

TENDÊNCIAS DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM QUESTÃO

Iria Brzezinski
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)
Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Coordenador: Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo: Este “Painel Temático” apresenta e discute resultados de três pesquisas concluídas, desenvolvidas sobre a coordenação de três pesquisadores experientes, de instituições de ensino superior de três regiões brasileiras distintas e de dois GTs da ANPEd: Didática e Formação de Professores. Os três estudos são do tipo estado do conhecimento e analisam a produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil – um deles com foco na educação superior.

Palavras-chave: formação de professores; pesquisa; estado do conhecimento; educação básica; educação superior

Balanco crítico de teses e dissertações sobre formação de professores

Iria Brzezinski
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)

Resumo: Pesquisa teórica, do tipo estado do conhecimento, com objeto Formação de Professores. Apresentam-se resultados de análises de 200 dissertações e teses de 17 Programas de Pós-Graduação em Educação. Do balanço crítico, emergiram 6 categorias que revelaram a importância da pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: formação de professores; estado do conhecimento; teses e dissertações

Com este trabalho, objetiva-se apresentar resultados de uma pesquisa qualitativa, teórica, com análise de conteúdo, na modalidade de estado do conhecimento, cujo objeto é a *Formação de Professores*. A pesquisa abrange a análise de 190 dissertações e 10 teses defendidas no período 2008-2010 e integrantes de 17 programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação. A investigação foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa das Políticas Educacionais e Gestão Escolar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás) e à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Esse grupo é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa desenvolvida em rede nacional contou com a colaboração de quatro pesquisadores *seniores*, cinco professores do ensino superior, três professoras do sistema estadual de ensino de Goiás, uma doutoranda, uma mestranda e cinco bolsistas de iniciação científica. Com a investigação, analisou-se uma parcela da produção científica de relevância dos 17 PPGE. O processo de análise da produção científica levou em consideração que todo conhecimento é relativo, incompleto e inacabado, em face das determinações históricas, sociológicas, culturais, epistemológicas, ideológicas e econômicas, por isso é produção social que poderá, dialeticamente, provocar transformações no mundo real. É eloquente o seguinte esclarecimento:

As explicações que fornecem as bases para o estabelecimento da relação com o objeto a estudar constituem atualmente parte do conhecimento que a ciência elaborou e cuja utilização social conduziu à sedimentação do saber socializado. Sua adequação como saber depende de sua adequação à experiência. Sendo sempre limitado, parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere, e aquela adequação nunca é senão relativa e por isso mesmo provisória. Sua vigência se dá até o momento em que o conhecimento tenha avançado a um grau superior de sofisticação e refinamento, quando seus limites se tornem mais nítidos e as restrições a sua validade fixem melhor seus contornos (CARDOSO, 1971, p. 4).

Os pesquisadores, em particular, os vinculados ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (GT8), que têm por objeto os estudos científicos sobre formação de professores, vêm contribuindo para tornar mais nítida a delimitação desse campo de conhecimento. Com efeito, a formação docente tem sido um tema de interesse dos programas de pós-graduação em educação e dos mestrandos e doutorandos que buscam indicadores e orientações, com vistas à delimitação do objeto e do problema de pesquisa a serem por eles investigados em suas teses e dissertações. Para tomar decisões sobre que objeto deve ser apreendido em pesquisas, não basta estar ciente da multiplicidade de perspectivas, da pluralidade de enfoques, dos ideários, dos referenciais teóricos e dos procedimentos metodológicos do que já foi produzido e que podem estar contidos em um mero mapeamento. É necessário deter-se a um conjunto de informações reveladoras de aspectos positivos do

conhecimento e das incoerências e as contradições do objeto analisado. A seguir, descrevem-se o percurso desta investigação, o método, os procedimentos metodológicos e a delimitação da amostra para posteriormente tratar dos resultados.

1. *O movimento investigativo.*

No período 2008-2010, foram produzidos 9.886 trabalhos acadêmicos, defendidos em 83 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), recomendados pela CAPES e considerados sócios institucionais da ANPEd. Realizou-se uma pesquisa documental para o levantamento, a organização e o inventário dos dados referentes às teses e às dissertações com o objeto *Formação de Professores*. Entre os 9.986 trabalhos buscados nos *sites* das universidades e no acervo virtual da CAPES e dos PPGEs, selecionaram-se 1.947 trabalhos. No que concerne ao método de pesquisa, tomou-se como orientação o método do materialismo histórico dialético. Com base nas ideias de Marx (1988), compreende-se que esse método suscita a interpretação da realidade em sua essência, em sua totalidade, em seu movimento, em sua contradição, mediação e superação. Isso implica conhecer em profundidade o objeto da pesquisa. Na definição da amostra para desenvolver o estado do conhecimento das teses e dissertações dos PPGEs, observaram-se os critérios que se seguem. Quanto ao Programa: a) manter linha de pesquisa sobre *Formação de Professores*; b) ter outras linhas que apresentem afinidade com o objeto. Quanto ao trabalho acadêmico: a) ser defendido em instituições de ensino superior públicas e particulares; b) ser defendido em programas de mestrado e doutorado consolidados, inclusive com mais de cem trabalhos defendidos; c) ser defendido em programas novos. Explicitados os critérios para a escolha da amostra, registra-se que a leitura integral dos trabalhos e as palavras-chave nos resumos simples permitiram selecionar 600 (31%) trabalhos sobre *Formação de Professores*. Depois de um novo refinamento, não foram considerados 30% dos trabalhos, pois somente tangenciavam o objeto. A amostra intencional foi composta, então, por 420 trabalhos. Entretanto, logo no começo da pesquisa, houve desistência de investigadores voluntários, o que levou à redução do número de teses e dissertações a serem analisadas, 200 trabalhos – 190 dissertações e 10 teses. Em seguida, foram elaborados resumos conforme o modelo da *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (REDUC). Os 200 trabalhos foram lidos integralmente com a finalidade de dar suporte teórico e metodológico à elaboração de resumos expandidos e às análises de cada tese e dissertação. Na leitura, buscou-se o entendimento da fundamentação teórica e dos conceitos em uma visão compreensiva para extrair significados e verificar a consistência das teses e dissertações. Na sequência dos procedimentos de pesquisa, foi construída a matriz analítica, na qual estão registradas as unidades de conteúdo que, nesta investigação, correspondem à temática de cada trabalho discente. As categorias e subcategorias não foram elaboradas *a priori*, elas foram se configurando na matriz, à medida que se procedeu à análise de conteúdo das teses e dissertações e também ao registro da frequência em que tais categorias emergiram. A análise de conteúdo teve como referencial teórico Bardin (2004), Franco (2005) e Brzezinski (2014). A leitura *in totum* dos trabalhos foi um procedimento importante para efetuar uma análise de conteúdo qualificada sobre a natureza da produção. A categorização é em seguida explicitada.

