

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.053)

A CAPILARIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO CONDIÇÃO FUNDANTE PARA UMA NOVA CULTURA DE SER E DE FORMAR PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS¹

Felipe José do Nascimento Henrique

Pedagogo, Professor nos Anos Iniciais em Escola Pública de Educação Básica e Mestrando no PPGE-EFLCH-UNIFESP, felipe.jose@unifesp.br;

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Docente no Curso de Pedagogia e no PPGE da EFLCH-Unifesp, jorge.barcellos@unifesp.br;

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de localizar, no território brasileiro, o campo científico da formação de professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF produzido entre 2006 e 2019. Com o intuito de analisar as (im)possibilidades de se estabelecer uma nova cultura de formação docente fundamentada nas relações – mediadas no e pelo Campo (BOURDIEU, 2004) – entre os Sujeitos e as Instituições responsáveis pela formação de docentes, nos múltiplos contextos situados do país. A luz das contribuições de André (2010), Diniz-Pereira (2013), Gatti

1 Partes deste artigo são provenientes do texto de qualificação de mestrado “A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na concepção de professores formadores de professores: do campo de pesquisa à Cursos de Pedagogia de instituições públicas do estado de São Paulo.”. Desenvolvido sob a orientação do professor Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – PPGE-EFLCH-Unifesp e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a dissertação final deste trabalho tem previsão de defesa prevista para dezembro de 2022;

(2015, 2019), Imbernón (2011), Sacristán (1999) e Silva Júnior (2015, 2019), o estudo toma como objeto “os locais de origem de pesquisas correlatas produzidas no Brasil” problematizando se a origem destas pesquisas (tomadas aqui como localização do campo científico), (in) possibilita o estreitamento das relações entre Universidades e Escolas de Educação Básica-EEB nos processos de formação inicial e continuada de professoras para os AIEF. Ao assumir uma abordagem exploratória, de caráter quantitativo, a investigação seguiu numa dinâmica metodológica que contemplou pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA et al, 2009) em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros. A sistematização dos dados revelou que o campo se concentrou praticamente no Estado de São Paulo, especialmente na capital paulista. Esses achados aventam que, enquanto matriz disciplinar de estudos, a formação de professoras de AIEF não têm acompanhado a capilaridade da instituição EEB. Relevando o importante papel das Universidades e do Campo Científico para revolucionar a forma de Ser e Formar professoras de AIEF, as análises sinalizam que o estabelecimento desta nova cultura está em função da valorização, consolidação, enraizamento e capilaridade do próprio campo pelo território nacional.

Palavras-chave: Formação de Professoras, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Campo Científico, Universidade, Escola de Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discutimos (im)possibilidades para o estreitamento das relações entre Universidades e Escolas de Educação Básica-EEB nos processos de formação inicial e continuada de professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF.

Ainda que aproximar Universidades e EEB se apresente como tema contra hegemônico no campo da formação de professoras, nas últimas décadas tem sido referência para inovações e experiências situadas e para políticas públicas nacionais de formação docente. Por exemplo, respectivamente, o Programa de Residência Pedagógica-PRP da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp (em Guarulhos-SP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Iniciamos o texto apresentando esta perspectiva, em que Ser e Formar professoras compõe um processo contínuo, coletivo e permanente que, a contrapelo do que acontece atualmente no Brasil, carece fundamentalmente de relações mais próximas, cotidianas, integradas e presenciais entre Instituições e Sujeitos que atuam na formação de docentes para a educação básica.

Em seguida descrevemos a metodologia utilizada para responder à questão “Onde o campo científico de Formação de Professoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF tem sido produzido no território nacional?”. A sistematização de locais onde foram defendidas teses e dissertações sobre tema, levantadas na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações-BDTD², revelou que, entre 2006 e 2019, pesquisas foram publicadas nas 5 regiões do país; em 20 das 27 unidades da federação; e em 61 dos 5.570 municípios da nação.

São números que – apesar das ausências de 7 Unidades da Federação-UF e de 99% dos municípios – ensejam potencial abrangência nacional do campo científico. Contudo, vale destacar também: dos 302 trabalhos, 163 tiveram como origem a Região Sudeste. Para mais, no período estudado o campo concentrou-se praticamente no Estado de São Paulo, especialmente na capital

2 Disponível no site: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

paulista. Em números exatos, foram defendidas 140 pesquisas no Estado, sendo 55 destas na capital.

Esses achados aventam que, enquanto matriz disciplinar de estudos³, a formação de professoras de AIEF não têm acompanhado a capilaridade da instituição EEB no território nacional.

Tendo em vista o descompasso entre a quantidade e distribuição de Universidades em comparação com o número e abrangência territorial das EEB, assim como a ausência de pesquisas sobre formação de professoras em muitas das múltiplas possibilidades situadas de poder Ser e Formar docentes de AIEF, certamente uma revolução no campo da formação de professoras passa pela valorização e, em decorrência, expansão capilar e quantitativa; além de enraizamento de pesquisas correlatas por todo o território nacional.

Essas são constatações que endossam o coro dos que reclamam pelo fortalecimento e consolidação do campo da formação de professoras no Brasil.

PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS PROCESSOS DE SER E FORMAR PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ser professora de educação básica está integrado a um processo que carece e demanda a (re)produção de múltiplos conhecimentos de naturezas variadas, incluindo conhecimentos didáticos e pedagógicos, específicos ao exercício docente e, em decorrência, comuns aos professores. Trata-se de uma ideia fácil de recuperar da literatura especializada atual, tal como Bernardete Gatti, Elba Barreto, Marli André e Patrícia de Almeida escreveram em pesquisa recente:

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o

3 A Formação de Professoras vem se emancipando como um campo científico que, no Brasil, vem sendo produzido em meio a necessidade de fortalecimento e consolidação do próprio campo; tal como Marli André evidenciou em “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos” (2010), bem como Diniz-Pereira em “A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores” (2013).

qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, BARRETO e ANDRÉ et al., 2019, p. 19 – grifos nossos).

Com a mesma importância, também recuperamos a ideia de que Ser professora retroalimenta(-se) (n)um complexo processo de formação, que historicamente tem agregado *status* profissional ao trabalho de professora, tal como sintetizou Marli André:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176 – grifos nossos).

