

Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015)*

Systematic synthesis of research on pedagogical practices in Brazil: an analysis of the academic production of the Graduate Programs in Education CAPES Grade 7 (2006-2015)

Síntesis sistemática de investigaciones sobre prácticas pedagógicas en Brasil: un análisis de la producción académica de los Programas de Posgrado en Educación Concepto 7 CAPES (2006-2015)

Júlio Emílio Diniz-Pereira**

 <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

 **Resumo:** O propósito deste artigo é apresentar e discutir os resultados de uma síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas por meio da análise de resumos de teses e de dissertações sobre docência e/ou formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que receberam Conceito 7 na avaliação trienal de 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Procurou-se seguir, neste estudo, as sete etapas definidas pelo autor britânico David Gough, para uma revisão ou síntese sistemática de pesquisa. Os achados e as conclusões das pesquisas sintetizados nos resumos dos trabalhos que fizeram parte desta metapesquisa ensinaram muitas lições sobre as práticas pedagógicas. O artigo destaca a necessidade de procedimentos éticos – para além de ações meramente protocolares – para as pesquisas sobre práticas pedagógicas e que estes também sirvam para o aumento da validação científica das investigações acadêmicas e, ao mesmo tempo, como estratégia para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Pesquisas. Síntese sistemática.

* Este texto subsidiou a participação do autor no Simpósio “Fazeres-saberes pedagógicos em pesquisas de, com e sobre professores”, no dia 12 de novembro de 2020, dentro da programação do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), 1ª edição virtual.

** Doutor em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela *University of Wisconsin*, em Madison, nos Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 2. E-mail: <julioemiliodiniz@gmail.com>.

Abstract: The purpose of this article is to present and discuss the results of a systematic synthesis of research on pedagogical practices through the analysis of abstracts of dissertations and theses on teaching and/or teacher education defended between 2006 and 2015 in the Graduate Programs in Education in Brazil that received Grade 7 in the 2013 triennial evaluation of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). In this study, it was sought to follow the seven steps defined by the British author David Gough, for a systematic review or synthesis of research. The research findings and conclusions summarized in the abstracts of the dissertations and theses that were part of this meta-research taught many lessons about pedagogical practices. The article highlights the need for ethical procedures – beyond merely protocol actions – for research on pedagogical practices and that they also serve to increase the scientific validation of academic investigations and, at the same time, as a strategy for professional teaching development.

Keywords: Pedagogical practices. Research. Systematic synthesis.

Resumen: El propósito de este artículo es presentar y discutir los resultados de una síntesis sistemática de investigaciones sobre prácticas pedagógicas por medio del análisis de resúmenes de tesis y disertaciones sobre docencia y/o formación docente defendidas entre 2006 y 2015, en Programas de Posgrado en Educación en Brasil, que recibieron Concepto 7 en la evaluación trienal de 2013 de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Se buscó seguir, en este estudio, las siete etapas definidas por el autor británico David Gough, para una revisión o síntesis sistemática de investigación. Los hallazgos y las conclusiones de las investigaciones sintetizadas en los resúmenes de trabajos, que hicieron parte de esta meta investigación, enseñaron muchas lecciones sobre las prácticas pedagógicas. El artículo destaca la necesidad de procedimientos éticos – más allá de las acciones meramente protocolarias – para las investigaciones sobre prácticas pedagógicas y que estos también sirvan para el aumento de la validación científica de las investigaciones académicas y, al mismo tiempo, como estrategia para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Investigaciones. Síntesis sistemática.

Introdução

Precisamos periodicamente **realizar estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento** ou síntese sistemática (GOUGH, 2007) para avaliar um campo de pesquisa e **saber quais as tendências desse campo, quais as ausências (lacunas), quais as/os principais autoras/es¹ o têm influenciado, as principais metodologias que têm sido utilizadas, os achados e as conclusões mais importantes a que chegaram essas investigações acadêmicas, ou seja, em suma, o que se sabe e o que não se sabe sobre ele**. A formação de professores, por ser um campo de pesquisa relativamente novo no Brasil e no mundo (DINIZ-PEREIRA, 2013; GARCIA, 1989, 1998; ZEICHNER, 2005, 2009), precisa ainda mais desse tipo de estudo, pois ele pode ajudar a organizá-lo e a fortalecê-lo.