2. *Categorias de análise.*

Richardson (1999) adverte que todo sistema de categorização deve apresentar concretude e fidelidade, mostrando-se objetivo, para tornar-se válido e fidedigno aos investigadores envolvidos na pesquisa. As categorias devem revelar-se independentes e exclusivas, apesar de, em muitos casos, tenderem a certa interpenetração das subcategorias que aparecem em uma e em outra categoria. Um dos procedimentos adotados para assegurar as características das categorias é a produção de ementas. No Quadro 1 a seguir, apresentam-se as instituições e os programas, distribuídos pelas regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as dissertações e teses do presente estado do conhecimento. Do Quadro 2, constam

o número de dissertações e teses por instituições, ano de defesa e os programas. Já, no Quadro 3, visualizam-se as categorias que emergiram do processo de análise e crítica dos trabalhos.

Quadro 1. Amostra de instituições e de programas por regiões geográficas (2008-2010)

Região	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
IES	PUC-SP	PUC-PR	PUC Goiás	UFPI	UFPA
	PUC-MG	UEL	UFG	UFPB	-
	UFF	UFPR	UnB	UFS	-
	UFMG	UFRGS	UCDB	-	-
	Unesp/PP	-	-	-	-
Total 17	5	4	4	3	1

Fonte: BRZEZINSKI, I. Relatório descritivo. 2012

Quadro 2. Dissertações e teses sobre formação de professores, instituições, ano, programas (2008-2010)

M = Mestrado	2008		2009		2010		Total Geral		TOTAL GERAL
D = Doutorado	D	M	D	M	D	M	D	M	
PUC Goiás	-	3	-	7	3	2	3	12	15
PUCMG	-	-	-	-	-	1	-	1	1
PUCPR	-	27	-	15	-	16	-	58	58
PUCSP	-	-	-	-	-	1	-	1	1
UCDB	-	10	-	6	-	5	-	21	21
UEL	-	7	-	4	-	-	-	11	11
UFF	3	4	-	1	-	-	3	5	8
UFG	1	1	1	1	-	1	2	3	5
UFMG	-	6	-	-	-	-	-	6	6
UFPA	-	8	-	4	-	1	-	13	13
UFPB	-	3	-	2	-	-	-	5	5
UFPI	-	1	-	9	-	-	-	10	10
UFPR	-	-	1	-	-	-	1	-	1
UFRGS	-	3	1	3	-	3	1	9	10
UFS	-	7	-	9	-	8	-	24	24
UnB	-	4	-	5	-	-	-	9	9
UNESP/PP	-	-	-	-	-	2	-	2	2
Total Geral	4	84	3	66	3	40	10	190	200

Fonte: BRZEZINSKI, I. Relatório descritivo. 2012.

Quadro 3. Teses e dissertações por categoria e ano (2008-2010)

ANOS	Concepções de docência e de formação de professores	Políticas e propostas de formação de professores	Formação inicial	Formação continuada	Trabalho docente	Identidade e profissionalização docente	Total
2008	7	8	19	18	17	20	89
2009	6	9	21	5	17	10	68
2010	3	4	18	2	11	5	43
Total	16	21	58	25	45	35	200

Fonte: BRZEZINSKI, I. Relatório descritivo. 2012

3. O que revelam os trabalhos discentes acerca da Formação de Professores?¹

Observando o Quadro 3, salta aos olhos a predominância de investigações agrupadas na Categoria 3, *Formação Inicial*, com 58 teses e dissertações, correspondendo a 29% do total de

