

AS PESQUISAS NA LINHA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: AVANÇOS E LIMITES

*THE RESEARCHES IN THE LINE OF TEACHERS
EDUCATION OF THE MASTER'S DEGREE
STUDENTS AT UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
PARÁ: IMPROVEMENTS AND LIMITS*

Albêne Lis Monteiro

UEPA

Cely do Socorro Costa Nunes

UEPA e Universidade de Lisboa

Lainy Bezerra Moraes

UEPA

RESUMO

Este estudo socializa as análises de quinze dissertações defendidas, nos anos de 2007 e 2008, por mestrandos da Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. O objetivo da pesquisa foi traçar a configuração epistemológica e metodológica das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos supracitados. Para tanto, foram analisadas: a vinculação das dissertações com o descritor da linha; a distribuição e frequência de temas, subtemas de estudo, problemas/questões norteadoras, objetivos, conteúdos privilegiados, emergentes e silenciados. Foram destacados os autores mais citados, os sujeitos/participantes, tipos de estudos realizados, metodologias utilizadas em termos de técnicas de coleta e análise de dados, referenciais teóricos construídos, resultados explicitados, apoio financeiro e posturas teóricas predominantes. Do ponto de vista metodológico, foi feito inicialmente o levantamento documental na Secretaria do referido Programa e no site do Banco de Teses da CAPES para obter informações quanto: à trajetória da história do Programa; à identificação e ao levantamento do número das dissertações defendidas pelos mestrandos da Linha de Pesquisa Formação de Professores, no período de 2007 e 2008. Em seguida, procedeu-se à leitura das quinze (15) dissertações procurando garimpar informações sobre os aspectos citados anteriormente. Os dados foram organizados em tabelas, quadros e gráficos para uma nova leitura analítica das informações com vistas à análise de seu conteúdo. Os resultados assinalam avanços e limites na produção acadêmica e a necessidade de se realizar uma meta-análise deste campo multirreferencial tendo em vista a consolidação de caminhos epistemológicos e metodológicos consistentes.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Avaliação. UEPA.

ABSTRACT

This study shares the analyses of fifteen dissertations defended by post-graduation students, during 2007 and 2008, of Teachers Education Research Line of the Post-graduate Program in Education of Universidade do Estado do Pará – UEPA. The research objective was to outline the epistemological and methodological configuration of researches developed by the students quoted above. For such, some points were analyzed: the link between the dissertations and the line descriptor; the distribution and frequency of themes, subthemes of study, guiding problems/questions, and objectives, contents that were privileged, emergent and silenced. The most quoted authors, individuals/participants, types of performed studies, used methodologies in terms of data collection and analysis, constructed theoretical references, explicit results, financial support and prominent theoretical position were highlighted. From the methodological point of view, it was initially made a documental survey both in the Program's Department and in the site of CAPES' Bank of thesis to obtain information related to: the trajectory of the Program's history; the identification and survey concerning the number of dissertations defended by the students of Teachers Education Research Line during 2007 and 2008. Then, the fifteen dissertations were read in order to achieve some information about those aspects mentioned above. The data were organized in tables, frames and graphics to allow a new analytic reading of information to analyze its content. The results point to improvements and limits in the academic production and to the need to fulfill a meta-analysis of this multi-referential field in order to achieve the consolidation of consistent methodological and epistemological routes.

Keywords: Education. Teachers Education. Evaluation. UFPA.

INTRODUÇÃO

Este estudo¹ procede à análise de quinze dissertações defendidas, nos anos de 2007 e 2008, por mestrados da Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Universidade do Estado do Pará – UEPA, criado em 2005, sediado na Amazônia paraense², em uma universidade pública, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE.

Fazer um balanço, mesmo que de um período tão curto, é importante para percebermos as tendências epistemológicas e metodológicas iniciais desta Linha. A opção por realizar um estudo centrado em um Programa de pouca idade, ainda na infância da produção do conhecimento científico no campo da formação de professores, ancora-se no argumento de que o balanço do estado da arte ou do “estado do conhecimento”, como denomina Garrido e Brzezinski (2006), de um programa novo pode possibilitar-nos refletir a priori sobre o que vem sendo pesquisado e entendido por “formação de professores”, identificar temáticas mais abordadas, perceber metodologias e referenciais privilegiados, constatar saberes e conhecimentos que emergem e são silenciados em um dado período.

Este balanço ajuda-nos a projetar o desenvolvimento futuro dos trabalhos científicos no campo da formação de professores neste Programa, que é novo, se levarmos em consideração o início desses programas, cuja importância é destacada por Souza e Bianchetti (2007) ao analisarem a retrospectiva histórica da pesquisa educacional produzidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, a partir da década de 70 do século passado, quando afirmam que estes se tornaram, de forma gradativa, um espaço de realização da maior parte delas. Tal contexto demarca a importância dos programas *stricto sensu* como “locus” formativo para a expansão, consolidação, produção e qualidade das pesquisas e da formação dos professores pesquisadores em educação no país.

Esta realidade brasileira pode ser estendida

para a região Amazônica, uma vez que os Programas sediados neste espaço geográfico, embora sejam considerados novos³ e em perspectiva de consolidação nos decursos de suas trajetórias históricas, também têm se constituído como “locus” preferenciais das produções de pesquisas e de formação de pesquisadores em educação. Estas constatações incentivam-nos a responder a seguinte questão norteadora:

- Qual a configuração epistemológica e metodológica das pesquisas desenvolvidas pelos mestrados da Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da UEPA?

Portanto, objetivamos examinar a configuração epistemológica e metodológica das pesquisas desenvolvidas pelos mestrados da Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de pós-graduação. Para isso analisamos a vinculação das quinze (15) dissertações com o descritor da linha; a distribuição e frequência de temas, subtemas de estudo, problemas/questões norteadoras, objetivos, conteúdos privilegiados, emergentes e silenciados; destacamos os autores mais citados, os sujeitos/participantes, tipos de estudos realizados, metodologias utilizadas em termos de técnicas de coleta e análise de dados, referenciais teóricos construídos, resultados explicitados, apoio financeiro e posturas teóricas predominantes.

Realizamos um levantamento documental na Secretaria do referido Programa e no site do Banco de Teses da CAPES para obter informações quanto: 1. a trajetória da história do Programa; 2. identificação e levantamento do número e das dissertações defendidas pelos mestrados da Linha de Pesquisa Formação de Professores, no período de 2007 e 2008.

Com a obtenção destes dados iniciais procedemos à leitura das quinze (15) dissertações e procuramos garimpar informações com o objetivo de identificar os aspectos citados anteriormente. Todos estes aspectos constituíram os ei-

¹ Este estudo é fruto da pesquisa intitulada “Pesquisas no campo da formação de professores dos mestrados em educação da Universidade do Estado do Pará, desenvolvida no período de 2009/2010, financiada pela FAPESPA-UEPA.

² O estado do Pará, localizado na região norte, sedia em 2010, dois cursos de mestrado em educação (UFPA e UEPA) e um curso de doutorado em educação (UFPA), o que representa apenas 2,4% na distribuição de cursos da área de ciências humanas (educação), conforme dados da CAPES/2007, acessados em fevereiro de 2008, no site www.capes.gov.br.

³ Os Programas *Stricto Sensu* em educação da região Amazônica foram criados nos anos de 2003 (UFPA) e 2005 (UEPA). Esta oferta é recente se compararmos aos Programas da região sudeste do país, por exemplo, instalados por volta das décadas de 60/70: PUC/RJ (1965); PUC/SP (1969); USP (1971); UNIMEP (1972); UNICAMP (1975); UFSCar (1976), entre outros. Estes se tornaram centros de grande referência na pesquisa em educação, bem como titularam um número significativo de professores que hoje se vinculam aos respectivos Programas que se instalaram na região Amazônica.

xos temáticos de análise a fim de observarmos as dificuldades enfrentadas para a produção do trabalho acadêmico, pertinência desses estudos para a produção de conhecimentos na área, o enfrentamento dos problemas que originaram a pesquisa, o alargamento da visão sobre os problemas investigados ao aprofundar a teoria, entre outras.