É importante destacarmos um dado positivo em relação ao campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: a produção acadêmica nele vem sendo sistematicamente analisada por aproximadamente 50 anos ininterruptos! Isso vem ocorrendo por meio do desenvolvimento de **estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento e levantamentos bibliográficos** realizados por pesquisadoras/es desse campo, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens: de 1972 a 1981 (FELDENS, 1983, 1984); Vera Candau: de 1982 a 1985 (CANDAU, 1987); Menga Lüdke: de 1988 a 1994 (LÜDKE, 1994); Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 1980 a 1995 (DINIZ-PEREIRA, 2000); Marli André: de 1990 a 1998 (ANDRÉ, 2006); Iria

¹ Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas às vezes que me referir aos profissionais da Educação Básica, às/aos pesquisadoras/es da área da educação etc. em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; pesquisadoras/es; autoras/es.

Brzezinski: de 1997 a 2002 (BRZEZINSKI, 2006); Iria Brzezinski: de 2003 a 2010 (BRZEZINSKI, 2014) e, finalmente, Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 2006 a 2015 (DINIZ-PEREIRA, 2020).

O objetivo geral da pesquisa² que deu origem a este artigo foi analisar o que chamamos “a parte mais significativa” da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores³ no Brasil (2006-2015) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática em nosso País. O propósito deste texto, em particular, é apresentar e discutir os resultados de uma síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas⁴ por meio da análise de resumos de teses e de dissertações sobre docência e/ou formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil que receberam Conceito 7 na avaliação trienal de 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para justificar o uso da expressão “a parte mais significativa” no objetivo geral da metapesquisa que serve de base para a escrita deste artigo, é importante esclarecermos que, em razão das condições objetivas em que foi realizada, ela não teve a mesma envergadura de outros estudos mencionados anteriormente (como, por exemplo, as pesquisas coordenadas por ANDRÉ, 2006 e BRZEZINSKI, 2006, 2014) que foram desenvolvidos por equipes de pesquisadoras/es, os quais contaram com financiamento específico e condições que certamente não tivemos. Portanto, após um recorte no projeto original, o nosso levantamento foi realizado apenas em teses de Doutorado e em dissertações de Mestrado e este, por sua vez, não foi feito em todos os PPGEs do nosso País, como seria o desejável, mas apenas naqueles que receberam o Conceito 7 na avaliação trienal de 2013 da Capes (em ordem alfabética): o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Além disso, é importante ressaltarmos que, para a realização do nosso estudo, nos baseamos apenas na leitura e na análise dos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs dessas três universidades brasileiras. Infelizmente, não houve tempo e condições para lermos e analisarmos esses trabalhos na íntegra – o que também seria o desejável.

Revisão ou síntese sistemática de pesquisa: a metodologia



David Gough (2007, p. 57) defende, em seu texto, a utilização da chamada revisão ou síntese sistemática de pesquisa para fazer aquilo que ele denomina de “uso produtivo da pesquisa

² Trata-se do estudo do tipo revisão ou síntese sistemática de pesquisa intitulado *O que sabemos e o que não sabemos a partir as pesquisas sobre formação de professoras/es no Brasil? A produção acadêmica dos PPGEs Conceito 7 CAPES* contemplado na Chamada CNPq N. 12/2016 – Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ (DINIZ-PEREIRA, 2020).

³ No estudo do tipo revisão ou síntese sistemática de pesquisa desenvolvido por Diniz-Pereira (2020), o autor sugere o uso da expressão “campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” em vez da utilização da expressão “campo da pesquisa sobre formação de professores” por considerar a primeira mais abrangente e mais próxima daquilo que realmente se investiga na área.