200 trabalhos. Os dados revelam boa distância em relação à segunda categoria mais pesquisada: Categoria 5, *Trabalho docente*, que conta com 45 trabalhos, representando 23% do total. A Categoria 1, *Concepções de docência e de formação de professores*, abarcou somente 16 trabalhos de mestrado (8%), que consistem em estudos teóricos congregando as temáticas: a) fundamentos epistemológicos, sociológicos, históricos, antropológicos, psicológicos, entre outros; b) fundamentos didáticos e metodológicos de ensino das diferentes áreas das ciências humanas e sociais, ciências-aporte da educação e da pedagogia. A teorização a respeito de concepções de docência e formação de professores é expressa em um trabalho que tem como tema as diretrizes curriculares do Ensino Religioso no ensino fundamental e, outro, cuja temática é as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em História. Uma dissertação toma como objeto as concepções pedagógicas do ensino de História. Três dissertações tratam de concepções de docência e de informática educativa nas salas de recursos para deficiência auditiva. Uma dissertação versa sobre matrizes emergentes do pensamento pedagógico na formação de professores da área de saúde, e outra tematiza a crise paradigmática da ciência no currículo da Educação Física. Uma das dissertações, que tem como objeto revisão de literatura, apresenta um mapeamento de 43 artigos a respeito da profissão docente, publicados em revistas de educação, disponíveis no *Scielo*. Constatou-se que, entre os trabalhos, há menor número de produção sobre concepções de docência, em relação às categorias Formação Inicial, com 58 (29%) teses e dissertações, Trabalho Docente, com 45 (23%), e Identidade e Profissionalização Docente, com 35 (18%). Categoria 2, *Políticas e propostas de formação de professores*. Nesta categoria, abrigam-se 21 (10%) teses e dissertações. A análise de conteúdo permitiu identificar pesquisas emergentes em dissertações de mestrado, compreendendo subcategorias como: Impactos das políticas de formação de professores do campo; Avaliação da política salarial dos profissionais da educação; Impactos das diretrizes curriculares nacionais na prática de um Curso de Pedagogia; Projeto de Lei de Residência Pedagógica para formação dos licenciados; Proposta de educação para a diversidade étnico-racial. Da análise de conteúdo, inferiu-se, também, a existência de outras subcategorias, como: Avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); Introdução da informática na formação do professor; Política de formação de professores para a educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem. Categoria 3, *Formação inicial*. O curso de Pedagogia foi a temática mais pesquisada, atingindo 35 (18%) trabalhos. Destes, 11 (31%) versaram sobre a formação de profissionais da educação em cursos de Pedagogia a distância conforme o modelo curricular veiculado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entre os 58 trabalhos concernentes a esta categoria, oito têm como objeto a formação em licenciaturas, dois de cada área, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Matemática. Um significativo número de produções avalia a formação do professor(a) formado(a) na modalidade Normal do ensino médio: o(a) normalista. Quanto aos temas emergentes, destacam-se as subcategorias: Formação musical para atuar no ensino fundamental (uma dissertação); Pedagogia da arte para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (duas dissertações); Pedagogia da Terra (duas dissertações) e Estágio supervisionado (duas dissertações). Categoria 4, *Formação continuada*, os 25 trabalhos, que representam 13% do total de teses e dissertações, indicaram que esse objeto de investigação é de pouco interesse dos doutorandos e mestrandos. A subcategoria com maior número de trabalhos foi Inclusão digital na formação de professores atuantes na educação básica e educação superior. A Formação de formadores surgiu em única dissertação. Temáticas de pesquisa emergentes nesta categoria abrangem análises acerca de: Políticas de avaliação institucional; Políticas de formação continuada dos professores de ensino superior; Formação de professores para a diversidade étnico-racial. Entre os trabalhos que romperam o silêncio nesta categoria, citam-se: Formação pedagógica continuada de professores do curso de Fisioterapia em nível superior e a inédita pesquisa sobre Formação Continuada em curso de Educação: africanidades Brasil, ministrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Quanto à Categoria 5, *Trabalho docente*, a maior concentração de trabalhos é de 2009. As subcategorias mais relevantes encontradas foram: a Prática pedagógica do docente de ensino superior desenvolvida com suporte técnico em ambientes virtuais; A avaliação do Módulo de Vídeo no Eureka para a ação docente *on-line*; A ação docente no ensino superior e as tecnologias; e a Transposição de curso de formação de professores de presencial para virtual. Entre as pesquisas emergentes, citam-se: Trabalho docente do professor de Química no ensino médio; Subjetividade na docência em educação especial; Formação de formadores como política de ensino superior. A Categoria 6, *Identidade e profissionalização docente*, representa 18% das dissertações e teses no período em foco. Gênero e docência são estudos que começaram a ter voz, como na dissertação com o tema identidade do homem professor. Nela, a autora, mediante aplicação da técnica biográfica, analisa a prática de um médico puericultor e seu exercício no cargo de Reitor de uma universidade federal brasileira. Outras subcategorias emergentes foram analisadas, quais sejam: a Identidade do profissional do ensino de artes, na especificidade música, sem formação na área; e outra em que a autora aprofunda estudos concernentes à atividade lúdica em práticas de ensino em creche. A subcategoria Mal-estar docente apareceu como emergente em três dissertações.