Após essa leitura, organizamos os dados em tabelas, quadros e gráficos para uma nova leitura analítica das informações com vistas à análise de seu conteúdo. Os dados documentais, em conjunto com o balanço da produção científica sobre pesquisas e formação de professores pesquisadores em educação, constituíram o material analisado e interpretado.

Estas informações nos deram elementos para situar a trajetória histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da UEPA, bem como examinar a configuração epistemológica e metodológica das dissertações desenvolvidas pelos mestrados da Linha.

Realizar este estudo revela-se imprescindível e complexo pelos desafios que se colocam para as universidades públicas Amazônicas frente à árdua responsabilidade de compreender, com mais propriedade, o campo educacional amazônico, em particular o da formação de professores, que objetiva formar novos pesquisadores em educação. Acreditamos ser importante e complexa porque esta formação, embora seja percebida como central pelos cursos de licenciaturas, grupos de pesquisas, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* da região Norte, encontra-se em estágio preliminar nesta seara, portanto, de consolidação de práticas decorrentes de pesquisas, da formação recebida e das repercussões a fim de qualificar o debate das pesquisas em educação⁴. Questões que estão a merecer estudos e reflexões no sentido de contribuir na melhoria do processo de formação dos professores pesquisadores e para a construção de um quadro conceitual com raízes amazônicas.

Após esta introdução a trilha metodológica que situa o trabalho, abordamos de forma sucinta o Programa de Pós-Graduação em educação: gênese, evolução e trans-formação que se produz com o objetivo de realizar o resgate histórico do Programa. A seguir, refletimos sobre a Linha de

Pesquisa Formação de Professores do PPGEd – UEPA, seus dilemas e perspectivas que se complementam com a análise das dissertações da Linha de Pesquisa Formação de Professores do PPGEd/UEPA, a fim de demarcar seus contornos e responder a questão/problema e os objetivos da pesquisa.

Programa de pós-graduação em educação, em nível de mestrado: gênese, evolução e trans-formação

Em 2000, um grupo de professores doutores⁵ recém-titulados, com o apoio da direção do CCSE, assumiram a empreitada coletiva de pensar o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado – PPGEd, próprio da Instituição, a fim de que esta não perdesse o status de Universidade. Fruto deste trabalho, a Instituição apresentou o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* da UEPA.⁶

Definir finalidades e objetivos da pós-graduação *stricto sensu* em educação, organização curricular, linhas de pesquisas, entre outros, constituíram-se num grande desafio para este grupo, se considerarmos a heterogeneidade de formação e produção do conhecimento em educação do corpo docente inicial.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, vinculado ao CCSE, foi criado em 2005, sendo autorizado a funcionar por intermédio do Parecer da CES/CNE n 163/2005, de 8 de julho de 2005, com o conceito 3.

O Programa, desde outubro de 2004, é sócio institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, membro do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPRED e do Fórum de Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Norte

⁵ Prof. Salomão Muffarej Hage, Orlando Nobre Bezerra de Souza, Eleanor Palhano, Lia Braga, Iran Mendes, Cely Socorro Costa Nunes, Elizabeth Teixeira deram início a um processo de estudos para a elaboração do projeto de curso de mestrado em educação. Posteriormente, com a saída de alguns membros da Comissão (Prof. Salomão Muffarej Hage, Orlando Nobre Bezerra de Souza, Eleanor Palhano, Lia Braga, Iran Mendes) e a entrada de outros membros na equipe (Prof. Albêne Lis Monteiro, Maria Betânia Albuquerque, Maria de Jesus Fonseca, Maria do Perpetuo Socorro Cardoso, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Pedro Franco de Sá, Emmanuel Ribeiro Cunha), o projeto tomou sua forma atual, constituindo-se estes os professores fundadores do curso.

⁶ Atualmente a instituição conta com mais quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado: Ciência da Religião; Ciências Ambientais; Enfermagem; e Biologia Parasitária na Amazônia.

⁴ Charlot (2006) nos chama a atenção para o tom dos discursos sobre educação produzidos na atualidade e argumenta que este não pode ser um discurso de opinião. Há que ser um saber rigoroso, como o é todo saber científico.

e Nordeste. Esta experiência tem possibilitado ao PPGEd conviver com outros programas mais experientes, usufruir das experiências exitosas, tirar lições das situações conflituosas, aprender a construir uma trajetória pautada pelo respeito à ética e à produção do conhecimento científico.

No primeiro semestre de 2005, realizou-se o primeiro processo seletivo ao mestrado e, em 2010, o sétimo. Nos dois primeiros anos o total de vagas abrangeu 15, 20 em 2007, e nos demais anos foram 25 as vagas disputadas por candidatos que desejavam prosseguir em sua formação continuada, com o objetivo de se apropriar de competências necessárias ao desenvolvimento de sua dimensão pessoal e profissional. Percebemos uma tímida expansão da oferta de vagas no período de 2005 a 2010, ainda aquém da potencialidade dos 18 docentes e das necessidades formativas da região.

No ano de 2005, concorreram as 15 vagas 502 candidatos, sendo a relação candidato/vaga de 33,40/1. Após o declínio na relação candidato/vaga em 2006 e 2007, esta relação aumentou substancialmente em 2008 ao atingir 894 inscritos no Processo Seletivo da UEPA, o que corresponde, na relação candidato/vaga, a 35,76/1. Em 2009 houve uma significativa redução, tendo em vista a queda para 550 no número de candidatos; em 2010 volta a crescer, e são inscritos 788 candidatos, o que equivale, nessa relação candidato/vaga, a 31,52/1. Isto revela que o número de vagas para atender a demanda reprimida historicamente na região aumentou de forma tímida, desafio que ainda se coloca aos únicos dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Amazônia paraense.

A LPFP do PPGEd da UEPA é a que mais inscreve candidatos, o que revela que o campo de pesquisa formação de professores desperta maior interesse investigativo na comunidade educativa, se comparado com o da outra Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A LPFP busca concentrar esforços para formar professores-pesquisadores que se envolvam em pesquisas voltadas aos problemas da formação docente com o objetivo de buscar soluções a fim de resolvê-los.

O PPGEd vive um momento histórico no qual busca ganhar visibilidade no cenário local, regional e nacional, tendo em vista consolidar-se como referência na pesquisa em educação na Amazônia. A Linha de Pesquisa Formação de Professores apresenta o seguinte descritor, conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 - Formação de Professores

Realizar estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e especificamente amazônico, buscando o aprofundamento teórico-metodológico de suas políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos alternativos para esta formação.

Fonte: Capturado no site do PPGEd

Este descritor foi definido segundo a tradição de pesquisa, especialidade e produção do conhecimento do corpo docente. Percebemos que os estudos e as pesquisas a serem desenvolvidas necessitam ter, como centralidade de análise, a educação na Amazônia, sem perder de vista o cenário educacional brasileiro. O descritor ressalta que tais pesquisas precisam contribuir para a construção de projetos formativos e práticas sociais e educacionais inovadoras, o que revelam a preocupação do corpo docente em aliar teoria e prática, pesquisa e intervenção.

A Linha constitui um núcleo temático da organização curricular, a partir da qual deriva a oferta e natureza das disciplinas obrigatórias e eletivas, vínculo dos professores para a docência, núcleos de estudos, seminários de estudos, temáticas das dissertações, projetos de pesquisa, produção científica dos docentes e discentes.

Como observamos, o PPGEd alinha-se a compreensão de Severino (2006) quando esclarece que as linhas de pesquisa precisam ser entendidas como um núcleo temático, cujos descritores estejam suficientemente definidos e que reflitam as especialidades e as competências dos docentes do programa. A clareza epistemológica das linhas de pesquisa, definidas sem ambiguidades e a partir da tradição da produção do conhecimento dos docentes, pode contribuir para que o currículo seja vivido de forma coerente com as opções feitas.