Outrossim, destacamos uma terceira ideia, tão importante quanto as duas anteriores: Ser professora ocorre num processo de trabalho (em sentido dialético⁴) e de aprendizado e constituição da profissão, no qual docentes vão se concebendo/sendo e, portanto, formando-se professoras permanentemente. Celestino Alves da Silva Junior esclarece que

4 Para Ricardo Antunes o trabalho tem concepção dialética e guarda a contradição entre o sentido ontológico e sentido alienado. No sentido ontológico o trabalho é uma atividade vital, na qual os sujeitos idealizam/planejam e executam suas tarefas; nesse sentido o trabalho é o que cria e é condição para a existência social e, em decorrência, pela existência da cultura humana e dos processos de humanização. A contrapelo, no segundo sentido, o alienado, os sujeitos são condicionados à um modo de produção que expropria deles parte do processo de produção; nesse sentido o processo de trabalho é cindido e se desenvolve como mercadoria para atender o atual modo produção, o capitalista; não sendo mais uma atividade vital, o Trabalho passa a ser um meio de subsistência e não de produção de humanidade. (ANTUNES, 2013).

Pela própria natureza o trabalho do professor se revestirá, necessariamente de um caráter auto-ral, concebido à luz de seu saber e de seus valores e validado por sua experiência e seu compromisso profissional. Além de autoral, o trabalho do professor terá também a marca de sua participação no trabalho coletivo do qual resultou o trabalho pedagógico ao qual se vincula. A dimensão relacional complementa o par dialético em que seu trabalho se apoia teórica e politicamente (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 9 – grifos nossos).

Sob esta lucidez, as professoras são também coautoras na continuidade de sua própria formação e de seu exercício profissional, assim como da formação inicial das futuras e da formação continuada das atuais colegas de profissão.

Nesse sentido, em consonância com a amplitude histórico-política-cultural da humanidade, destacamos ainda que

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas faz às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas (Berlak, 1987; Lampert, 1985). E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas. (SACRISTÁN, 1999, p. 87)

Desta forma, ao encontro de Francisco Imbernón – que escreveu: “A formação do professor deve estar (...) tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.” (IMBERNÓN, 2011, p. 18) –, Ser, Formar e Formar-se professora(s) requer o estabelecimento de relações lucidas e concretas nos e entre os contextos situados de formação inicial e continuada; e de trabalho e exercício profissional docente.

Em outros termos, os sujeitos envolvidos – principalmente as professoras ainda em formação nas licenciaturas, as professoras em exercício profissional em EEB e as docentes nas licenciaturas – precisam se encontrar e exercer o trabalho docente de maneira

integrada e coletiva, tanto nas Instituições de Ensino Superior-IES quanto nas EEB.

Ainda em acordo com Imbernón (2011), no século XXI a instituição educativa e a profissão docente têm se desenvolvido em um tempo acelerado de mudanças, de incertezas e de possibilidades para a humanidade. Segundo o autor

...isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 10 – grifos nossos).

Antônio Nova, em “Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores” (2013), e Kenneth Zeichner, na entrevista “Pesquisar e Transformar a Prática educativa” concedida a Diniz-Pereira em 2014, corroboram o coro ao reivindicarem uma revolução que transforme as relações dos sujeitos e das instituições que atuam na formação de professoras.

Em “Construção de um espaço público de formação” (2015), Silva Júnior reforça esta perspectiva ao afirmar que

A formação de professores não pode (...) ser delegada aos chamados “especialistas” e não pode ser realizada apenas no interior das instituições em que eles desenvolvem seu trabalho, as universidades e demais instituições de ensino superior. Também não pode, evidentemente, ser deixado ao sabor do acaso e da boa vontade de quem por ela se interessar. A proposta de um espaço público de discussão para a formação talvez possa ser associada àquilo que Habermas (1973, apud Fourez, 1995) chamou de “processo decisório pragmático-político”, ou seja, uma reunião permanente e solitária de “especialistas” e “homens comuns” com vistas à resolução de um problema comum. (...) um processo de negociação permanente (...) para a definição dos fins mais relevantes a ser procurados e dos meios mais adequados para que eles sejam alcançados. Não se trata de um problema de gestão. Trata-se

de um problema de educação (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 139 – grifos nossos).

E avança na compreensão ao defender que

Universidade e prática profissional seriam assim os dois polos de consideração necessários ao desenvolvimento qualitativo dos processos de formação e de atuação de professores e de educadores em geral. Credenciados por sua prática e valorizados por sua práxis, os trabalhadores do campo pedagógico na Educação Básica deveriam se constituir em interlocutores indispensáveis e companheiros obrigatórios dos professores universitários nos eventos destinados à definição de objetivos e à construção de meios e instrumentos de trabalho para o desenvolvimento qualitativo da Educação Básica. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 13 – grifos nossos)

Vale destacar que Celestino Silva Júnior utiliza o termo Universidade e não IES (que engloba também faculdades isoladas, institutos ou outras naturezas acadêmico-administrativas de instituição que também podem abrigar cursos de licenciaturas). Para o autor,

A forma universitária distingue-se da forma escolar por sua relação com o (...) saber [, que] é produzido por aqueles que cuidarão também de sua legitimação e de sua circulação. (...) Os modelos universitários terão sempre seu lugar reservado nos processos de formação de professores na medida de sua contribuição para o entendimento de que o ensino, em qualquer nível, é sempre tarefa criativa, “que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico” (Novoa, 2013, p. 203). Quer dizer que o exercício do magistério é indutor da produção de conhecimento novo sobre o ato pedagógico e sobre a organização do trabalho escolar. Se outras razões não houvesse, o próprio bom senso se encarregaria de afirmar que esse conhecimento produzido pela ação do professor precisa ser registrado, sistematizado e debatido para que possa ser incorporado às situações de formação. Para tanto, seus autores, os professores da educação básica, precisam dispor de condições de trabalho que lhes permitam proceder da

mesma forma que seus colegas professores universitários: investigar sistematicamente os objetos sociais que concentram sua atenção e transformá-los em objetos científicos, ou seja, estabelecer com eles uma relação pessoal de pesquisa por meio da qual, pela difusão de seus resultados, seja possível contribuir para que o saber docente seja reconhecido como um elemento fundamental na formação de novos professores. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 147 – grifos nossos)