⁴ Compreendo práticas pedagógicas como um conjunto de ações que se desenvolvem intencionalmente, dentro ou fora das escolas, por profissionais da educação com propósitos educativos e/ou formativos. Essas práticas são condicionadas (e não determinadas) por dimensões objetivas do trabalho dessas/es profissionais (condições físicas e de infraestrutura da escola e da sala de aula, número de alunas/os em sala de aula, carga horária didática, carga horária para planejamento, estudos e sistematização da prática, apoio administrativo e pedagógico, autonomia para definição do currículo e das estratégias de avaliação da aprendizagem etc.), bem como por dimensões subjetivas presentes nelas/es e nas demais pessoas com quem trabalham (visões de mundo, concepções sobre educação, ensino, bem como sobre o trabalho desenvolvido na escola e em sala de aula etc.). Infelizmente, não temos espaço, neste artigo, para uma discussão teórica mais aprofundada sobre o conceito de práticas pedagógicas.

primária”. Nas palavras desse autor, “[...] qualquer síntese de pesquisa feita por outros (pesquisa secundária) precisa ser tão explícita em seus métodos quanto a pesquisa primária” (GOUGH, 2007, p. 66).

Apesar de o conceito de revisão ou síntese ser, nas palavras de Gough (2007, p. 66), “[...] essencialmente tão velho quanto a ideia de ciência”, a chamada revisão ou síntese sistemática de pesquisa trata-se de “[...] um método relativamente novo [que] está em suas etapas iniciais de desenvolvimento” (GOUGH, 2007, p. 76). Para o autor, fazer uma revisão da literatura tornou-se uma tarefa acadêmica comum realizada até mesmo por estudantes ainda pouco experientes em pesquisa que normalmente não recebem orientações específicas sobre como fazê-la e ainda se sentem constrangidos em perguntar sobre esse assunto. Simplesmente, parte-se do pressuposto de que as pessoas sabem fazer uma revisão da literatura. Consequentemente, ao realizarem essa tarefa, elas comumente não adotam procedimentos científicos explícitos. Gough (2007) chama atenção que abordagens informais ou implícitas de sínteses da produção acadêmica podem reduzir a nossa capacidade “[...] de sistematicamente construir [o conhecimento novo] a partir do que já sabemos” e “aumentar as chances de erro” (GOUGH, 2007, p. 64), nos levando a conclusões incorretas sobre o que já conhecemos.

Gough (2007, p. 68-69) propõe, então, sete etapas para a realização da chamada revisão ou síntese sistemática de pesquisa: 1. Pergunta da pesquisa. Nas palavras dele: “Assim como acontece com a pesquisa primária, é necessário ter uma questão de pesquisa”. 2. Quadro conceitual. Segundo o autor, “[...] a pergunta de pesquisa deve conter algum tipo de pressuposto teórico”. 3. Protocolo de revisão. Há “[...] necessidade de metodologia (ou protocolo) explícita para que a revisão possa ser desenvolvida”. 4. Critérios para inclusão. Parte da metodologia “[...] deve especificar o que são considerados dados para a revisão”, ou seja, “[...] os critérios para decidir quais estudos devem ser incluídos”, ou simplesmente responder a seguinte questão: “[...] por que alguns estudos são incluídos e outros não?”. 5. Estratégia de busca. Deve-se ainda “[...] especificar os detalhes da estratégia para buscar pesquisas que atendam os critérios de inclusão” – o que ele chamou de métodos de busca. A estratégia, de acordo com esse autor, “[...] precisa ser exaustiva dentro de limites específicos dos critérios de inclusão”. 6. Extração de dados. Para ele, “[...] é necessário algum método para extrair dados relevantes para a síntese, como as conclusões do estudo”. Na opinião dele, esse método é necessário “[...] para se fazerem julgamentos sobre qualidade ou relevância a fim de qualificar os resultados de um estudo”. 7. Síntese. Por fim, ainda nas palavras do autor: “A síntese é o processo pelo qual os resultados são reunidos para responder à questão apresentada pela revisão”.

Na metapesquisa mais ampla – em que a parte reportada neste artigo é apenas um pequeno recorte –, procuramos, então, seguir as sete etapas sugeridas por Gough (2007):