O Programa possui como objetivos: a) oportunizar a qualificação de docentes e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, que atuam em educação e áreas afins na Região Amazônica; b) produzir estudos e pesquisas em educação relacionadas à realidade educacional brasileira e à Região Amazônica; c) possibilitar a construção de um referencial teórico-prático social, cultural e educacional que subsidie as políticas públicas no Estado; d) viabilizar a formação continuada e a produção acadêmica de docentes da UEPA.

A organização curricular é caracterizada pela oferta, no período diurno, de Disciplinas Fundamentais⁷; Eletivas⁸; Seminários de Pesquisa; Orientação de Dissertação, Atividades Programadas e Elaboração da Dissertação, aos quais se integram o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira: Inglês, Espanhol ou Francês; Exame de Qualificação e Defesa de Dissertação. Tais atividades totalizam carga horária de 460 horas, a partir da integralização de 23 créditos, em 24 meses.

Passados cinco anos de existência do Programa, percebemos a urgência em avaliar a referida organização curricular. A nosso ver, há necessidade de tornarmos obrigatória, por exemplo, a disciplina Políticas Públicas e Formação de Professores, a ser oferecida e desenvolvida no primeiro semestre do ingresso no Mestrado, a fim de que o mestrando possa, logo no início, repensar o objeto a ser investigado.

Esta organização curricular do PPGEd foi pensada para que o pós-graduando pudesse participar de um conjunto de atividades que favorecessem sua inserção em um ambiente de problematização, estudos, discussão, debates, tendo em vista a alfabetização científica (CHASSOT, 2006).

Além destas atividades curriculares o PPGEd, realiza o Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado desde 2004. O IV Seminário contou com seiscentas e trinta e nove (639) pessoas inscritas, desse total, cento e dez (110) inscreveram trabalhos na categoria Comunicações Orais na Linha Formação de Professores.

O Programa lançou, em 2007, os dois primeiros números de sua revista própria, denominada REVISTA COCAR⁹, editada pela Editora da UEPA – EDUEPA, com o fim de divulgar as produções dos docentes e discentes, bem como de pesquisadores em âmbito regional e nacional, o que favorece o intercâmbio entre grupos de pesquisa e a difusão de conhecimentos produzidos na Amazônia e no Brasil.

⁷ Epistemologia e Educação; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira; Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa, todas obrigatórias.

⁸ Políticas de Formação de Professores; Educação e Política Cultural; Saberes, Competências e Identidade Profissional do Professor; Educação e Organização do Trabalho Escolar; Educação e Ambiente; Cultura, Saberes e Imaginários na Educação Amazônica; Fundamentos da Educação Matemática; Perspectiva Sócio-Histórica e Cultural da Educação Infantil; Educação, Desenvolvimento Humano e Relações Intersubjetivas, elenco em que o aluno tem a obrigatoriedade de cursar uma única disciplina.

⁹ Qualificada pela QUALIS CAPES com o conceito B3, ano base 2007, em um escore de: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5.

Acreditamos que a trajetória da UEPA, por meio do PPGEd, é trilhada com limites, potencialidades, e até aqui tem permitido que avançássemos bastante. Contudo, ao fim da primeira década do século XXI, devemos reconhecer que ainda estamos longe de alcançar o real princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Isto nos faz afirmar que muito precisa ser investido para garantir melhor qualidade formativa; traçar novas trajetórias por meio das quais poderemos avaliar o significado e a relevância das pesquisas realizadas na LPFP. Mas já estamos dando os primeiros passos nesse sentido, ao incrementar os percursos formativos de pesquisadores em educação por meio de parcerias com Universidades e Programas renomados¹⁰.

A linha de pesquisa formação de professores do ppged da uepa: dilemas e perspectivas

Os diversos balanços da produção de pesquisas em formação de professores que tem sido elaborado no Brasil nas últimas décadas por Feldens (1989); André e outros (1999); André (2001b); Ramalho e outros (2002), Mizukami (2003), Brzezinski (2007, 2008), Prada, Vieira e Longareze (2009) nos revelam como este campo investigativo se constituiu de forma epistemológica e metodológica, cuja relevância está centrada no acompanhamento da trajetória da construção do estado de conhecimento de tal produção.

Tais balanços, ora centrados em dissertações e teses, ora em trabalhos publicados em eventos científicos como, por exemplo, a ANPED e EN-DIPE, ora em artigos publicados em periódicos, buscam indagar se estas produções são significativas a fim de identificar tendências investigativas, temas recorrentes e silenciados pelas referidas pesquisas e se apontam preocupações e questões de cunho epistemológico e metodológico que precisam ser superadas¹¹. Os referidos balanços revelam o que vem sendo produzido no campo da formação de professores, tendo em vista descobrirem caminhos para o contínuo desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas.

¹⁰ A UEPA, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica da CAPES (PROCAD), firmou convenio com as Instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio), em 2008, e, mais recentemente, com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2010.

¹¹ Para conhecer os temas recorrentes e silenciados, consultar obras dos autores referidos.

Esses balanços ao situarem o que, como, quando e quem pesquisa no campo da formação de professores, nos despertaram o interesse em iniciar um estudo local, de forma específica, por meio de meta análises de quinze (15) dissertações vinculadas a Linha de Pesquisa Formação de Professores, defendidas em 2007 e 2008, no sentido de buscar identificar: vinculação das dissertações com o descritor da linha, tema, problema, objeto, questões norteadoras, objetivos, referencial teórico, autores citados, abordagem metodológica, tipo de pesquisa, sujeitos/participantes, técnica de coleta e análise de dados, resultados e apoio financeiro.

O descritor epistemológico da LPFP, o qual deveria basilar a construção dos objetos de investigação das dissertações, é claro quando define o que deve se pesquisar: a formação de professores. Três questões são destacadas neste objeto central de análise: as dimensões desta formação (inicial e continuada); o lócus das análises (nacional/local) e as perspectivas teóricas decorrentes de tais análises (políticas, saberes, práticas).

Em decorrência deste descritor, os docentes da LPFP definiram, mediante seus interesses investigativos particulares, o campo epistemológico central de seus estudos e análises a fim de produzir e socializar conhecimentos, selecionar seus orientandos e orientá-los no desenvolvimento das dissertações.

Entretanto, no processo de orientação, os docentes vivenciam dilemas como ter que orientar dissertações em que os objetos investigativos, às vezes, não se afinam ao descritor da área de interesse dos docentes da LPFP. Isso ocasiona insatisfação de ambas as partes, orientadores e orientandos, tendo em vista que estes últimos precisam enveredar por caminhos epistemológicos os quais não dominam com propriedade, o que passa a exigir leituras e estudos para além do campo investigativo do docente e dos alunos, que, em certa medida, precisam enquadrar seus objetos às áreas de interesses dos orientadores, situações em que, às vezes, não estão muito receptivos para tal encaminhamento.

Este dilema, ao que tudo indica, pode ser explicado pelo pouco domínio das ferramentas balizadoras da pesquisa, a fim de elaborá-la e executá-la com rigor. Nesta explicação pode ser incluída a falta da prática de problematização do objeto, no sentido de transformar a temática em uma situação problema (algo que se faz necessário conhe-

cer) para focar em um único objeto de pesquisa. Outro fato explicativo deste dilema diz respeito à condição de que, na inscrição ao processo seletivo do Mestrado em Educação da UEPA, não há opção para que os candidatos vinculem-se a área de interesse dos docentes, ou seja, ao provável orientador da dissertação, mas tão somente as linhas de pesquisa, sob o argumento de que as vagas pertencem ao Programa e às Linhas e não aos orientadores. Subtendemos, por este argumento, que o docente é polivalente e tudo pode orientar no campo da formação de professores, o que o sujeita a orientar dissertações sobre assuntos, às vezes, exteriores a sua formação e produção. Esta situação tem contribuído para que, ao final do processo seletivo, se tenha alunos aprovados na LPFP que não encontram docentes dispostos a orientar objetos tão específicos no campo da formação de professores, como os que têm se apresentado nas seleções, como por exemplo, educação tecnológica, educação especial, educação indígena, educação musical, entre outros.