Nas últimas décadas, essa concepção de formação tem sido referência para inovações e experiências situadas, tal como o Programa de Residência Pedagógica-PRP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – *campus* Guarulhos:

O Curso de Pedagogia, iniciado em 2007, definiu um modelo de formação inovador, centrado na aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Busca-se, assim, a construção de espaços de estudo e pesquisa que articulem teoria e prática, integrando a formação inicial e o exercício profissional da docência. Desse modo, implementou o PRP que acrescenta ao modelo de “estágio curricular” esse preceito de trabalho recíproco e colaborativo com as redes municipais e estaduais do município de Guarulhos. (UNIFESP, 2014, p. 7 – grifos nossos)

Como exemplo de política pública de abrangência nacional, encontramos nas linhas e entrelinhas do decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, que estabeleceu que, entre outros, que os objetivos do PIBID são:

...III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (...)

IV) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (BRASIL, 2010).

Considerando que a integração entre as Universidades e EEB se concretiza, de fato, no estabelecimento de relações cotidianas entre os sujeitos de e em ambos os espaços, a tarefa de como fazer se torna complexa por si quando consideramos as extensões continentais e multiculturais do Brasil; e, se agrava ao passo que na atualidade os cursos à distância são responsáveis pela formação da maioria das professoras da educação básica do país.

Ou seja, grande parcela dos processos de formação inicial de professoras ocorre na ausência da presença ou, na melhor das hipóteses, na presença rarefeita de outras licenciandas, professoras de educação básica e professoras/pesquisadoras em Universidades, bem como de outras pessoas envolvidas na educação, tanto nos espaços concretos das IES quanto nas EEB.

Neste cenário, as perspectivas de estabelecer relações (de abrangência nacional) entre os locais de formação inicial de professoras/pesquisa/campo científico com os locais de exercício profissional/formação continuada se faz um problema da educação na contemporaneidade, que – tal como a educação em essência – avança historicamente entre incertezas e mudanças; e que carece de ser continuamente estudado e (re)discutido.

METODOLOGIA

As Universidades, principalmente os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, são responsáveis por grande parcela da produção científica nacional. Dissertações de mestrado e teses de doutorado são reconhecidos gêneros textuais de divulgação científica obrigatoriamente produzidos nestes programas como exigência para obtenção dos títulos.

Em virtude de suas características estruturais, os gêneros tomados aqui como documentos, guardam informações, tais como Ano, Instituição e Cidade de defesa dos trabalhos. Em um olhar mais verticalizado e quantitativo, a sistematização destes dados possibilitou apreender um panorama de onde o campo científico correlato está localizado no território nacional.

Para o levantamento destes dados, optamos pela pesquisa bibliográfica,

...uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69). ...a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico (p. 69)”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Tomando como referencial de contemporaneidade a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia-DCNCP (2006), delimitamos o *corpus* documental ao conjunto de teses e dissertações relacionadas ao tema, defendidas entre 2006 e 2019, em programas de pós-graduação brasileiros.

Relevando a própria função do título⁵ na estruturação dos gêneros, aglutinamos o conjunto de pesquisas cujos títulos contém um combinado de termos que se relacionam semanticamente à temática formação de professoras para os AIEE, tal como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1: Exemplos do procedimento sistemático de elaboração dos descritores de busca

	<u>EXEMPLO 1</u>	<u>EXEMPLO 2</u>
<u>Frase semântica</u>	Formação de professores para os anos iniciais	Formação de professores para o ensino fundamental I

5 Os títulos tendem a expressar o tema ou o problema do qual o trabalho se ocupou (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 54).

6 Objetivando englobar os potenciais de variações construtivas de cada “frase de representação semântica” – por exemplo a frase “**formação de** professores para os anos iniciais” poderia ser buscada também como “**formação do** professor para os anos iniciais” ou “processo **formativo de** professores para os anos iniciais” sem alterar o sentido – utilizamos “operadores de buscas” com o intuito de tornar a busca o mais abrangente possível.

	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2
<u>Equação⁶</u>	Título:forma* professo* "anos iniciais"	Título:forma* professo* "fundamental I"
<u>Termos alcançados</u>	formação, formações, formativo, formativos, formativa, formativas / professor, professores, professoras / anos iniciais	formação, formações, formativo, formativos, formativa, formativas / professor, professores, professoras / fundamental I
<u>Total de teses e dissertações encontradas na busca</u>	126	180

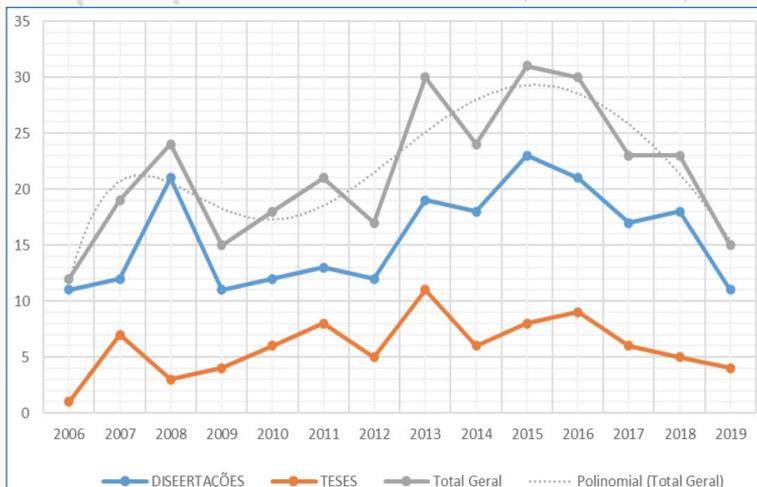
Fonte: elaborado pelo autor.