Como *Considerações Finais*, ressalta-se que, com a análise de todos os trabalhos inerentes às categorias que emergiram neste estado do conhecimento, verificou-se que a maior parte das investigações confere relevância à pesquisa sobre formação de professores. Apesar de diferentes enfoques, há concordância sobre a premência na valorização do trabalho docente e sobre o reconhecimento da complexidade desse trabalho. Nas produções, fica clara a importância de que os professores atuantes em todos os níveis de escolarização sejam formados no ensino superior. Os trabalhos deixam uma lacuna quanto aos estudos relativos à concepção de docência e de formação de professores, o que demonstra a necessidade de verticalização nos fundamentos epistemológicos, didáticos, pedagógicos e metodológicos da formação docente. Há um silêncio quanto às concepções de formação de formadores de professores e é tímida a descrição do método, da metodologia, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados pelos pós-graduandos em suas investigações. Este estado do conhecimento constatou, ainda, a falta de fundamentação teórica sobre a profissionalização docente que ocorre em ambientes não escolares, tais como nos movimentos sociais, nas associações científicas, nas entidades sindicais da categoria profissional, o que evidencia certa incompreensão de que os processos formativos no campo da educação continuada devem ultrapassar os tradicionais cursos e eventos circunscritos ao espaço escolar.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da produção discente sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações (2003-2010)**. Brasília: INEP, 2014. (Série Estado do Conhecimento, n.13).
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: LiberLivro, 2004.
- CARDOSO, M. **O mito do método**. Anais do Seminário de Metodologia Estatística. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1971. p. 1-24.
- MARX, K. **O capital: crítica à economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988, v 1.
- RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Tendências investigativas sobre a docência na educação superior

Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Maria Janine Dal Piaç Reschke
Faculdades Integradas de Taquara/RS (FACCAT/RS)

Resumo: Estudo do tipo estado do conhecimento lançou olhar preferencial sobre formação do docente da educação superior. Analisaram-se dissertações e teses de PPGes (CAPES 7, 6 e 5). Os resultados evidenciam pesquisas qualitativas em contextos específicos. A análise os organizou em oito dimensões.

Palavras-chave: professor da educação superior; formação de professores; docência universitária.

As pesquisas sobre o *estado do conhecimento*, também classificadas como *estado da arte*, estão presentes no cenário da produção científica nacional, abordando focos preferenciais nos estudos da área da educação. Sua presença é decorrente, em boa medida, da expansão dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que favoreceram o fomento da investigação no cenário nacional.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que o estado da arte ou do conhecimento tem como objetivo fazer o balanço das respectivas áreas de conhecimento com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisas, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes. Por sua vez, Soares (2000) alerta sobre a importância de um estado da arte considerar as categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.

O tema da formação de professores é recorrente na área e na produção de pesquisas que têm a educação como objeto. Para Messina e Osório (2016), três perguntas são fundamentais nesse contexto: Que leituras são possíveis acerca da formação docente a partir das investigações disponíveis? Quais são os aportes dessas investigações para por em questão o modelo predominante na formação docente, assim como a criação de outros espaços, que questionam essas perspectivas? A investigação sobre a formação docente contribui para a produção de teoria educativa e a consolidação de paradigmas alternativos da investigação?

Estimuladas por essas questões e tendo uma especial trajetória de investigação no campo da pedagogia universitária, nos propusemos a exercitar a análise de uma amostra de dissertações e teses que tratam da docência nesse nível de ensino. Dadas as condições objetivas para realizar o trabalho e levando em conta o número expressivo de Programas de Pós-Graduação em Educação em nosso país, decidimos tomar como preferenciais, aqueles com mais alta avaliação na CAPES, ou seja, com nota cinco, seis e sete, partindo da sua representatividade na área.

Consideramos que a função de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto das estruturas de poder, é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios. Nesse sentido, afasta-se de um referente universal de qualidade e depende das expectativas sociais e institucionais que sobre ela incidem.

Em uma perspectiva mais pragmática, no caso da educação superior, trata-se de uma profissão influenciada pelos contextos nacional e internacional e do campo científico e institucional no qual está inserida. Sua complexidade impacta a profissionalização tornando o professor responsável pelo desenvolvimento de processos formativos dos estudantes na educação superior e por produzir e disseminar conhecimento acadêmico em sua área. Assume

posições institucionais reconhecidas pela cultura acadêmica e pelo seu estatuto profissional. Desenvolve e protagoniza ações de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva indissociável. Responsabiliza-se pela validação das aprendizagens dos estudantes frente aos órgãos gestores, envolvendo saberes do seu campo de estudo, pedagógicos, éticos e culturais.

São condições para a docência que pressupõem uma formação acadêmica em sua especialidade, consolidada na pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*, exigindo o domínio de saberes pedagógicos e o reconhecimento da prática de sua profissão e/ou da relação da sua matéria de ensino com um campo profissional, que revela e corresponde ao poder da profissão no interior da estrutura social. O campo profissional, articulado ao campo científico, impacta as práticas da profissão docente por incorporar decisões relacionadas à produção e distribuição do conhecimento a partir da macroestrutura social e econômica. Ou seja, as oscilações no campo das profissões interferem no perfil e desempenho do professor da educação superior.

Os estudos e pesquisas sobre o professor e o exercício da docência na educação superior têm apresentado um crescimento exponencial nos últimos anos. Certamente, esse movimento decorre dos desafios da expansão do acesso a esse nível de ensino e das emergentes mudanças culturais dos processos de ensinar e aprender.

Alguns focam as peculiaridades objetivas de atuação do professor e as consequências decorrentes da profissão. A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do professor vêm sendo afetados pelas transformações sociais e culturais importantes. Progressivamente, vem ocorrendo uma proletarização do magistério em todos os níveis e o docente universitário não está isento dessa condição. Assumindo a docência como uma profissão complexa, as interpelações ao trabalho do professor se instituem de forma crescente, questionando a sua formação e suas práticas.

Os processos de formação envolvem múltiplas e complexas aprendizagens pressupondo o conhecimento de si, do campo científico e disciplinar em que o professor se movimenta, além dos saberes pedagógicos. Trata-se de uma profissão em movimento que exige atualização constante e reflexão permanente.

O processo de aprender a docência é inerente ao desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por estar mediado em espaços institucionais nos quais redes de interações possibilitam aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade de seu trabalho.