Orientar “deus e o contexto”, “o sexo dos anjos”, “tudo e qualquer coisa” ou, como ironiza Mazzotti (2006), “do universo e outros assuntos”, nos induz a considerar que são situações que tornam impreciso o campo epistemológico e metodológico da LPFP do Mestrado em Educação da UEPA, porque, nesta lógica, tudo cabe e, por consequência, tudo pode ser orientado, mesmo que os docentes possuam pouca competência para tal.

No horizonte avaliativo e epistemológico deste Programa, há de se considerar se os temas/objetos de investigação dos candidatos/alunos interessam de forma científica e social a este Programa/Linha, se os projetos de pesquisa dos mestrados estão afinados com as áreas de interesse e com os projetos de pesquisa dos docentes, e se há orientadores para tais projetos. Marcondes (2008) reconhece que o processo de orientação está vinculado aos estudos dos orientadores, e acrescenta ainda que esta condição qualifica os programas de pós-graduação quando essa cultura se dissemina por todo o corpo docente.

A área de interesse de cada docente do Programa demonstrada no quadro que se segue, deve servir de referência para as dissertações que eles e elas orientam:

QUADRO 2 – Docentes por Área de Interesse

DOCENTE	ÁREA DE INTERESSE
Albêne Lis Monteiro	Formação Continuada de Professores: saberes e práticas. História de vida. Metodologia da Pesquisa. Formação de Professores.
Cely do Socorro Costa Nunes	Políticas Públicas de Formação de Professores e Análise de Experiências de Formação de Professores
Emmanuel Ribeiro Cunha	Formação de Professores, Carreira e Profissionalização Docente e Saberes e Identidade Profissional dos Professores.
Maria Josefa de Souza Távora	Formação de Professores e Organização da Escola Pública e Formação de Professores e o Projeto Político Pedagógico.
Marta Genú Soares Aragão	Formação continuada de Professores: abordagens dialógicas e práticas educativas; Formação de Professores: corpo, movimento e sociedade; Experiências Inovadoras de Formação de Professores: teorias e práticas pedagógicas em educação física.
Nilda de Oliveira Bentes	Formação de Professores: Docência e Intersubjetividade, Sentimentos e Emoções no Trabalho Docente e Formação de Professores e Inclusão Escolar em uma linha sócio-histórica
Pedro Franco de Sá	Formação de Professores; Tendências em Educação Matemática e Formação de Professores; Teoria e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática.
Tânia Regina Lobato dos Santos	Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Infantil, Formação Inicial e Continuada de Professores: Saberes Docentes, Organização do Trabalho Pedagógico e Práticas Educativas e, Cultura e Formação de Professores

Fonte: Capturado no site do PPGEd

É de se notar que todos os docentes assumem como centralidade de análise a formação de professores relacionando-a a temáticas específicas, as quais foram definidas conforme a trajetória de pesquisa de cada um, edificada no decorrer do processo formativo como mestres e doutores. As escolhas de tais temáticas pelos docentes da LPFP revelam o conteúdo que estudam/pesquisam e o que gostariam de orientar em termos de objetos de investigação.

A LPFP recebeu nos anos acadêmicos de 2005, sete alunos e, em 2006, oito. Destes, no período da construção dos dados desta pesquisa, todos concluíram seus trabalhos, cujas defesas iniciaram em 2007 para a primeira turma, e em 2008 para a segunda.

As dissertações da linha de pesquisa formação de professores do ppged/uepa: demarcando seus contornos

Para a análise do conteúdo das dissertações em termos epistemológicos e metodológicos, selecionamos os seguintes indicadores: memorial, temáticas escolhidas, objeto/problema, questões norteadoras, objetivos, autores citados e as metodologias adotadas, o que inclui nesta parte: tipo de pesquisa, abordagem, sujeitos/participantes, análise e interpretação dos dados gerados e resultados alcançados.

O memorial constitui-se num corpo autobiográfico muito utilizado como recurso informativo da trajetória pessoal e profissional do

pesquisador, no sentido de revelar memórias, experiências, representações, concepções e perceber a sintonia dos mestrados com o objeto de estudo. Não é sem razão que, nas quinze (15) dissertações defendidas, há a preocupação dos autores em situar, alguns de maneira eloquente (9) e outros de forma sucinta cinco (5), o contexto de suas narrativas de vida, quer pessoal ou profissional, a fim de relacioná-lo com a origem do problema de investigação. Em uma delas não há a elaboração do memorial

Este é um dado fundamental para as pesquisas, uma vez que daí o leitor pode obter algumas informações importantes sobre o autor da dissertação: quem é ele, sua formação e exercício profissional, como o problema de pesquisa se construiu na sua trajetória de vida. Estes relatos demonstram que os objetos de investigação são predominantemente decorrentes de sua práxis profissional, ao revelarem que uma dada produção científica precisa estar relacionada com nossas histórias de vida. Esta é uma tendência que precisa ser mantida nas dissertações a fim de evitar uma produção científica impessoal, cujo autor esteja ausente no texto. Em diversas passagens das dissertações, os autores (9) se prevaem de suas memórias com o fim de relatar situações vividas em contexto escolar e/ou trabalho que se relacionam ao problema que gerou a pesquisa.

A partir da análise dos problemas de pesquisa nas dissertações, observamos que os autores os anunciam, mas há casos em que fica só no anúncio, na denúncia, sem o cuidado de problematizá-lo em profundidade, ou seja, sem iniciar uma discussão articulada com a teoria que o fundamenta. Certos problemas são anunciados a partir de uma perspectiva meramente empírica, sem uma preocupação dos autores em relacioná-los com os condicionantes sociais, econômicos e políticos que os circunscrevem. Não é de se estranhar que na maioria das dissertações o objeto de pesquisa, por originar-se a partir das experiências profissionais e/ou acadêmicas, os levou a optar de forma metodológica por pesquisas empíricas.

Nesse contexto há muito a se fazer para que a construção do objeto de pesquisa considere a relação entre os pressupostos gnosiológicos, as abordagens epistemológicas e as teorias da educação, conforme nos orienta Gamboa (2007).

Não há, até o presente balanço, pesquisas nesta Linha relacionadas a estudos teóricos. Elas se concentram de maneira exclusiva em es-

tudos que tomam uma determinada prática educativa como objeto de análise, o que se revela uma lacuna, um campo ainda a ser preenchido pelo Programa. Em uma sistematização dos objetos, identificamos as seguintes preferências para estudos: afetividade na formação inicial, interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores, formação continuada por meio de propostas governamentais e não governamentais, saberes e práticas de letramento, saberes docentes, identidade docente, afetividade e mediação, prática pedagógica e ensino.

Percebemos, a partir das leituras das quinze (15) dissertações, que, em grande parte dos objetos de pesquisa, a formação de professores é tomada como referência de forma individualizada em cinco (5) dissertações, combinada com outros interesses investigativos entre si em oito (8); e há também duas (2) que não seguem o descritor da Linha. Com enfoque na formação inicial foram produzidas duas (2) dissertações, formação continuada cinco (5), histórias de vida três (3). Do total das treze (13) dissertações que, de forma individualizada ou combinada, tratam da formação de professores, em seis (6) delas esta temática não é tomada como campo investigativo. O enfoque central de análise recaiu sobre práticas docentes, saberes, afetividade, o que as afastam do que orienta o descritor epistemológico da Linha. Se esta tendência persistir, podemos correr o risco de desperdício de investimento intelectual e da produção da área, o que pouco contribui para que a Linha se consolide em termos de produção do conhecimento. Ao receber demandas investigativas que pouco se relacionam com tal descritor, cabe ponderar se há necessidade de rever o descritor da Linha ou se é necessário criar novas linhas que compreendam outras demandas investigativas, por exemplo: práticas docentes em educação matemática.