Buscamos na BDTD por trabalhos cujos títulos responderam à busca combinada dos descritores: forma* professo* "anos iniciais"; forma* professo* "fundamental I"; forma* professo* "escola* primária*"; forma* professo* "primeiro grau"; forma* professo* "infância*"; forma* professo* "série* inicia*"; forma* professo* criança*; forma* professo* polivalen*; forma* professo* unidocente*; e forma* professo* generalista*. Após leitura dos resumos dos 459 retornos, 302 trabalhos (entre teses e dissertações) atenderam ao critério de ver-sar sobre a formação de professoras para os AIEF e compuseram o *corpus* analisado.

O ONDE DA PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE AIEF

Os dados analisados provêm de 219 dissertações e 83 teses defendidas como pré-requisito para obtenção do título de mes-tre ou de doutor e aprovadas entre 2006 e 2019. Este conjunto de 302 pesquisas defendidas neste intervalo de 14 anos indicam, em mediana, 22 defesas por ano.

Gráfico 1 – Frequência de Pesquisas por Tipo de Documento/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

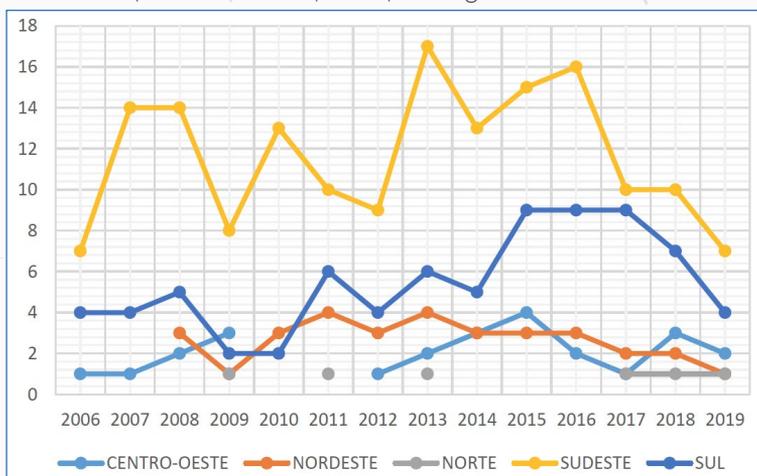
Na segunda metade do período estudado produziu-se mais: 58,2% do total de trabalhos levantados e, em mediana, 24 trabalhos por ano – seis a mais que os 18 por ano produzidos entre 2006 e 2012. São evidências que, de maneira geral, sugerem um ligeiro crescimento na produção de pesquisas correlatas a partir de 2013.

Mais indicativo do que as medianas, é a linha de tendência (frequência/ano de defesa) do conjunto de pesquisas (gráfico 1). Observa-se dois momentos de crescente em número de defesas (o primeiro e mais tímido entre 2006-2008 e o segundo e mais expressivo entre 2010-2015) e uma acentuada e constante decrescente no número de defesas entre 2015-2019. Desta maneira, apesar do crescimento no número de pesquisas produzidas entre 2013 e 2019, constata-se que após o pico em 2015, a quantidade de defesas tem diminuído ano após ano.

Nesse sentido, vale contextualizar que o primeiro pico acontece 2 anos depois da promulgação dos DCNCP. Provavelmente a nova regulamentação para formação de professoras de AIEF colou a temática em voga e pautou novas pesquisas no/para o campo da formação de professoras. Em decorrência, as pesquisas começaram a ser defendidas 2 anos depois no caso dos mestrados ou 4 anos depois nos casos dos doutorados. O aumento significativo de defesas de mestrados e a queda de defesas de doutorados em

2008, bem como o aumento de defesas de doutorado em 2010 são indícios que corroboram essa hipótese.

Gráfico 2 – Frequência de Pesquisas por Região de Defesa/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Curiosamente, vale pontuar, a frequência de trabalhos começou a diminuir na conjuntura de afastamento e impedimento da presidenta Dilma Rousseff e de aprovação da PEC 55/2016⁷. Esses dois fatos combinados (a troca abrupta de governo e a agenda de austeridade econômica adotada pelo governo subsequente), também em hipótese, podem ter desacelerado a produção de pesquisas no Brasil.

No que se refere a distribuição no espaço, o conjunto é composto por pesquisas com origem nas 5 regiões do Brasil, em 20 das 27 unidades da federação (incluindo o Distrito Federal-DF) e em 61 dos 5.570 municípios do país. São números que ensejam potencial abrangência nacional do campo científico no período estudado (Gráfico 2).

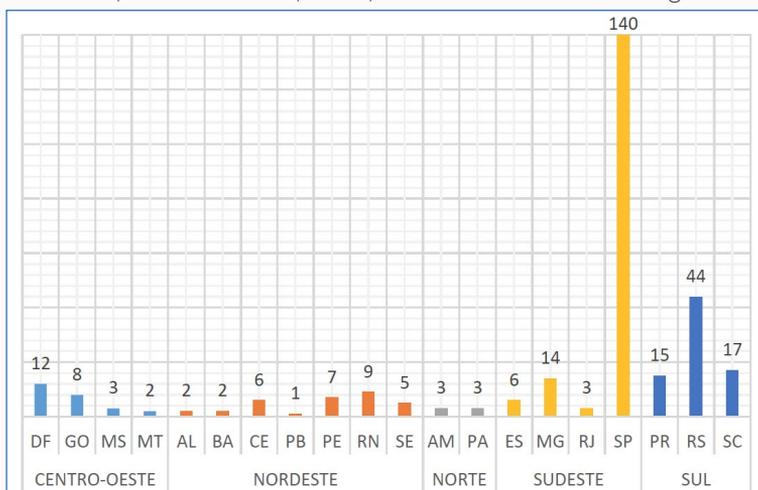
Entretanto salta aos olhos o discrepante e expressivo número de 239 pesquisas com origem no eixo regional Sul/Sudeste. Nestas regiões foram defendidos respectivamente 25,1% e 53,9%, e em conjunto 79%, dos trabalhos analisados.

7 Popularmente conhecida como “PEC do teto dos gastos”, está disponível no sítio: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

Também chama atenção o tímido número de trabalhos com origem na Região Norte: são 6. Pontuais e esporádicos, que correspondem a 1,9 % do total analisado. Sob um olhar escalar mais aproximado, a escassez de pesquisas no Norte e Nordeste se faz em ausências: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão e Piauí não aparecem na lista de Estados onde se defendeu pelo menos 1 dos 302 estudos.