Esse cenário tem fomentado estudos e pesquisas sobre a docência na educação superior. Essa condição tem sido visível pela bibliografia disponível e pelas teses e dissertações produzidas sobre o tema. Cabe, então, perguntar: Que temas têm sido preferenciais nas pesquisas sobre a formação do docente da educação superior? Que fundamentos teóricos vêm sustentando esses estudos? Que metodologias investigativas têm sido mais apropriadas para desenvolvê-los? Que resultados apresentam? Esse foi o intuito do estudo que organizamos. A partir dessa compreensão, o exercício aqui apresentado se inscreve como um estado do conhecimento, uma vez que foi seletiva a perspectiva temporal e as fontes disponíveis.

Para tal, elegemos o acervo do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e, complementarmente, o Banco de Teses da CAPES e de alguns Programas de Pós-Graduação, selecionados a partir da presença de Linhas de Pesquisa consonantes ao tema da docência no ensino superior, em um período temporal de 2005 a 2015.

A análise das disposições regulamentares exigiu conceber uma periodização que atendesse às peculiaridades históricas em que foram produzidas. A vida universitária é atravessada por processos políticos, econômicos e sociais que são parte constitutiva dessa própria vida.

Inicialmente, tratamos de analisar dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação (PPGs) da área da Educação e, progressivamente, nos aproximamos de outros PPGs, em campos disciplinares e áreas profissionais que também produzem sobre a docência superior.

A metodologia de estudos dessa natureza exige, principalmente, a definição de descritores para balizar a procura. No primeiro exercício, constatou-se que o descritor “professor da educação superior” era o mais recorrente, mas também apareceram “professor universitário”, “docente/docência da educação superior”, “docente/docência universitária” e docente de áreas específicas. A essa fase seguiu-se o rastreamento do material disponibilizado que foi catalogado por ano de publicação, por tema central, por IES e por natureza, ou seja, se mestrado ou doutorado. Os resumos e conclusões dos estudos foram analisados e organizados em quadros para facilitar uma visualização ampla. Sempre que necessário, dada a fragilidade dos dados da primeira leitura, as informações foram buscadas no corpo do trabalho.

A partir de então, fomos elaborando as inferências e algumas conclusões, até chegar à sistematização em forma de síntese para interpretá-la. Esta fase precedeu a análise e elaboração das conclusões.

Os resultados indicam que o tema central pode ser organizado em dimensões tais como:

- Identidade profissional;
- Recrutamento e fase da iniciação à docência;
- Campos científicos e docência na educação superior;
- Saberes docentes;
- Lugares, modalidades e dispositivos de formação;
- Trabalho docente/bem e mal-estar na profissão;
- Docentes inovadores; políticas e práticas institucionais de formação.

Algumas dessas dimensões demandaram desdobramentos, sempre que essa possibilidade favoreceu a organização dos dados. O estudo confirmou a hipótese de que as investigações no âmbito da docência da educação superior vêm aumentando no contexto brasileiro, tal como acontece em nível internacional.

A expansão vem ocorrendo tanto na esfera pública quanto privada. No caso das instituições públicas, é recorrente a exigência de formação em nível de doutorado e, apenas em casos excepcionais, o recrutamento admite a formação de mestre. Apesar das crescentes exigências em termos de titulação, os rituais da seleção continuam os da tradição, em que, além da análise e pontuação do currículo, o candidato se submete a uma prova escrita a partir de um ponto sorteado e se habilita para a prova didática. Esta é uma aula de cinquenta minutos apresentada para a banca, que afere valores para o conteúdo, os tempos, a capacidade de comunicação e materiais didáticos usados pelo candidato. Dado que, na grande parte das bancas, não há pessoal especializado em educação, a análise responde a critérios muito subjetivos dos docentes examinadores. Não há alunos, nem uma situação pedagógica regular. Como também não ocorre exigência de comprovação de estudos no campo da educação, trata-se de um fazer sem a teoria que o sustenta, reforçando a compreensão usual de que, para ser docente da educação superior essa fundamentação não é necessária.

Como afirma Barco (1999),

nos concursos nos quais os conhecimentos do postulante podem representar a “parte do leão”, a demonstração de suas capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se “dá” uma aula na ausência de alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, à sua abstração (p. 153).

Também fica evidente a preferência pela pesquisa qualitativa que explora dimensões contextuais e assume a historicidade e subjetividade como referente. Não foram encontrados estudos macros expressos em dados quantitativos capazes de retratar o fenômeno na sua amplitude. Tudo indica que será necessária uma análise de conjunto dessas pesquisas para

definir um retrato mais amplo da situação investigativa sobre a formação do docente da educação superior.

Nos processos investigativos, a proposta qualitativa se estabeleceu desde o início, servindo de base na estratégia de triangulação: autores que podem iluminar os achados e a interpretação dos documentos. Nas reuniões da equipe, os diversos pontos de vista – em sua pluralidade – são analisados, discutidos e confrontados, gerando um trabalho interpretativo sujeito a questionamentos, reelaborações e reinterpretações.

Entretanto, talvez dando algumas respostas ao perfil de ingresso e permanência do docente da educação superior, nos estudos aparecem iniciativas institucionais para a formação docente como um fenômeno crescente, evidenciando a preocupação com a qualidade da educação superior e os contextos emergentes, decorrentes da massificação do ensino e o impacto das tecnologias na educação.