Em síntese, ao tomarmos como pressuposto que a orientação das dissertações precisa vincular-se aos estudos e pesquisas dos orientadores da LPFP, em razão desta condição contribuir para qualificar o PPGEd, percebemos nas análises das quinze dissertações que somente cinco (5) assumem a formação de professores como objeto central de análise, cinco (5) a tangenciam e cinco (5) não refletem sobre esta formação.

Dentre os estudos que se situam no âmbito da formação inicial, o Curso de Pedagogia e de Formação de Professores da UEPA foram os

eleitos para estudos. No que se refere à formação continuada, dos cinco (5) estudos dois (2) analisam propostas da Secretaria Municipal de Educação, outros dois (2) centram-se em análises de práticas formativas de responsabilidade de órgãos não governamentais, embora realizadas em escolas públicas municipais situadas nas cidades de Belém e Colares, e um (1) nas HPs. Neles, a ênfase maior é com os professores que atuam nos anos iniciais de escolarização procedido da educação de jovens e adultos – EJA.

Das quinze (15) dissertações defendidas, apenas uma (1) apresenta hipótese como elemento orientador da pesquisa. As demais formulam questões norteadoras – QNs – por se tratarem de pesquisas que se anunciam como qualitativas. Percebemos uma variação significativa no número de QNs nas dissertações, oscilando entre 4 e 1, sendo que cinco (5) trabalhos apresentaram quatro (4) questões, quatro (4) elaboraram três (3), três (3) formularam duas (2) questões, os demais uma única questão norteadora. No caso dos trabalhos acadêmicos que formularam mais de três (3) questões, podem incidir em termos de complexidade da pesquisa se nós considerarmos o tempo de realização de dois (2) anos para a conclusão dos estudos. Os autores também tiveram a preocupação de vincular as QNs aos objetivos da pesquisa, em uma quantidade correspondente àquela.

Na análise do aparato epistemológico e metodológico das dissertações da LPFP, ao realizarmos a meta análise para um estado de conhecimento presente nas dissertações desta Linha, percebemos de forma inequívoca, nos objetivos orientadores das investigações, que poucas assumem a formação de professores como objeto central de análise. Esta, ao que tudo indica, aparece secundarizada, tangenciada em detrimento de outras temáticas que lhe são correlatas.

Os referidos objetivos se adéquam as mais diferentes preocupações dos mestrados, com temáticas educativas diversas, como por exemplo: processo de ensino e aprendizagem, afetividade, interdisciplinaridade, prática pedagógica e saberes docentes, entre outras, enfoque que deixa a temática formação de professores ora silenciada ora secundarizada.

Ao analisar de per si os temas priorizados, constatamos: formação continuada (4); práticas docentes (3); processo ensino aprendizagem de matemática (2); identidade docente (1); afetivi-

dade (2); interdisciplinaridade (1); saberes docentes (1); saberes e práticas de letramento (1). Se tomarmos outra classificação para distribuir as temáticas estudadas, podemos agrupá-las em: temáticas que estudam sobre o professor (7), sobre o professor e sua formação (2), sobre a formação do professor (5) e outra temática que não se enquadra nesta classificação (1).

Não registramos pesquisas que tenham optado pela educação infantil – pré-escola, educação do campo, educação indígena, educação profissional, portadores de necessidades especiais, práticas não escolares, entre outras que constituem, a nosso ver, as temáticas silenciadas pela Linha.

Prada, Vieira e Longarezi (2009) refletem que nos eventos científicos nacionais, nos Programa de Pós-Graduação e nos grupos de pesquisa muitos são os pesquisadores que discutem a temática formação de professores, porém, argumentam os autores, grande parte desta produção apresenta ideias diluídas, ambíguas, fragmentadas em relação à reflexão a que se propõem. Acrescentam ainda que os conhecimentos produzidos apresentam-se aquém de compreender e atender as concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano. Ao analisarmos de per si as dissertações da primeira turma percebemos que uma (1) agrega a exigência de se afinar ao descritor da LPFP. As demais (4) tangenciam o descritor ‘formação de professor’ e duas (2) não se afinam a ele. Na segunda turma, constatamos que quatro (4) delas correspondem ao descritor, enquanto outras quatro (4) não o assumem como referência. Essa constatação apresenta uma contradição, visto que o descritor da Linha é um elemento epistemológico que orienta as pesquisas vinculadas a ela. Nele as bases investigativas precisam estar claras para a condução das pesquisas. No momento em que alunos e orientadores não têm esta clareza, pode-se pesquisar tudo dentro dela, o que dificulta a construção epistemológica e metodológica desta temática quando não se tem explícito qual concepção de formação a ser adotada, o que favorece a dispersão em termos teóricos e metodológicos.

Os objetivos expressam os mais diferentes enfoques analíticos, como por exemplo: afetividade, letramento, saberes docentes, interdisciplinaridade, práticas pedagógicas, ensino de matemática e de língua portuguesa com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o que faz a temática formação de professores ora

ser silenciada, ora secundarizada nas pesquisas. O anúncio da formação de professores nas QN e nos objetivos se apresenta tão somente em cinco dissertações que buscam investigar práticas de formação continuada, em quatro (4) a formação é tangenciada e nas demais é negligenciada.

Nas quinze (15) dissertações é nítido o domínio das abordagens qualitativas, sendo que uma (1) se denomina de qualitativa-experiencial por trabalhar com narrativas dos sujeitos, duas (2) intitulam-se quanti-qualitativas, justamente as que tratam do ensino de análise combinatória e das operações com números decimais. Nas pesquisas qualitativas percebemos que sete (7) delas utilizam até dois (2) instrumentos de produção de dados, enquanto duas (2) usam três (3); cinco (5) se atém a um único instrumento e um (1) se apóia em quatro. Parece-nos um fato complicador o de que as pesquisas que se intitulam de qualitativas lançarem mão de um único instrumento de produção de dados, visto que a triangulação dos dados gerados para análises e interpretações ficou sobremaneira prejudicada. As pesquisas que se pautam na abordagem quantitativa não foram privilegiadas por estes mestrados, talvez porque o campo da educação seja demasiadamente complexo para ser explicado, compreendido e descrito por esta lente.

Destacamos que é notável no conjunto das quinze (15) dissertações que a opção metodológica feita pela abordagem qualitativa resumiu-se tão somente ao momento da construção dos dados, como se esta abordagem não fosse necessária para o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa a que são interligadas: organização e análise dos dados bem como da escritura da dissertação. Em muitos sentidos, percebemos nas dissertações que determinadas características da pesquisa qualitativa elencada por Bogdan e Biklen (1994) não estão presentes nelas ou, quando estão, são pouco convincentes, o que indica a necessidade de seu redimensionamento qualitativo tanto em termos teórico-metodológicos como dos enfoques epistemológicos prestigiados.

Não é sem razão que se percebe a prevalência das pesquisas de campo (empíricas), quinze (15) no total, em detrimento das exclusivamente documentais (teóricas/bibliográficas). Entre as opções declaradas de tipo de pesquisa, temos com maior frequência: 'estudo de caso' presente em cinco (5), 'histórias de vida', em que se utilizam variações como: narrativas

orais e escritas em três (3), a experimental em duas (2), documental associada a diferentes instrumentos de coleta de dados em cinco (5). Em oito que se valem das técnicas registradas anteriormente também são utilizados alguns documentos para obter informações e dados.

Ao mapear as temáticas estudadas, observamos aquelas que ainda estão por se construir na LPFP como formação do professor do ensino superior; da educação profissional; educação infantil; do campo, práticas não escolares; avaliação dos impactos da formação inicial e continuada para a melhoria da educação; políticas públicas de formação de professores; histórias locais da formação de professores; cultura docente e formação de professores; formação de professores e vínculos com condições de trabalho, carreira, salário, educação a distância, entre outros. Como é um Programa novo tudo está por ser estudado com profundidade no campo da formação de professores.