Já as presenças revelam que, mais do que no eixo regional Sul/Sudeste, a pesquisa acerca da formação de professores de AIEF no Brasil está concentrada no eixo estadual São Paulo/Rio Grande do Sul (Gráfico 3), onde aglutina-se respectivamente 46,3% e 14,5%, e em conjunto 60,8%, do total analisado.

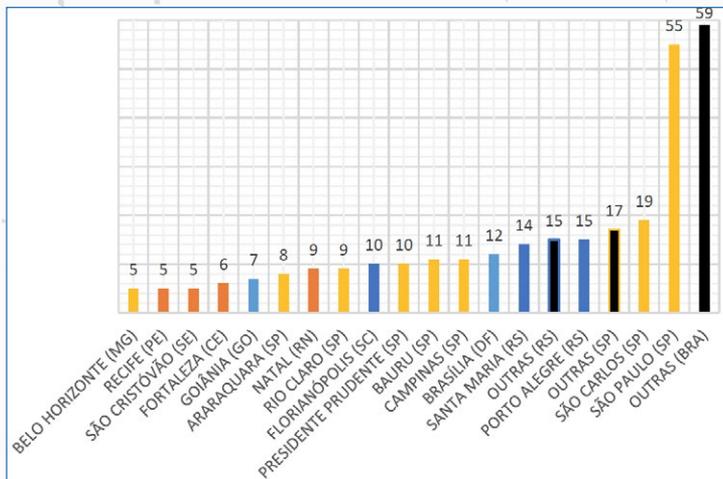
Gráfico 3 – Frequência de Pesquisas por Estado de Defesa/Região de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

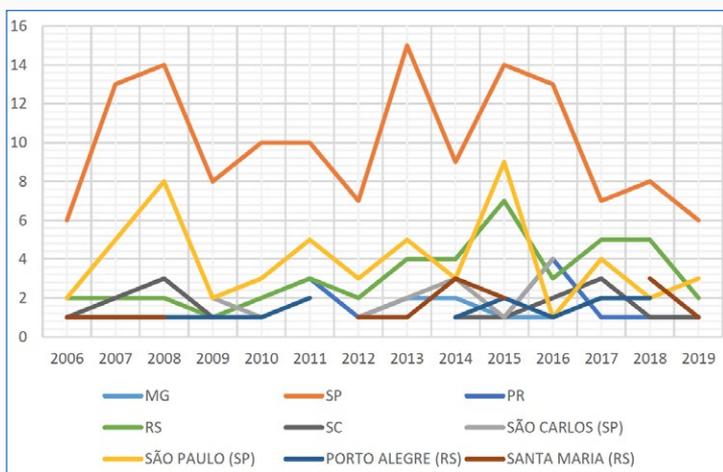
Esta lógica se evidencia ainda mais quando constatamos que São Paulo (SP), São Carlos (SP), Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS) são respectivamente os municípios de origem de 18,2%, 6,2%, 4,9% e 4,6%, e juntas de 33,9%, do total de pesquisas analisadas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Frequência de Pesquisas por Município de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Frequência de Pesquisas por Localidade onde se defendeu pelo menos 14 trabalhos entre 2006 e 2009/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, vale pontuar que entre os 9 municípios em que se defendeu 10 ou mais pesquisas, somente Brasília não está no eixo Sul/Sudeste. E apenas nas localidades Sul, Sudeste, RS, SP e São Paulo (SP), manteve-se continuidade espaço-temporal de pelo menos 1 pesquisa defendida em todos os 14 anos do recorte (Gráfico 5).

Ademais, entre os 17 municípios onde se defendeu 5 ou mais pesquisas (78,8% do total levantado), 9 são capitais. Já entre os 44 municípios em que se produziu entre 1 e 4 pesquisas, 10 são capitais. Em outros números, 146 pesquisas foram defendidas em 19 capitais de estado e 156 pesquisas foram defendidas em 42 municípios não capitais.

Entre os 17 municípios onde mais se produziu pesquisas (com exceção dos 9 que são capitais), 7 ficam localizadas no Sul/Sudeste e apenas 1 no Centro-Oeste/Norte/Nordeste. Já entre os 44 municípios onde menos se produziu (com exceção dos 10 que são capitais) 30 ficam localizadas no Sul/Sudeste e 4 Centro-Oeste/Norte/Nordeste. Em outros números, 37 municípios não capitais produziram 80 pesquisas no eixo Sul/Sudeste, ao passo que 5 não capitais produziram 10 pesquisas no eixo Centro-Oeste/Norte/Nordeste.

Destarte, as pesquisas sobre formação de professores de AIEF se concentram, principalmente, em capitais. Para mais, no eixo Sul/Sudeste, onde os estudos são mais abundantes, é significativa a capilaridade de pesquisas fora das capitais. Já no eixo Centro-Oeste/Norte/Nordeste, onde as pesquisas são mais escassas, os estudos concentram-se praticamente nas capitais.

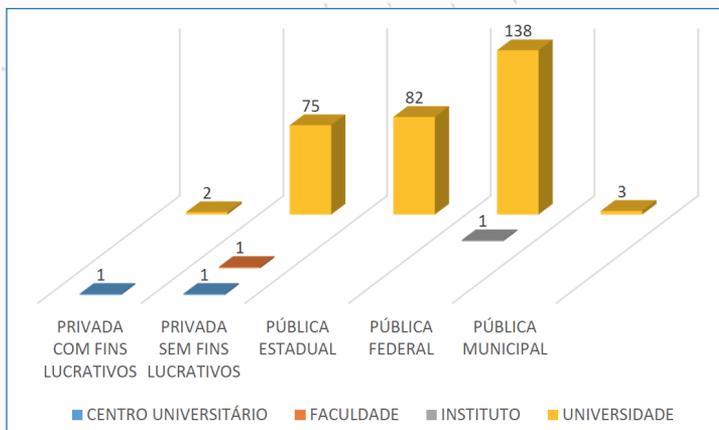
Os 302 trabalhos levantados foram defendidos em 63 Instituições de Ensino Superior diferentes: 222 trabalhos em 43 IES públicas e 80 trabalhos em 20 IES privadas. Os números revelam que aproximadamente 7/10 do total de instituições são públicas e que 73,5% da produção tem como sede instituições públicas (Gráfico 6).