Também aparece com relativa expressão o olhar preferencial para os docentes iniciantes e sua condição aprendente neste cenário. Certamente, essa tendência também responde a democratização da educação superior que incluiu nova leva de professores, alguns com titulação acadêmica, mas pouca prática profissional. A fase inicial na profissão tem características próprias e tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E, mesmo tendo vivenciado o ambiente universitário por significativo tempo, esse processo de formação inicial em nível de graduação ou de mestrado e doutorado não se constitui como condição suficiente para o enfrentamento da complexidade da docência.

No caso do docente do ensino superior, os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito, mas as pesquisas sobre a docência universitária ainda se mostram incipientes na análise da relação do ensino com a extensão e a pesquisa.

Estudos sobre o trabalho docente se inscrevem em menor escala. Talvez, porque o processo de proletarização seja menor do que os demais docentes de outros graus de ensino. Alguns referem-se à pressão sobre os docentes da educação superior, advinda da exigência de produção científica qualificada e do estímulo à extensão, o que acarretaria uma sobrecarga de trabalho e impactaria o bem-estar docente.

O referencial teórico dos estudos incorpora autores nacionais e estrangeiros, reconhecidos no campo da formação de professores.

A expectativa é de que o estudo possa trazer informações que, no diálogo com outros similares, construa cenários sobre a formação do professor da educação superior e indique singularidades, fortalezas e fragilidades desse campo.

Referências

- BARCO, S. Formação do docente universitário: Mas quem é ele? In: CUNHA, Maria Isabel da, VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.
- MESSINA, G.; OSORIO, J. Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. **e-Curriculum**. São Paulo: v. 14, nº2, 2016, p. 602-624.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014, p. 154-164.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas do tipo “estado da arte” em Educação. Curitiba: **Diálogo Educacional**. v. 6., nº17., set/dez 2006. p. 37-50.

SOARES, M. **Alfabetização. Construção do conhecimento**. Série Estado do Conhecimento. INEP/MEC. 2000.

O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professores no Brasil?

Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Esta pesquisa analisou parte mais significativa da produção sobre formação docente por meio da leitura de resumos de teses e dissertações defendidas entre 2005-2015 em PPGEs de excelência (CAPES 7 e 6). Espera-se que esta meta-pesquisa contribua para fortalecimento da formação docente no país.

Palavras-chave: formação de professores; pesquisa; estado do conhecimento

Introdução

A formação de professores é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental (ZEICHNER, 2005). Membros da comunidade internacional em pesquisa educacional definiram um marco para o **surgimento** desse campo no mundo: a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do *Handbook of Research on Teaching* (PECK e TUCKER, 1973). Isso, obviamente, não significa que não existiam pesquisas sobre o tema da formação de professores antes dessa data. Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não reconhecia seu *status* como linha de pesquisa. Na edição de 1986, a publicação de uma nova revisão da literatura especializada (LANIER e LITTLE, 1986) representou a **consolidação** dessa temática como campo de pesquisa (MARCELO, 1989).

No Brasil, debatesⁱⁱ e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens (1983, 1984): de 1972 a 1981; Vera Candau (1987): de 1982 a 1985; Menga Lüdke (1994): de 1988 a 1994; Marli André (2006): de 1990 a 1998; Iria Brzezinski (2006): de 1997 a 2002; Iria Brzezinski (2014): de 2003 a 2010.

O propósito desta pesquisa foi analisar a parte mais significativa da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no país. Para tal, levantamos e analisamos os resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação de excelência (conceitos CAPES 7 e 6), entre os anos de 2005 e 2015 e, sistematizamos, a partir de tais levantamentos e análises, os principais temas pesquisados, as linhas de pesquisa, as principais lacunas, os autores que mais têm influenciado o campo e as principais metodologias utilizadas por essas investigações acadêmicas.

Ao final deste estudo, respondemos, então, às seguintes perguntas: quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil nos últimos dez anos (2005-2015)? Tais temáticas se vinculam a quais linhas de pesquisa? Quais as principais lacunas do campo? Quais autores (teóricos) têm mais influenciado o campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil? Quais as principais metodologias utilizadas nessas investigações acadêmicas? A ideia básica desta “meta-pesquisa” foi contribuir para a organização e o fortalecimento do campo de pesquisa sobre formação docente no país.

Procedimentos metodológicos

De tempos em tempos, precisamos realizar pesquisas do tipo “estado do conhecimento” para avaliar um campo de pesquisa e saber quais as tendências desse campo, quais as ausências (lacunas), quais os principais autores o têm influenciado, as principais metodologias que têm sido utilizadas, ou seja, o que se sabe e o que não se sabe sobre ele.

A formação de professores por ser, como mencionado anteriormente, um campo de pesquisa relativamente novo no Brasil e no mundo, precisa ainda mais desse tipo de investigação acadêmica, pois, tais estudos podem ajudar a organizar e a fortalecer o campo.

A pesquisa que desenvolvemos aqui não teve a mesma envergadura de estudos anteriores (por exemplo, ANDRÉ, 2006; BRZEZINSKI, 2006; 2014) que foram realizados por equipes de pesquisadores, contaram com financiamento específico e com condições que certamente não tivemos aqui. Porém, em nosso estudo, **a estratégia** foi focar naquilo que chamamos “**a parte mais significativa** da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2005 e 2015”. Portanto, o levantamento de teses e dissertações não foi realizado em todos os programas de pós-graduação em Educação do país, mas apenas naqueles que tinham conceitos 7 e 6 da CAPES.