Percebemos a predominância maior das técnicas de produção de dados convencionais, porém coerentes com a pesquisa qualitativa, inclusive descrita e justificada de forma detalhada na parte metodológica das dissertações. Estão presentes as seguintes técnicas: análise de documentos em cinco (5) trabalhos, dez (10) dissertações aplicaram entrevistas semiestruturadas, tornando-se exclusiva em duas (2) delas. Com menor frequência destaca-se a opção por questionários em duas (2), e a observação presente em duas (2) investigações. Em cinco (5) trabalhos percebemos a triangulação como técnica de produção e análise de informações em que se combinam entrevistas semiestruturadas aos questionários e documentos em duas (2); um (1) trabalho acadêmico que fez uso da observação em conjunto com a entrevista e documentos; entrevista narrativa oral e escrita com documentos em uma (1) dissertação e entrevista, observação, documentos e oficina em uma (1).

Em resumo, a técnica mais utilizada na coleta de dados foi a: entrevista com exclusividade em um (1) trabalho, ou em conjunto com outra técnica, a saber: entrevista e análise documental em cinco (5); entrevista, observação e documentos em uma (1); entrevistas narrativas orais por meio da história de vida em uma (1); entrevista, questionário e documentos em duas (2); entrevista, observação, documentos e oficina em uma (1), entrevista narrativa oral e escrita em con-

junto com documentos em uma (1), entrevista narrativa e análise documental em uma (1); Situações didáticas em uma (1) e Situações didáticas e questionário em uma (1). Ao registrarmos essas últimas técnicas diferenciadas de produção de dados em duas dissertações, percebemos que utilizam métodos quanti-qualitativos, com base no tipo de pesquisa da Engenharia Didática de Artigue, que utiliza um esquema experimental para propor aos alunos/sujeitos realizarem ações didáticas em uma sequência, com ênfase em resolução de problemas.

Há poucos trabalhos em que os dados foram construídos por meio de depoimentos/narrativas. Três (3) deles prevalecem das narrativas escritas ou orais com base nos pressupostos da metodologia de histórias de vida e, dentre estes, um (1) foi elaborado com exclusividade de acordo com o método biográfico.

Merece destaque, ao analisarmos essas técnicas, no que diz respeito à observação, a escassa utilização dessa técnica como produtora de dados importantes para se compreender práticas formativas, fato denunciado por Passos (2008) ao fazer a revisão de estudos e das tendências temáticas nos ENDIPES, quando analisa as pesquisas que assumem as abordagens colaborativas. Denúncia que é confirmada pelo exposto anteriormente ao analisarmos as dissertações da LPFP do Curso de Mestrado em Educação da UEPA.

O não ousar de outras técnicas nos induz a compartilhar com as análises de Ludke (2010) quando alerta que tal situação se faz presente pela diminuta disponibilidade de acesso a instrumentos de coleta de dados, bem como de recursos de análises que tenham sido bem sucedidos em outras investigações.

Percebemos que nesta diversificação dos instrumentos de produção e análise de dados não se fazem presentes: registros de reuniões coletivas, diários de aula, entrevista focal, portfólio que são muito comuns em pesquisas qualitativas no campo da educação.

Entre as instituições investigadas, encontramos como locus preferencial as escolas públicas que oferecem a educação básica, sendo a esfera municipal as que mais têm sido estudadas. Isto demonstra a aproximação dos autores das dissertações com a escola pública básica e seus problemas apontados quando os situam em seu memorial. A ênfase das pesquisas em instituições de ensino na educação básica pode incidir em par-

cerias futuras destas com a Universidade e abrir caminhos futuros para práticas de intervenções inovadoras, tendo em vista mitigar os problemas investigados, a fim de realizar novas pesquisas.

A maioria dos locais investigados se situa em Belém (11), exceto quatro (4) que se localizam em diferentes municípios do estado do Pará, a saber: Ananindeua, Castanhal, Colares e Oriximiná.

Pela ordem decrescente, em termos de níveis e modalidades de ensino, presenciamos como prioridade para a delimitação do objeto: o ensino fundamental em cinco (5), sendo das séries finais três (3), das séries iniciais um (1) e de 1ª a 8ª séries um (1). A Educação de Jovens e Adultos – EJA está presente como espaço privilegiado de análises em cinco (5) dissertações, vindo em seguida, a educação superior em quatro (4) trabalhos com os Cursos de Formação de Professores e Pedagogia da UEPA e UFPA. O ensino médio está presente em um (1) trabalho.

O fato de a prioridade pela educação básica estar presente em 73% das dissertações talvez demonstre a sensibilidade dos autores com essa realidade por estarem próximos a ela. Ressaltamos que as dissertações que abordam os contextos de formações de professores e os contextos escolares onde estas formações reverberam são resultantes das vivências de trabalho dos mes-trandos, conforme vimos nos memoriais. Tal cuidado dessa aproximação segue a recomendação do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009) aos professores liberados para formação inicial ou continuada.

Como todas as dissertações se desenvolvem em instituições de ensino, seus principais sujeitos foram: professores, gestores, coordenadoras, formadores e alunos. Destes, os docentes são os únicos informantes em seis (6) dissertações e estão presentes em mais cinco (5), junto com gestores, vice-gestores, formadores e/ou técnicos e coordenadores. Por sua vez os alunos são sujeitos de pesquisas em quatro (4) dissertações, sendo que destas, três (3) são em conjunto com professores e gestores, e em uma única (1) dissertação são ouvidos tão somente os alunos. Estes dados revelam que grande parte delas são pesquisas centradas no professor, provavelmente por estarem vinculadas a LPFP, portanto, são pesquisas em que as vozes dos alunos/sujeitos pouco foram ouvidas pelos investigadores no sentido de estabelecer cruzamentos das informações recolhidas.

A quantidade de sujeitos informantes apontada nas dissertações configura-se da seguinte forma: no intervalo de 1 a 5 sujeitos são seis (6); de 6 a 10 são três (3); 11 a 15 são quatro (4) e duas (2) dissertações informam 67 e 71 sujeitos participantes da pesquisa. Observamos que este dado mostra uma preocupação por parte dos autores com a qualidade do processo de constituição do objeto de investigação e não com a quantidade de dados provenientes da quantidade de sujeitos. Estes dados conjugados com a opção por estudos em contextos muito singulares (curso/programa/escola/prática/saberes/identidades) mostram que as dissertações foram frutos de pesquisas de caráter particular, portanto, micro (visão microscópica) que, embora produzam conhecimentos pertinentes, podem revelar uma lacuna em algumas dissertações ao não relacioná-las a questões contextuais mais amplas da sociedade brasileira e, em especial, ao contexto da Amazônia paraense.

As técnicas de organização, análise e interpretação de dados consideramos um item frágil em algumas dissertações visto que os autores pouco detalham a forma de fazê-lo e quando a informam não esclarecem como estas opções de escolha de análise dos dados aconteceram. Ao analisar os dados das quinze (15) dissertações constatamos que cinco (5) denominam que efetivaram a análise com base na interpretação dos dados gerados, quatro (4) assumem a forma de análise de conteúdo com base em Bardin ou Franco, dois (2) tomam como referência a Classificação de Sá, as demais fazem um total de quatro (4), sendo que cada uma escolheu as seguintes técnicas de análise de dados: sócio-histórica com predomínio na obra de Vigotski, discurso Bakhtiniano, análise comparativa tendo como referência a sociologia crítica e outro trabalho que toma como referência Makarenko.

Observamos que, em grande parte das análises e interpretações contidas nas dissertações, são caladas as vozes dos mestrados, o que demonstra que ideias, argumentos, explicações e informações precisam ser mais bem desenvolvidas em termos de autoria, rigorosidade e sistemática no sentido de integrar categorias de análises com objetos investigativos propostos. Os objetos de estudo precisam tornar-se parte de um contexto mais amplo de conhecimento, como necessita também de consistência teórica no que se refere à problematização e aos fundamentos elegidos a fim de criar relações mais ricas nas reflexões produzidas.