Praticamente 99% dos trabalhos foram defendidos em Universidades e 99% em IES sem fins lucrativos – apenas 3 pesquisas (menos de 1%) foram defendidas sem vínculo com alguma Universidade e apenas 2 trabalhos foram defendidos em IES com fins lucrativos.

Aproximadamente 97% do total de trabalhos fora defendido em Universidades Federais, Estaduais ou Privadas sem fins lucrativos. Inclusive, apenas em instituições destas 3 combinações acadêmico-administrativas manteve-se continuidade temporal de defesas: em 13 dos 14 anos do período estudado ocorreram pelo menos 2 defesas em Universidades Federais, 2 em Universidades Estaduais e 2 em Universidades Privadas sem fins lucrativos. Apenas em 2018

nenhum dos trabalhos levantados foi defendido em Universidade Privada sem fins lucrativos.

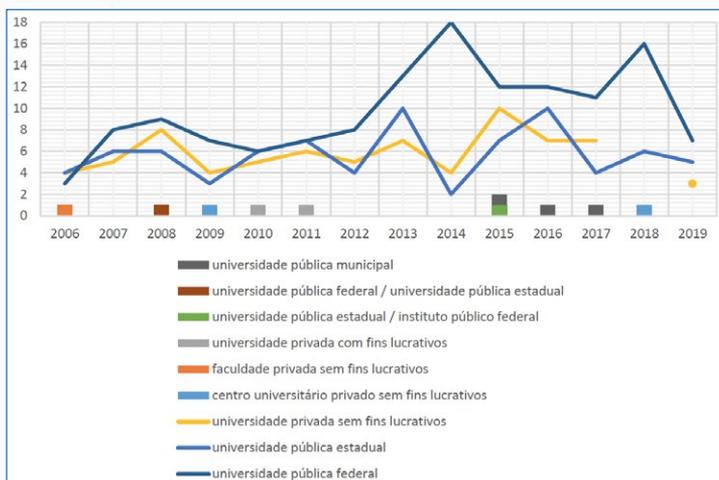
Gráfico 6 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica/ Categoria Administrativa da Instituição



Fonte: elaborado pelo autor.

As Universidades Federais correspondem a metade das IES de defesa e são sede de 45,36% das pesquisas levantadas. Tão significativo quanto esses números, é a amplitude espaço-temporal de pesquisas abrigadas em IES desta natureza (Gráficos 7 e 8).

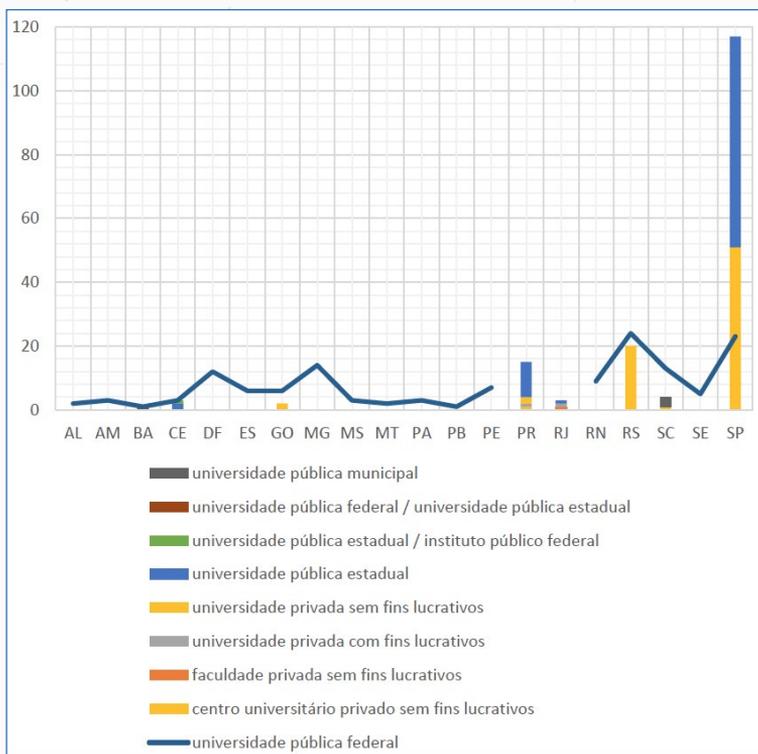
Gráfico 7 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica-Categoria Administrativa/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Com exceção de 2006 (ano em que se defendeu 4 pesquisas em Uni. Estaduais, 4 em Uni. Privadas sem fins lucrativos e 3 em Uni. Federais), o número de defesas em Universidades Federais esteve acima ou igual ao número de defesas em IES de outras naturezas (em 2010 e 2011 se defendeu o mesmo número de pesquisas em Estaduais e Federais).

Gráfico 8 – Frequência de Pesquisas por Organização Acadêmica-Categoria Administrativa/Estado de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

Em 18 UF, das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Federal – PR e RJ são as duas exceções. Em 12 UF (AL, AM, DF, ES, MG, MS, MT, PA, PB, PE, RN e SE) ocorreram apenas defesas vinculadas a Universidades Federais. Entre as 6 UF's (BA, CE, GO, RS, SC e SP) que registraram tanto pesquisas vinculadas às Universidades Federais quanto vinculadas às IES de outras naturezas, apenas em SP o número de pesquisas vinculadas às Universidades Federais ficou abaixo do

número de pesquisas vinculadas às estaduais e às privadas sem fins lucrativos.