Tal delimitação, talvez não tenha sido usada em estudos do tipo “estado do conhecimento” anteriores, ou porque não houvesse a necessidade de fazê-la, em razão dos recursos disponíveis e das condições objetivas de realização desses estudos, ou porque o país ainda não contasse com um sistema mais avançado de avaliação dos programas de pós-graduação, como existe hoje.

Dessa maneira, com auxílio de uma bolsista de Iniciação Científica (IC), realizamos o levantamento e a análise de teses e dissertações, defendidas entre 2005 e 2015, nos programas de pós-graduação em Educação que tinham, na época, conceitos CAPES 7 e 6.

Por fim, temos consciência sobre a complexidade e os desafios de se realizar um estudo como o que desenvolvemos aqui. Porém, não temos dúvidas sobre a relevância e a necessidade dele. Na verdade, existem hoje algumas “facilidades” para se desenvolver uma pesquisa como esta que, talvez, ainda não existiam quando da realização de estudos anteriores. Hoje, uma parte considerável do levantamento bibliográfico, senão todo ele, se faz por meio de um computador conectado na *Internet*. Como se sabe, todos os programas de pós-graduação no Brasil são obrigados a disponibilizar, em suas respectivas páginas eletrônicas, as teses e dissertações defendidas e aprovadas neles. Portanto, o acesso à informação é muito maior hoje do que em épocas passadas. Isto, obviamente, contribuiu para o sucesso dessa empreitada.

Porém, nada disso nos fez “tirar os pés do chão” em termos dos desafios que enfrentamos durante o desenvolvimento da pesquisa. Por isto, apesar de ambicioso, insisto que tivemos uma estratégia metodológica que tornou a pesquisa factível no tempo e nas condições existentes para este estudo.

E então, o que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professores no Brasil?

Na época que iniciamos o nosso levantamento, eram apenas três os programas de pós-graduação em educação que atingiram o conceito 7 da CAPES (UERJ, UFMG e UNISINOS) e seis os que foram avaliados com o conceito 6 (PUC-RIO, PUC-RS, PUC-SP, UFRGS, UFSCar e USP)ⁱⁱⁱ. Nota-se que todas essas instituições de ensino superior se localizam ou na região Sudeste, a maioria, ou na região Sul do país. Das nove universidades, cinco são públicas – três federais e duas estaduais – e quatro são privadas.

Por meio da visita virtual às bibliotecas eletrônicas dessas nove universidades, tivemos acesso aos resumos das teses e das dissertações defendidas entre 2005 e 2015, nos programas de pós-graduação em educação dessas instituições.

Nos programas de pós-graduação em educação conceito 7 da CAPES, encontramos 585 resumos de teses e de dissertações que direta ou indiretamente discutiam o tema da formação de professores. Nos programas de pós-graduação em educação conceito 6 da CAPES, encontramos 1.204 resumos de teses e de dissertações que tratavam, direta ou indiretamente, da questão da formação docente. Todos os 1.789 resumos foram lidos e analisados para atender os propósitos desta pesquisa. A análise seguiu o passo-a-passo da metodologia proposta por Bardin (2004).

Em relação às “grandes temáticas” do campo da pesquisa sobre formação de professores, nos chamou a atenção o grande número de teses e dissertações que estudaram “práticas docentes” – 193, no total – entre as investigações acadêmicas sobre formação docente desenvolvidas em PPGes conceito 7 da CAPES. Essa predominância de estudos sobre “práticas docentes” também prevaleceu nas teses e dissertações sobre formação de professores defendidas em PPGes conceito 6 da CAPES – 366, no total. Portanto, pesquisas sobre “práticas docentes” superaram, nesses programas de pós-graduação em educação, as investigações acadêmicas sobre “temas clássicos” do campo – como, por exemplo, “formação inicial” e “formação continuada” de professores.

Em termos dos temas mais específicos, destacam-se os estudos sobre formação de professores por meio de cursos à distância e/ou sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação (as TIC's) nesses cursos ou mesmo em programas presenciais – 129, no total. Isto, talvez, seja um reflexo do aumento exponencial de cursos e programas a distância que atualmente formam professores da educação básica no Brasil.

A temática da profissionalização, abordando indissociavelmente a formação e o trabalho docente, bem como as condições laborais, salariais e de carreira, também foi bastante enfatizada nas investigações acadêmicas levantadas – 125, no total.

A questão da educação inclusiva também foi recorrentemente tratada entre as teses e dissertações que discutiam a formação de professores – 121, no total. Esta foi a temática mais abordada dentro da linha de pesquisa “formação docente e diversidade”, superando até mesmo as questões de gênero, étnico-raciais e as de orientação sexual.

A complexa discussão sobre a construção da identidade docente foi realizada por 22 investigações acadêmicas defendidas em PPGes conceito 7 e 77 em Programas conceito 6, totalizando 99 estudos sobre essa questão. É importante ressaltar que esse tema aparecia como “emergente” em levantamentos anteriores (ANDRÉ, 2006; BRZEZINSKI, 2006) e parece ter prosseguimento nos estudos da última década (2005-2015). Por ser uma temática altamente complexa, precisamos de mais pesquisas e de estudos interdisciplinares para nos ajudar a compreender esse fenômeno tão importante para o campo da formação de professores.

O estágio supervisionado voltou a gerar algum interesse entre os estudos sobre formação de professores. Foram 12 investigações acadêmicas entre os PPGes conceito 7 e 36 entre os Programas conceito 6, ou seja, 48, no total.