1. Pergunta da pesquisa. A pergunta central desta pesquisa secundária mais ampla foi a seguinte: O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2006 e 2015? Dela, derivaram-se outras questões de estudo: Quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores em nosso País, nos anos entre 2006 e 2015? Tais temáticas se vinculariam a quais linhas de pesquisa? Quais as principais lacunas do campo? Quais autoras/es (teóricas/os) têm mais influenciado o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil? Quais as principais metodologias utilizadas nessas investigações acadêmicas? Quais os achados, os resultados e as conclusões mais importantes a que chegaram esses estudos?
2. Quadro conceitual. O pressuposto teórico desta revisão ou síntese sistemática é que o campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores cresceu

exponencialmente nos últimos anos, no Brasil e no mundo, e que ele vem passando por mudanças importantes em relação ao objeto e ao foco de suas investigações acadêmicas e que tais mudanças precisam ser sistematicamente acompanhadas para que esse campo continue se organizando e se desenvolvendo (ANDRÉ, 2006, 2007, 2009, 2010; ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999; BRZEZINSKI, 2006, 2014; BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999, 2001, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2013; GARCIA, 1989, 1998; NÓVOA, 1991, 1992, 1997a, 1997b; SANTOS, 1991; ZEICHNER, 1998, 2005, 2009).

3. **Protocolo de revisão.** A revisão ou síntese sistemática de pesquisa em questão foi, então, desenvolvida por meio de **quatro passos, a saber: 1º passo: levantamento; 2º passo: refinamento; 3º passo: sistematização; 4º passo: análise.**

Desse modo, o primeiro passo da metapesquisa mais ampla foi o levantamento das teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas entre 2006 e 2015 nos PPGEs que receberam Conceito 7 na Avaliação Trienal 2013 da Capes. Ao final do refinamento, iniciamos a sistematização dos resumos dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na UERJ, na UFMG e na Unisinos, no período delimitado. Os dados sistematizados foram transformados em gráficos e em tabelas para subsidiar o último passo da revisão ou síntese sistemática em questão: a análise dos resumos das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015 nesses PPGEs.

4. **CrITÉRIOS para inclusão.** Como mencionado anteriormente, a estratégia desta pesquisa secundária mais ampla foi **focar naquilo que denominamos “a parte mais significativa”** da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2006 e 2015. Para tal, como também já informamos, o levantamento de teses e dissertações foi realizado apenas em PPGEs que receberam o Conceito 7 na Avaliação Trienal 2013 da Capes (em ordem alfabética): o da UERJ, o da UFMG e o da Unisinos.

5. **Estratégia de busca.** Selecionamos, então, teses de Doutorado e dissertações de Mestrado defendidas entre 2006 e 2015 nesses três PPGEs e, para tal, acessamos as páginas eletrônicas das bibliotecas virtuais das Faculdades de Educação e/ou os repositórios eletrônicos de teses e dissertações dos PPGEs dessas três universidades. Fizemos a busca de todos os resumos de todas as teses e dissertações da área de Educação defendidas entre 2006 e 2015. **Após essa busca, passamos a selecionar aqueles trabalhos que nos interessavam: as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores. Nos detivemos, então, principalmente aos títulos das teses e das dissertações, às palavras-chave e aos resumos. Neles, a presença das palavras professor/es, professora/s, docente/s, formação, prática/s, docência, licenciatura e pedagogia era um indicativo de que o trabalho deveria ser selecionado. A presença dessas palavras ou no título, ou nos descritores, ou nos resumos não dispensou, porém, a leitura atenta e cuidadosa dos textos dos resumos para a tomada de decisão, se o trabalho faria ou não parte do *corpus*⁵ de análise da pesquisa. Como mencionado, denominamos esse passo de refinamento do levantamento realizado anteriormente.**

6. **Extração de dados.** A sistematização e a análise dos resumos das teses e das dissertações defendidas nos PPGEs da UERJ, da UFMG e da Unisinos, entre 2006 e 2015, **foram realizadas por meio da produção de fichas em que se retirou o máximo de informações contidas nos resumos dos trabalhos** selecionados nas etapas anteriores da investigação

⁵ Bardin (1977, p. 90) define *corpus* como “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

acadêmica em questão. A caixa de texto, a seguir, traz um exemplo de uma ficha utilizada para sistematizar as informações sobre os trabalhos selecionados na metapesquisa.

UFMG2013DR100

Autora: RODRIGUES, S. M.

Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira

Linha de pesquisa/Área de concentração: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

Título: A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte

Tema: A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.