As Universidades Estaduais são 1/6 das IES de defesa e são sede de 26,43% das pesquisas levantadas. Ao contrário da amplitude espacial das federais, nas estaduais a produção tem localizações bem específicas. Em apenas 5 UF (BA, CE, PR, RJ e SP), das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Estadual. Entre os 82 estudos vinculados a Universidades Estaduais, 66 aconteceram sob abrigo de uma das 3 estaduais paulistas e 11 aconteceram sob abrigo de uma das 4 estaduais paranaenses (que aparecem na lista). Ou seja, apesar de expressiva, a pesquisa em estaduais concentra-se no eixo São Paulo-Paraná, principalmente no Estado de São Paulo.

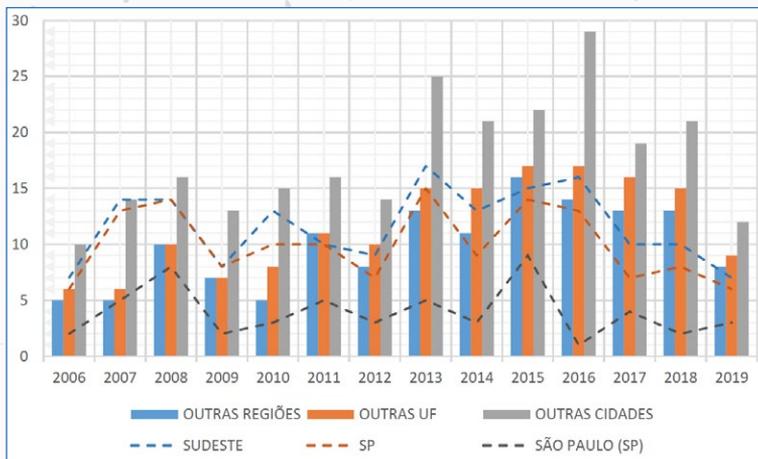
As Universidades Privadas sem fins lucrativos são quase 1/4 das IES de defesa e são sede de 24,83% das pesquisas levantadas. Nas privadas sem fins lucrativos, a produção também tem lugar bem específico. Em apenas 5 UF (GO, PR, RS, SC e SP), das 20 presentes no levantamento, aconteceu pelo menos 1 defesa vinculada a uma Universidade Privada sem fins lucrativos. Entre os 75 estudos vinculados a Universidades Privadas sem fins lucrativos, 50 aconteceram sob abrigo de 5 IES paulista e 20 aconteceram sob abrigo de 7 IES do RS.

Entre os 75 estudos defendidos nas 15 Universidades Privadas sem fins lucrativos que aparecem na lista, 66 foram defendidos em 11 IES de natureza confessional e ligadas ao cristianismo (sendo, entre estes, 50 estudos defendidos em 5 "Pontifícias Universidades Católicas - PUCs"); Os outros 9 estudos foram defendidos em 5 IES regionais no Sul do país, de natureza comunitária (sendo 4 destas nos RS).

SÃO PAULO E SP

Apesar do significativo número de pesquisas na Região Sul, fica evidente o protagonismo do Sudeste, de SP e de São Paulo (SP) na produção nacional (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Frequência de Pesquisas por Outras Regiões-Estados-Cidades de Defesa em comparação com Sudeste, SP e São Paulo(SP)/Ano de Defesa



Fonte: elaborado pelo autor.

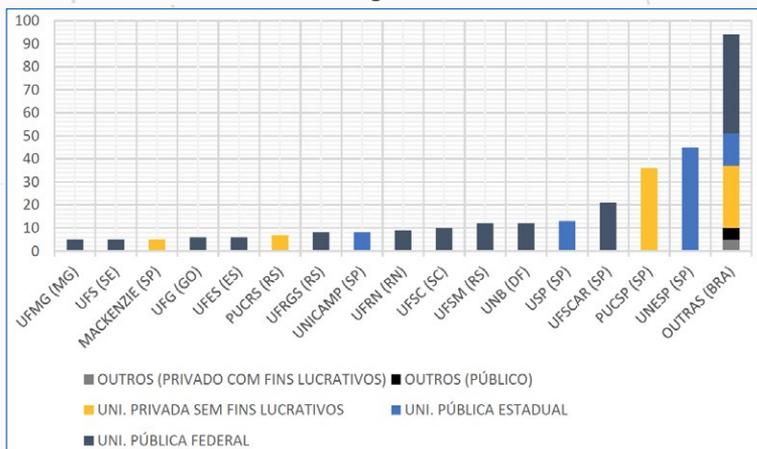
A Região Sudeste contribui com mais da 1/2, ao passo que a Sul contribui 1/4 dos trabalhos levantados. É curioso notar que, em 9 dos 14 anos do período, a produção do Sudeste equivaleu a mais do que a somatória das outras 4 regiões juntas. Essa proporção começa a se “equilibrar” apenas em 2015-2016, quanto a produção conjunta das outras regiões ultrapassa a do Sudeste e sugere que, apesar da curva decrescente no número total de pesquisas, com o passar do tempo os estudos sobre a formação de professoras de AIEF, ainda que rarefeitos, se espalharam mais pelo território nacional.

O Estado de São Paulo concentra quase 1/3, ao passo que o Rio Grande do Sul concentra pouco menos de 1/6 dos trabalhos levantados. Ao longo de todo o período estudado, a produção em SP sempre esteve bem próxima de se equivaler a produção do Sudeste, ou seja, o Estado de SP é responsável por quase todas as pesquisas com origem sudestina – são exatamente 140 dos 163 trabalhos defendidos na região.

Os municípios de São Paulo-SP e de São Carlos-SP, em conjunto, contribuem com praticamente 1/4, ao passo que, também em conjunto, Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS) contribuem com aproximadamente 1/10 de toda a produção nacional. Com exceção da Região Sul (76 pesquisas), da Região Sudeste (163 pesquisas)

e do Estado de SP (140 pesquisas), em nenhuma localidade, seja Região, Estado ou Município, se registou mais defesas do que no município de São Paulo-SP (55 pesquisas).

Gráfico 10 – Frequência de Pesquisas por Instituição de Defesa/Organização Acadêmica-Categoria Administrativa



Fonte: elaborado pelo autor.

Entre as 16 universidades (aproximadamente 1/4 do total de instituições) onde se defendeu 5 ou mais estudos (68,8% do total de pesquisas levantado) apenas UNB, UFRN, UFG e UFS não estão no eixo Sul/Sudeste.