Percebemos que eles se valem de um aporte teórico crítico, e grande parte das dissertações se vincula a um conhecimento atualizado, porém precisa se articular melhor com a empiria. Deduzimos que falta a eles o exercício de interpretar teorizando para ir além da constatação e da descrição do fenômeno estudado, formular significados alargados, confrontar conhecimentos e informações, discordar, concordar, enfim, demonstrar seu potencial de inferências cognitivas.

Há necessidade de os orientadores discutirem as lacunas presentes nas dissertações na LPFP com base nos indícios desvelados nesta pesquisa a fim de forjar o desenvolvimento pessoal e profissional continuado dos pós-graduandos, conscientes que eles poderão produzir trabalhos acadêmicos mais consistentes que mostrem as contradições, os conflitos entre teoria e prática, os limites e avanços e as contribuições para o campo da educação e da formação de professores.

Não é sem razão que Gatti, ao prevalecer-se de suas memórias como experiente formadora de pesquisadores, em entrevista concedida a Sousa e Bianchetti (2007), compara as finalidades do mestrado e doutorado de outrora com as atuais. Nestas memórias demarca os aspectos que os diferenciam ao enfatizar a qualidade duvidosa das atuais pesquisas em educação quando se mudam as condições estruturais para realizá-las:

Não considero o mestrado como produção de pesquisa: é uma iniciação. Até o final dos anos de 1980 os cursos eram mais densos. À medida que foi diminuindo o tempo para sua realização e o doutorado passou a ser o foco, o mestrado assumiu o caráter de iniciação. Raramente se encontra uma análise de fôlego em uma dissertação. Aliás, nem de doutorado. As dissertações são verdadeiros estudos exploratórios... [...] Esta produção está sendo problemática. [...] Em nossa área, para muitos alunos, o mestrado é o final, a maioria não dá continuidade no doutorado. Portanto, indaga-se: com que ideia de pesquisa sai esse mestrado? (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p.399)

Observamos nas denúncias de Gatti que, no caso da UEPA, as poucas condições oferecidas na graduação, como a diminuição do tempo do mestrado, têm favorecido na diminuta qualidade de um significativo número de trabalhos, o que prejudica a construção da lógica entre os elementos que constitui a investigação.

Outra constatação evidenciada é que a maioria das dissertações produzidas na LPFP no PP-GEEd da UEPA apresenta um referencial teórico atualizado, ou seja, doze (12) delas se valem de obras produzidas no período de 2000 a 2008, só três (3) demonstram que as referências estão parcialmente atualizadas, visto que uma (1) dissertação utiliza referencial publicado na década de 80 e 90 e em duas (2) predomina a década de 90. Acreditamos que estas três dissertações fizeram esta opção em decorrência dos temas e subtemas trabalhados – interdisciplinaridade, PCNs e prática docente junto a adolescentes em situação de risco – terem maior publicação nestas décadas. Nas principais referências, entre autores brasileiros mais citados temos: Paulo Freire em treze (13) dissertações, Miguel Arroyo em oito (8) e Vera Candau em cinco (5). Dos estrangeiros, pela ordem de preferência temos: Maurice Tardif em oito (8) dissertações, Antonio Nóvoa em oito (8), Contreras em cinco (5), Edgar Morin em cinco (5), K. Zeichner em quatro (4), Donald Schon em três (3), Ferrarotti e Josso em duas, entre outros. Em nenhuma delas encontramos autores latinos americanos o que representa uma lacuna visto que existem muitos autores de renome que podem contribuir na tessitura do texto e contexto da realidade histórico-cultural que precisa estar presente. Grande parte dos mestrandos ensaia o “diálogo” com os autores que discutem sobre: saberes docentes, formação do professor, professor reflexivo e os dois últimos autores citados anteriormente que tratam sobre história de vida.

Entre autores locais, observamos que os mais citados foram: Cely Nunes em oito (8) dissertações, Albêne Lis Monteiro em quatro (4), e há o registro de Pedro Franco de Sá em duas (2) e Sonia Bertolo em duas (2), Tânia Regina L. dos Santos em duas (2) e Ivanilde Apoluceno de Oliveira em uma (1).

Constatamos que os autores das dissertações examinadas se amparam em termos de referências teóricas em discursos circulantes, com grande ressonância para construção do conhecimento na área da educação e reconstrução de outros paradigmas formativos que possam permitir a saída de um paradigma a outro, ou equilibrar a racionalidade técnica e a racionalidade prática na formação do professor como na prática docente. Incomoda-nos, nesse processo de elaboração, o fato de os autores referenciados terem sido mais usados como um amparo ao trabalho produzido

pelos mestrandos, mais a fim de expor ideias do que propriamente questionar e ir além quanto aos conceitos utilizados pelos autores de referência.

Constatamos ainda, ao analisarmos as ênfases teórico-metodológicas, que a maioria das dissertações procura trabalhar na perspectiva de análise crítica e reflexiva com base em teorias subjetivistas, entre elas destacamos o construtivismo social e as representações sociais. O que se percebe de forma nítida é a preocupação de adotar opções que estão na moda em outros campos de conhecimento do saber como: na psicologia, sociologia, antropologia, entre outros, em virtude de o campo da educação ainda buscar a sua identidade.

Referida constatação confirma o alerta das autoras Kuenzer e Moraes (2005, p.1355) quanto a essa diversidade de conhecimento utilizado para a produção da prática, teoria e prática do objeto investigado. Nas quinze (15) dissertações produzidas na LPFP destacamos o número volumoso de autores que são chamados a “dialogar”. Uma única dissertação, por exemplo, apresenta mais de cem referências, o que pode levar a uma dispersão e contribuir para que o referencial teórico torne-se pouco consistente. Ludke (2010) indica em sua pesquisa, que toma por base um programa de pesquisa sobre formação docente, esta situação como um dos pontos vulneráveis nas produções de formação de professores.

A produção acadêmica da primeira e segunda turma do Mestrado em Educação da UEPA defendida em 2007 e 2008 não só segue a tendência da produção nacional na área pelas recorrências que observamos como acompanha a escassez de temas que registramos anteriormente. Referidos temas são fundamentais para investigação se tomarmos como base o contexto educativo Amazônico, no qual muito se tem ainda a pesquisar. Esses resultados, se cruzarmos com as análises obtidas em estudos de outros autores, como o de André (2008), se aproxima em certa medida no que diz respeito às críticas que a autora desenvolve, como por exemplo, o que e como se pesquisa quando reflete sobre as produções acadêmicas do GT de Didática, no período de 2003 a 2007.

Quanto às conclusões e recomendações evidenciadas nas quinze (15) dissertações, observamos que existem informações que revelam: o quanto os professores participantes da pesquisa como os pesquisadores evoluíram na profissionalização ou no seu desenvolvimento profissio-

nal; as mudanças que de forma efetiva fizeram melhorar o trabalho tanto no conteúdo como na forma de ensinar; entenderam limitações pelas condições de trabalho e a oportunidade de socializar conteúdos e atualizá-los para ensinar. Há resultados negativos como: a distância do discurso socializado na formação, quer seja ela inicial ou continuada, e a prática a ser produzida no espaço-tempo escolar; para alguns, falta de apoio dos dirigentes máximos, no que se refere a liberação para a formação se tornar realidade, e falta de recursos de toda ordem.

Enfim, os resultados dessa “metaconstatação” (LUDKE, 2008, p.510) revelam, por um lado, que é necessário constituir novos desenhos de pesquisa sobre a temática formação de professores tanto inicial como continuada, bem como metodologias e procedimentos inovadores que consistam em contribuições valiosas a fim de se obter avanço do campo investigado para sair do que já está convencionalmente posto em pesquisas sobre educação.