Classificação: Análises de práticas de ensino (práticas docentes ou práticas pedagógicas)

Sinopse: “Esta tese discute os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento”. **Metodologia:** “Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa, que pode ser caracterizada como de tipo etnográfico, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante da prática pedagógica de quatro professoras; entrevistas semiestruturadas com essas quatro professoras, três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial; análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da escola, bem como da proposta política de Educação Inclusiva da rede municipal; e, finalmente aplicou-se um questionário aos docentes da escola no sentido de conhecer aspectos da formação e das percepções do professorado a respeito da política inclusiva”. “Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin”. **Resultados:** “Os dados da pesquisa revelaram que a política de Educação Inclusiva do município, em consonância com a política do governo federal, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos(as) nas escolas e viabilizar o Atendimento Educacional Especializado para dinamizar o acesso ao conhecimento. Os(as) profissionais participantes da pesquisa ainda não reconhecem o apoio efetivo da rede nas práticas cotidianas e a maior queixa relaciona-se à falta de formação para atender as especificidades do alunado com necessidades educacionais especiais. Das quatro professoras selecionadas para a observação da prática pedagógica, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender. Considerando o contexto atual das escolas públicas no Brasil em que se observam salas de aula lotadas, pouca valorização dos profissionais da educação e lacunas na formação de professores para a educação inclusiva, é possível apontar que a escola investigada, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidade de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo de construção de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais de seus alunos(as)”.

Explicita a fundamentação teórica? Não.

Algum conceito em particular? Não.

Cita autoras/es? Não.

Algum específico do campo da pesquisa sobre formação de professores? Não.

Local da pesquisa: Escola. Qual? “uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”.

Professores participam da pesquisa? Sim. “quatro professoras”. Quantos? Quatro. Área: [não informado].

Nível/Modalidade de ensino: [não informado].

Demais sujeitos da pesquisa: Sim. “três coordenadoras, a diretora, duas auxiliares de apoio à inclusão e a mãe de um aluno com necessidade educacional especial”.

Diálogo com outros campos: Educação Especial.

7. **Síntese.** Como vimos, a partir da leitura e da análise desses resumos, sintetizamos as informações por meio da construção de gráficos e tabelas. Além disso, analisamos qualitativamente os conteúdos do item “Resultados” que se encontrava nas fichas desenvolvidas para o estudo mais amplo para sistematização dos dados.

Conforme antecipado anteriormente, esclarecemos que, para escrever este texto, utilizamos apenas as sínteses sobre os achados e as conclusões do tema de pesquisa mais recorrente nas teses

e nas dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores selecionadas para a metapesquisa em questão: as análises das práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes e práticas de ensino.

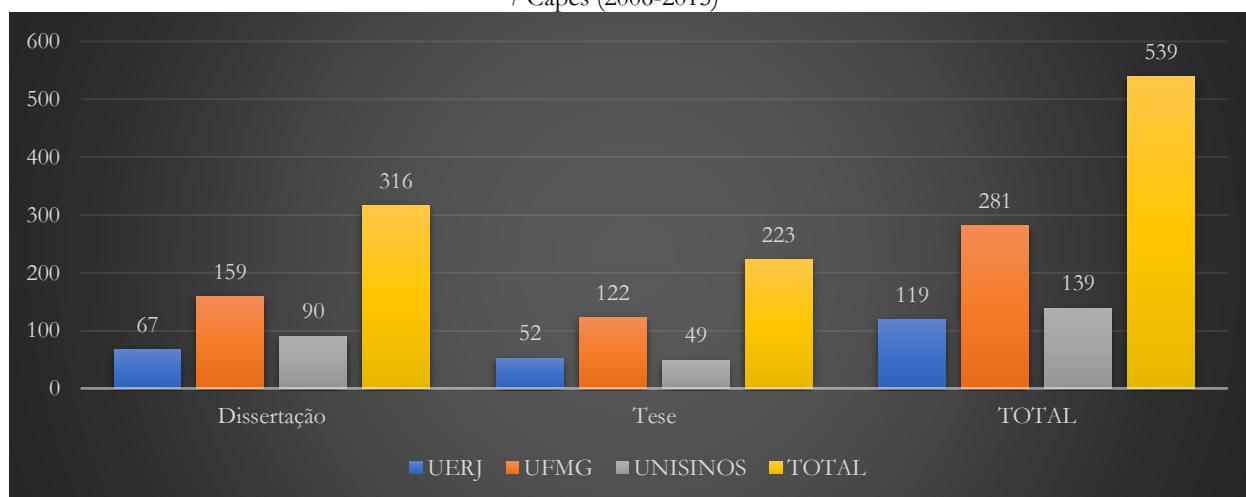
Resultados

Passemos, então, a apresentar e discutir parte dos resultados obtidos na revisão ou síntese sistemática de pesquisa em questão por meio da leitura, sistematização e análise dos resumos das teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam Conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes.