UNESP, PUCSP, UFSCAR e USP, respectivamente, são as instituições em que mais se produziu. Somados os trabalhos produzidos nestas 4 universidades paulistas (2/31 do total de instituições) correspondem a 115 estudos ou 34,7% do total levantado (gráfico 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que estabelecer uma nova cultura para a formação de professoras carece de uma revolução que articule sujeitos (estudantes de licenciaturas, professoras em exercício nas EEB e professoras em cursos de pedagogia em Universidades) e, em decorrência dialética, que articule as instituições onde estes sujeitos trabalham e estudam (Universidades e Escolas de Educação Básica).

Concluimos também que há um claro descompasso entre a quantidade e distribuição das Universidades e das Escolas de Educação Básica no território nacional. Logicamente não podemos negar o óbvio: certamente há, e provavelmente sempre haverá, mais EEB do que IES. E não poderia ser diferente, afinal a educação básica é um direito compulsório que deve ser garantido a todos os brasileiros. Também não podemos desconsiderar o fato de que as regiões Sul e Suldeste concentram a maior parte do capital econômico e grande parte da população do país e, em hipótese, por esse motivo concentram a produção científica correlata. Todavia, essas considerações não mudam o fato de que em muitos contextos situados o campo de pesquisas está ausente. Em em muitos outros contextos a Universidade também está ausente. Fato que, quando pensamos na necessidade de consolidar o campo próximo as escolas, agrava as impossibilidade para que esse modelo de formação saia do plano das ideias e dê conta de fazer com que a roda da formação (sem ruptura entre inicial e continuada) gire em todo o território nacional.

Em acordo com Bourdieu (2010),

(...) compreender uma produção cultural (licenciatura, ciência etc.) (...) consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. (p. 20 – grifos nossos)

Com base nesta teoria, Diniz-Pereira afirma que a formação de professores tem se apresentado “...como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante.” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Nesse sentido, como argumentamos, a própria existência do campo científico correlato é condição para (im)possibilidades do estreitamento das relações entre Universidades e EEB na formação de docentes para os primeiros anos da educação fundamental.

Silva Júnior, ao prospectar a importância de estabelecer relações entre professoras Universitárias e professoras de Educação básica, também destaca que

A formação de professores orientada para a pesquisa parece constituir hoje a marca mais sugestiva de uma possível agenda de discussão pública das questões de formação e de atuação profissional do magistério da educação básica. A pesquisa reclamada é a pesquisa das próprias condições em que o trabalho pedagógico se realiza, a ser desenvolvida pelos professores (...) A orientação para a pesquisa, referência para a formação do professor e para seu trabalho, só se materializará quando a orientação *pela pesquisa* se associar a ela. Nesse caso estou me referindo à pesquisa acadêmica, obrigatória para os professores universitários responsáveis pela formação inicial de seus colegas de educação Básica (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 145-146 – grifos do autor)

Devido à natureza própria do seu trabalho, a professora que forma professoras em universidades está em posição estratégica na correlação de forças que concebe os processos de formação inicial de professoras para a educação básica no Brasil. Principalmente porque, tal como afirma Silva Júnior (2019),

No plano do Ensino Superior, ainda que as universidades, em sentido estrito, sejam a minoria das instituições ali classificadas, a forma universitária é a marca obrigatória do trabalho a ser realizado. (...) na forma universitária o professor trabalha a partir do conhecimento existente para a produção do conhecimento novo que dará a esperada marca pessoal de sua contribuição ao desenvolvimento do saber universal. Paulo Freire e outros autores assinalam que professores e alunos trabalham em relação imediata com um terceiro termo: o saber, a ciência, a crítica, a arte, a literatura, entre outros, do qual (ou dos quais) os professores devem ser considerados produtores diretos exatamente pelo fato de realizarem seu trabalho no ensino superior (SILVA JUNIOR, 2019, p. 9).

Sendo a finalidade essencial do trabalho de professoras em cursos de Licenciatura em Pedagogia “formar alunas” para o

exercício profissional como professora de AIEF, certamente uma das finalidades do trabalho de docentes em cursos de pedagogia acontece a partir de alguma concepção de professora de AIEF a ser formada.

As professoras em cursos de pedagogia em universidades estão, desta forma, entre os responsáveis por conceber e potencialmente inovar os processos de formação inicial de professoras de AIEF. Principalmente quando consideramos que: (a) além de ensinar em cursos de formação inicial de professores, a professora formadora também exerce a função, indissociável em universidades públicas brasileiras, de pesquisadora; (b) a professora formadora-pesquisadora se insere no campo de pesquisa sobre a formação de professoras e, portanto, – lucubramos – articula ensino e pesquisa e, potencialmente, extensão sobre a temática; está professor formadora-pesquisadora-extensionista se insere nos processos decisórios de criação e disputa de políticas sobre Ser, Formar e Formar-se professores de AIEF nos contextos em que atua.

Ciente desta posição da professora de universidade na objetivação de como ser, formar e formar-se professoras de AIEF, entendemos que "...toda sociedade têm o direito de esperar dos professores universitários a sua contribuição pessoal ao avanço do campo de conhecimento que se propõem a desenvolver e a ensinar".

E, como argumentamos até aqui, este avanço depende da valorização, consolidação, enraizamento e capilaridade do próprio campo. Posto que, mais do que compor o ideal de formações que apresentamos, o campo científico é elo entre Sujeitos e Instituições.

Por fim, concluímos destacando as palavras da professora Maria Isabel da Cunha

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade. (CUNHA, 2013, p. 622)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BOURDIEU, P.. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CUNHA, M. I.. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** 2013, vol.39, n.3, pp.609-626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em; <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

IMBERNÓN, F.. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

NÓVOA, A.. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma Política de Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.: Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 16 out. 2009.

SACRISTÀN, J. G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A.. Construção de um espaço público de formação. In SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. N.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (orgs.). **Por uma revolução no campo da Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. Prefácio. In PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PIMENTA, G. S.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. (orgs.). **Cursos de Pedagogia: Inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

UNIFESP. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. São Paulo: Porto de Idéias, 2014.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores; uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405/15931>> Acesso em: 18 jul. 2022.