Verificamos em parte dos trabalhos que os autores das dissertações demarcam de maneira clara a abordagem de pesquisa, lócus, sujeitos, procedimentos e instrumental da pesquisa realizada, entretanto, em algumas delas, os autores calam-se quanto à informação da opção de organização e análise dos dados, como se o caminho metodológico encerrasse nestas informações básicas para o desenvolvimento da pesquisa. Ao se calarem, as suas vozes demonstram certo despreparo no uso do instrumental científico, necessário para saberem fundamentar as pesquisas sem se tornarem os donos da “verdade”.

Considerações finais

Em linhas gerais, concluímos que ainda não se percebe, na expressiva maioria das dissertações defendidas em 2007/2008, na LPFP da UEPA, uma diversidade teórico-metodológica mais criativa e a utilização do método quantitativo, bem como pouco se vislumbra uma variedade de aportes teóricos e metodológicos que ajude a examinar as relações de contexto no sentido de vincular as partes com um todo, específico e contraditório, a um todo maior. Ainda não consideramos um limite, um problema, porquanto é um Programa novo, mas, se confirmada tal tendência ao longo dos tempos, é necessário ponderar sobre a referida questão sen-

do, a nosso ver, necessário investir na formação do professor-pesquisador em educação de uma base filosófica consistente para dar conta do desenvolvimento de opções epistemológicas e de fundamentos da teoria do conhecimento que ajudem na construção do objeto de investigação, análise, interpretação e chegar a resultados que possam avançar no campo de conhecimento ao adotar melhor realização da investigação.

Destacamos como relevante o fato das dissertações investigarem e revelarem estudos sobre questões educacionais locais. As discussões nessas dissertações se concentram mais no micro (espaço escolar), quando seria fundamental integrar as vertentes: macro e micro para se ter visões alargadas das questões discutidas. Tomam a realidade da Amazônia paraense como cenário, embora em algumas delas pouco se observe discussão pormenorizada das questões socioeconômicas, educativas do estado/região/país. Isso nos autoriza a afirmar que se atinge um dos objetivos do Programa que é tomar como estudo a realidade da Amazônia paraense para fazer um diagnóstico sério.

Em um número reduzido, ou seja, duas (2) dissertações que estudaram a formação continuada houve a preocupação de investigar sobre outros processos formativos desenvolvidos como o Programa do PROSEI, que propiciou uma experiência formativa no próprio local de trabalho dos professores, e do ECOAR, que se desenvolveu em serviço.

Percebemos a ênfase em autores nacionais/internacionais, sendo pouco utilizada a produção de autores locais, o que demonstra outro desafio a ser superado, tendo em vista não deixar árida e órfã as investigações ao se transferir discussões de outros contextos que diferem da nossa realidade o que pode, mesmo trabalhando com o local, contribuir a fim de omitir um contexto genuinamente local que é cheio de conflitos e contradições.

Em boa parte das dissertações há variadas perspectivas de objetos de investigação, de modo que a temática de formação de professores se mostrou, em algumas delas, secundarizada e nublada em termos de análise pela abordagem principal que se pautou no ensino/prática pedagógica/saberes/profissionalização/identidade. Excetuam-se aquelas pesquisas que declararam fazer um estudo sobre formação inicial e continuada, nas demais este debate foi negligenciado, o que é um risco para a produção do conhecimento na área.

Outro desafio a considerar é o fato de algumas das dissertações na LPFP não se resumirem tão somente a registros e divulgação de experiências/prática formativas, mas assumirem o esforço e a responsabilidade científica de tentar produzir conhecimento novo. Mesmo assim há um número significativo de autores das dissertações que precisaria estar se questionando: estou a construir conhecimento rigoroso a partir do problema que propus investigar? Defini com clareza o objeto de pesquisa? Os orientadores terão que estar atentos para este aspecto e dar condições por meio das disciplinas obrigatórias e eletivas, procurando trabalhar de forma articulada no sentido de incentivar os mestrandos a fim de que eles produzam de fato conhecimento na área.

Estas considerações assinalam que os avanços e limites das dissertações defendidas precisam ser discutidos na comunidade científica com intuito de realizar uma meta análise deste campo multirreferencial, tendo em vista perspectivar caminhos epistemológicos e metodológicos consistentes. Isto pode ser possível se enfrentarmos o desafio de exercitar os futuros mestrandos, que estão sob nossa responsabilidade, na construção teórica do saber pensar, interpretar, reconstruir com elaborações próprias, argumentos bem construídos, propostas e contrapropostas. Isto implica dar rigor metodológico e ter a compreensão dos pressupostos epistemológicos e filosóficos, como bem argumenta Gamboa (2007).

Em uma perspectiva epistemológica, as dissertações analisadas tecem crítica ao paradigma técnico linear da formação de professores e assumem como referência de análise o paradigma da prática com base, na versão que tem ressonância no Brasil, em geral de autores portugueses, e franceses traduzidos no país. Contudo, em uma perspectiva pedagógica a maioria destes estudos não apresenta sugestões para o enfrentamento dos problemas que geraram a pesquisa, bem como com o objetivo de superação/minimização deles ao resumirem-se tão somente a denúncia da crítica.

Finalizamos com a convocação de todos nós, no sentido de refletir de forma radical e rigorosa sobre esta realidade com o objetivo de compreendê-la e transformá-la. Isto requer compromisso, empenho e vontade. É por isto que recomendamos que este estudo explorató-

rio seja a base para a tarefa aqui e agora. Só assim destinaremos uma atenção qualificada à prática científica de nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, e poderemos formar professores pesquisadoras conscientes de suas responsabilidades.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- _____. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. *Revista Educação e Sociedade*, n 68/especial, Campinas: CEDES, 1999.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto/PT: Porto Editora, 1994.
- BRASIL.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e Linguagem*, v.1, p.60-81, 2007.
- _____. (Org.). *Série Estado do Conhecimento (1997-2002)*. 10.ed. Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2006.
- _____. A pesquisa no campo da formação de professores: balanço dos trabalhos do GT8/ANPED e a participação da Região Centro-Oeste. In: GALVÃO, A.C.T.; SANTOS, G.L.dos. (Org.). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Brasília: Liber Livro, 2008, (v. 1)
- _____. Trabalho encomendado: a pesquisa sobre a formação de profissionais da educação em 25 anos de história na 30ª Reunião Anual. In: *ANPEd*, 30ª Reunião Anual, Caxambu – MG, 2007.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro e outros (Org.). *XIII ENDIPE: Educação formal e não formal processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: XIII ENDIPE, 2006.
- FELDENS, Maria das Graças. A pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios. *V ENDIPE*, BH: 1989.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, SC: Argos, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida e MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, set/dez, 2005.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. (Coord). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCONDES DE MORAES, Maria Célia. Entrevista. In: *Revista Brasileira da Educação*. v. 13, n. 38, maio/ago. Campinas: Autores Associados, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inescapáveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2.ed. Florianópolis: Ed.UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PARÁ. Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará. 2009.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Abordagens colaborativas de pesquisa: revisão de estudos e das tendências temáticas nos ENDIPEs. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira e LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd – 2003 a 2007. Caxambu, MG: *ANPEd*, GT 8: Formação de Professores, 2009.

RAMALHO, Betânia et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. Caxambu, MG, *ANPEd*, GT 8, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia e BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, set/dez, v. 12, n. 36, 2007.

Albêne Lis Monteiro

Doutora em Educação pela PUC-SP; professora titular da Universidade do Estado do Pará.

Cely do Socorro Costa Nunes

Doutora em Educação pela Unicamp; Professora aposentada da UEPA; Pesquisadora na área de Políticas de Educação e Formação, vinculada à Universidade de Lisboa.

Lainy Bezerra Moraes

Bolsista do Projeto de Pesquisa “As pesquisas no campo da Formação de Professores de mestrados em educação da Universidade do Estado do Pará” e graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da UEPA.

Recebido em 30/10/ 2010

Aprovado para publicação em 18/11/2010