Total da produção acadêmica

Como é possível vermos, por meio do Gráfico 1, ao final da etapa do refinamento, o total da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGEs Conceito 7 Capes, entre 2006 e 2015, foi de 539 trabalhos – 316 dissertações de Mestrado e 223 teses de Doutorado.

Gráfico 1 - Total da produção acadêmica sobre docência e/ou sobre formação de professores nos PPGEs Conceito 7 Capes (2006-2015)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Temas de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores

A partir da análise dos conteúdos dos resumos dos trabalhos selecionados no estudo em questão, chegamos a um total de 23 temas de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores desenvolvidos nos PPGEs Conceito 7 Capes, no período delimitado (Tabela 1).

Tabela 1 - Temas de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais frequentes nos PPGes Conceito 7 Capes (2006-2015)

Temas de pesquisa “mais frequentes”	N.
Análises de práticas pedagógicas (práticas educativas, práticas docentes e/ou práticas de ensino)	240
Pesquisas sobre formação inicial de professoras/es	143
Pesquisas sobre atitudes/compreensões/concepções/crenças/entendimentos/interesses/pensamentos/percepções/perspectivas/representações/olhares/opiniões/sentidos/significados/valores/visões de professores/educadores	111
Pesquisas sobre formação continuada de professoras/es	94
Pesquisas sobre saberes/conhecimentos docentes	78
Pesquisas sobre o trabalho docente	60
Temas de pesquisa “emergentes”	N.
Pesquisas historiográficas sobre professor/es e/ou instituições de formação docente	40
Pesquisas narrativas de/com professoras/es	37
Estudos sobre um ou mais componentes do currículo de cursos de formação de professores	34
Análises de trajetórias profissionais de professores/as (educadores/as)	29
Pesquisas sobre aprendizagem da docência	28
Pesquisas sobre construção das identidades profissionais docentes	27
Pesquisas sobre políticas docentes e/ou de formação de professores	25
Temas de pesquisa “lacunares”	N.
Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações de gênero	14
Pesquisas sobre formação de formadores	14
Pesquisas de/com/sobre professoras/es iniciantes	10
Pesquisas sobre docência universitária	10
Pesquisas sobre modelos de formação docente	6
Pesquisas sobre docência/formação de professores e relações étnico-raciais	5
Estudos sobre o perfil de professoras/es que atuam/atuarão na Educação Básica	4
Estudos do tipo “estado do conhecimento” sobre formação de professores	3
Pesquisas sobre processos formativos que acontecem em outros espaços que não os cursos/programas de formação docente	2
Investigações teórico-conceituais sobre algum conceito do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores	1

Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

Dessa maneira, levando-se em consideração apenas os trabalhos defendidos nos três PPGes do estudo em questão, no período delimitado, a “análise de práticas pedagógicas (práticas educativas, práticas docentes e/ou práticas de ensino)” foi, disparadamente, o tema de pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores mais realizado, no Brasil – com um total de 240 trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2015.

Em seguida, com quase a metade de trabalhos em relação ao tema anterior, temos as pesquisas sobre formação inicial de professoras/es – com um total de 143 teses e dissertações defendidas – e sobre concepções, crenças, representações etc. – com um total de 111 investigações acadêmicas concluídas, nesses três programas, entre 2006 e 2015.

As pesquisas sobre formação continuada de professoras/es aparecem em quarto lugar – com um pouco mais de 90 trabalhos defendidos – no período estudado pela metapesquisa em questão. “Saberes/conhecimentos docentes” e “trabalho docente” vêm na sequência – com um total de 78 e de 60 produções, respectivamente.

A partir daqui, com quatro ou menos trabalhos defendidos, em média, por ano, nos três PPGes em questão, temos temas de pesquisa sobre docência e/ou formação de professores que podem ser considerados temas emergentes, na década estudada.

