forma como caracterizam a realidade do professor e da escola.

Abstract

The present article refers a research presented to the program of History and Philosophy of Education at PUC-SP, in February, 1997.

⁹ Dessas produções não consta nenhum trabalho de doutorado, somente dissertações de mestrado.

The work examines dissertations and theses presented in graduation programs of Brazilian universities, between 1986 and 1995, which emphasized the analysis and/or proposal of programs and/or practices for teacher's training.

The objective was to answer the following question: what type of teacher and school is being considered when one examines and/or proposes programs and/or practices for the training of teachers? The following aspects were investigated within the selected academic production: the theoretical reference, the conception of teacher training, the way the reality of the teacher and the school is characterized.

Resumen

Relata investigación de maestrazgo presentada al programa de História y Filosofía de la Educación de la PUC-SP, en febrero de 1997.

El trabajo examina disertaciones y tesis defendidas en programas de posgraduación de universidades brasileñas en el período de 1986 hasta 1995, centradas en el análisis y/o propuesta de programas y e/o prácticas para formación de maestros.

El objetivo de la investigación fue contestar la siguiente cuestión: qué tipo de maestro y de escuela están siendo considerados cuando se examinan y/o se propone programas y/o prácticas de formación docente? Fueron investigados, en la producción académica seleccionada: el referencial teórico, la concepción de formación docente, la forma como caracterizan la realidad del maestro y de la escuela, cuando realizan análisis y/o propuestas de formación docente.

Referências bibliográficas

- Almeida, Lúcia da Cruz de (1987). *Proposta para reformulação da Licenciatura em Física na Universidade Federal Fluminense*. UFF (mestrado).
- Alves, Alaide Rita Donatoni (1991). *A formação geral e os estágios nas habilitações específicas de segundo grau para o magistério – Araçatuba*. PUC-SP– Hist. e Fil. (mestrado).
- Behrens, Marilda Aparecida (1991). *O estágio supervisionado de prática de ensino: uma proposta coletiva de reconstrução*. PUC-SP – Superv. e Cur. (mestrado).
- Cerqueira, Maria de Lourdes Carvalho Borges (1988). *Programa de Reforço do Ensino de Matemática para a 5ª série do 1º grau: uma proposta de estágio supervisionado*, – PUC-SP – Superv. e Cur. (mestrado).

- Forquin, Jean Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- Fusari, José Carlos (1987). *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. PUC-SP – Hist. e Fil. (mestrado).
- Gatti, Bernardete A. (1992). “Pesquisa em Educação: um tema em debate”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80.
- Gomes, Lucia Helena Andrade (1993). *O Projeto CEFAM: A busca de despertar em educadoras um sonho possível*, PUC-SP-Psic. (mestrado).
- Gouveia, Aparecida J. (1974). “Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 60, n. 136.
- Lucas, Jozimar Geraldo (1992). *A teoria na formação do educador: uma análise dos “Grupos de Formação Permanente de Professores” da SME de São Paulo*. PUC-SP-Hist. e Fil. (mestrado).
- Mezzoroba, Solange Maria (1987). *Habilitação profissional de magistério – curso de 2º grau: a formação do professor alfabetizador*. PUC-SP-Psic. (mestrado).
- Nóvoa, Antonio (1995). “Formação de Professores e Profissão Docente”. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Ed. Dom Quixote.
- ____ (1991). “O Passado e o Presente dos Professores”. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Lisboa, Ed. Porto.
- Penazzo, Arnaldo Antonio (1987). *Alunos do ciclo básico com dificuldades de aprendizagem: um programa de treinamento para estagiários da habilitação específica de 2º grau para o magistério*. PUC-SP – Psic. (mestrado).
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Ed. Dom Quixote.
- Riani, Dirce Camargo (1994). *O caminhar dos estágios supervisionados: convite a uma releitura crítica*. PUC-SP – Superv. e Cur. (mestrado).
- Ribas, Marina Holzmann (1989). *Treinamento de professores – sua validade e seus efeitos na prática docente: uma análise da questão do estado do Paraná*. PUC-SP – Superv. e Cur. (mestrado).

- Santos, Lucíola Licínio de C.P. (1995). "Formação do Professor e Pedagogia Crítica". In: Fazenda, Ivani, *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo, Ed. Papirus.
- Santos, Emina Marcia Nery dos (1995). *A formação de professores nas escolas de aplicação: uma análise do Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA*. PUC-SP-Superv. e Cur. (mestrado).
- Santos, Solange Mary Moreira (1994). *A avaliação da prática pedagógica no curso de magistério de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, através da percepção de professores e alunos do Instituto de Educação Gastão de Guimarães*. PUC-SP – Superv. e Cur. (mestrado).
- Severino, Antonio Joaquim (1993). "Explicitação do Quadro Teórico". In: Severino, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez.
- Silva, Rose Neubauer da et alii (1991). *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/REDUC.
- Warde, Mirian Jorge (1993). "A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas". *Avaliação & perspectiva da área de educação*. Porto Alegre, ANPED.
- ____ (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73.

Paulo Cesar Giglio
Mestre em Educação, pelo Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação:
História, Política, Sociedade – da PUC-SP.