O tema dos “professores iniciantes” e da inserção na carreira docente também atraiu a atenção de 31 investigações acadêmicas, no total – 13 entre os programas de pós-graduação conceito 7 e 18 entre os PPGes conceito 6 da CAPES. Podemos afirmar que esta é uma temática relativamente nova no campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil e que vem despertando cada vez mais o interesse dos pesquisadores em investigar essa temática.

Surpreendentemente, o PIBID foi estudado por apenas 16 investigações acadêmicas no total. Em razão da importância que esse programa assumiu nas ações de formação de professores no Brasil – trata-se do maior programa de bolsas para estudantes de licenciatura do país –, esperava-se um número maior de pesquisas sobre esse tema.

Sobre as “lacunas” ou temas que continuam ausentes entre as pesquisas sobre formação de professores no Brasil, podemos afirmar que os estudos sobre relações étnico-raciais ainda são relativamente poucos no país, bem como aqueles que discutem as orientações sexuais dos/as docentes e os desafios que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula. Apesar do tema da profissionalização ser recorrente entre as pesquisas aqui levantadas, a temática específica sobre o sindicalismo docente continua não recebendo muita atenção dos pesquisadores do campo.

Como já esperávamos, ao nos referirmos especificamente sobre os procedimentos metodológicos, houve o predomínio absoluto de pesquisas de natureza qualitativa entre as produções acadêmicas sobre formação de professores nos PPGEs estudados, porém, com uma diversidade enorme de instrumentos de coleta de dados.

Em relação aos autores mais citados e que têm influenciado as investigações acadêmicas sobre formação de professores no Brasil, tem-se um resultado animador para o campo da pesquisa nessa área: pela recorrência, nos estudos aqui levantados, de autores e de pesquisadores identificados como “da formação docente” – como, por exemplo (e em ordem alfabética), António Nóvoa, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Claude Lessard, Iria Brzezinski, Kenneth Zeichner, Lee Shulman, Maria do Céu Roldão, Marli André, Maurice Tardif e Menga Lüdke – podemos afirmar que já contamos com uma comunidade paradigmática de pesquisadores do próprio campo que servem de referenciais teóricos para as pesquisas produzidas sobre formação de professores. Autores de outros campos e ditos “clássicos” continuam sendo bastante citados pelas investigações acadêmicas sobre formação docente no país (também em ordem alfabética): John Dewey, Karl Marx, Michael Foucault e Paulo Freire.

Os resultados desta pesquisa serão detalhados durante a apresentação na Reunião Nacional da ANPEd, em Niterói.

Considerações finais

A decisão de restringir o nosso estudo à leitura e à análise dos resumos de teses e de dissertações defendidas, entre 2005 e 2015, nos programas de pós-graduação em educação que atingiram conceitos 7 e 6 da CAPES, foi, na verdade, uma estratégia metodológica em razão das condições concretas que tínhamos para desenvolver a pesquisa em questão. Por isto, desde o início, deixamos claro que focaríamos apenas naquilo que chamamos “a parte mais significativa” da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil.

É importante ressaltar que essa “parte mais significativa” da produção acadêmica sobre a formação docente não pode ser confundida, obviamente, com uma “amostra significativa” de tudo o que se produziu sobre o tema, entre 2005 e 2015, em nosso país. Nota-se, por exemplo, a ausência, nesse levantamento, de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação de instituições de ensino superior localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Quando iniciamos o nosso estudo, infelizmente, nenhum PPGE localizado nessas regiões brasileiras havia atingido os conceitos 7 e 6 da CAPES. Portanto, estamos conscientes dos prováveis vieses dos resultados da nossa pesquisa em razão dela não cobrir a produção acadêmica de todas as regiões do Brasil, mas, como afirmado anteriormente, foi o possível dadas as condições de produção deste estudo. A continuidade desta “meta-pesquisa” prevê a ampliação do estudo para a leitura e a análise de teses e dissertações defendidas em PPGEs conceito 5 da CAPES. Ao fazer isso, atingiremos a produção acadêmica de programas de pós-graduação de outras regiões brasileiras que não foram contempladas neste estudo.

Referências

ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 1-34.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRZEZINSKI, I. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014, p. 2.363.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

CANDAUI, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

LANIER, J.; LITTLE, J. (1986). Research on Teacher Education. In: M. Wittrock (org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3ª ed. Nova York: Mcmillian, p. 527-569.

LUDKE, M. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio - as licenciaturas. Rio de Janeiro: CRUB, maio/ 1994. 72 p. (Mimeogr.).

MARCELO, C. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: _____. **Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989, p. 79-107.

PECK, R.; TUCKER, J. (1973). Research on Teacher Education. In: R. Travers (org.). **Handbook of Research on Teaching**. 2ª ed. Chicago, Rand MacNally, p. 940-978.

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

ⁱ Considerando a natureza deste trabalho no formato de Resumo Expandido não foi possível o registro total das análises de 200 trabalhos pesquisados. Sugere-se consultar Brzezinski (INEP, 2014).

ⁱⁱ Uma boa parte da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil, principalmente aquela divulgada por meio de livros, capítulos de livros e artigos de periódicos, não necessariamente baseava-se em resultados de pesquisa. Eram textos que discutiam e analisavam a situação da formação docente ou as políticas públicas voltadas para a preparação dos profissionais da educação no país, sem a preocupação com a apresentação de dados empíricos ou a explicitação de referenciais teóricos de análise.

ⁱⁱⁱ Utilizamos como base a avaliação trienal realizada pela CAPES em 2013.