Foram 40 teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGes que receberam Conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, classificadas como “pesquisas historiográficas



sobre professor/es e/ou instituições de formação docente”. Este parece ser um dado positivo, pois evidencia que a docência e/ou a formação de professores começam a ser estudadas, no Brasil, também a partir de uma perspectiva histórica. Precisamos saber como se pensava e como se realizava a preparação das/os professoras/es no passado ou como era o trabalho docente em tempos remotos, em nosso País, para compreendermos melhor a profissão docente na atualidade.

“Pesquisas narrativas de/com professoras/es”, “estudos sobre um ou mais componentes do currículo de cursos de formação de professores”, “análises de trajetórias profissionais de professores/as (educadores/as)”, “pesquisas sobre aprendizagem da docência”, “pesquisas sobre construção das identidades profissionais docentes” e “pesquisas sobre políticas docentes e/ou de formação de professores” foram, então, os demais temas de pesquisa emergentes na década estudada com cerca de três trabalhos concluídos, em média, por ano, nos três PPGEs da metapesquisa em questão.



Os demais temas de pesquisa, com menos de dois trabalhos realizados, em média, por ano, nos três PPGEs, apresentam-se como temas que, talvez, mereçam mais atenção do campo de estudos sobre docência e/ou sobre formação de professores nas próximas décadas, em razão do número relativamente baixo de investigações acadêmicas desenvolvidas nesse período.



Assim sendo, é possível afirmarmos que “pesquisas sobre docência/formação de professores e relações de gênero”, “pesquisas sobre formação de formadores”, “pesquisas de/com/sobre professoras/es iniciantes”, “pesquisas sobre docência universitária”, “pesquisas sobre modelos de formação docente”, “pesquisas sobre docência/formação de professores e relações étnico-raciais”, “estudos sobre o perfil de professoras/es que atuam/atuarão na Educação Básica”, “estudos do tipo ‘estado do conhecimento’ sobre formação de professores”, “pesquisas sobre processos formativos que acontecem em outros espaços que não os cursos/programas de formação docente” e “investigações teórico-conceituais sobre algum conceito do campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” foram temas de pesquisa lacunares, ou seja, desenvolveram-se, relativamente, pouquíssimos estudos sobre esses tópicos, na soma dos trabalhos defendidos nos três PPGEs da metapesquisa em questão, no período delimitado.

Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil

Como informado anteriormente, 240 teses e dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam Conceito 7 na Avaliação Trienal de 2013 da Capes, realizaram análises sobre práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes e/ou práticas de ensino em suas pesquisas. A partir da leitura desses resumos, sistematizamos 12 temas abordados por essas investigações acadêmicas.

Professoras/es sob a lupa das/os pesquisadoras/es

Ao sintetizarmos os resultados, a primeira sensação que tivemos foi a de que as/os professoras/es, suas aulas e demais ações pedagógicas estiveram sob o olhar atento das/os pesquisadoras/es que participaram da metapesquisa em questão. A imagem que criamos em nossas cabeças foi a das/os investigadoras/es com lupas nas mãos observando de perto as práticas docentes em sala de aula. Portanto, professoras/es tiveram suas práticas examinadas minuciosamente por pesquisadoras/es que desenvolveram investigações acadêmicas sobre docência e/ou sobre formação de professores entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 Capes. Essas pesquisas, em geral, gravaram em áudio e em vídeo as aulas das/os professoras/es e estas

foram posteriormente submetidas a uma análise criteriosa, por meio do uso ou não de *software*, por parte das/os pesquisadoras/es.

As pesquisas que utilizam gravações em áudio e em vídeo e/ou *software* como instrumentos analíticos para examinar detalhadamente as práticas docentes acabam por desnudar as/os professoras/es diante das câmeras e/ou dos gravadores e dissecar suas ações pedagógicas, e isso levanta uma série de questões éticas sobre esse tipo de estudo: **Quais os cuidados as/os pesquisadoras/es adotam para mitigar possíveis danos aos sujeitos participantes desses estudos?** As/Os professoras/es que participam dessas pesquisas são convidadas/os a se envolverem também na análise dos dados sobre suas práticas? Que tipo de retorno (*feedback*), se algum, essas/esses professoras/es recebem ao término dessas investigações acadêmicas?⁶

Ao colocarmos as nossas lupas sob as/os professoras/es e suas práticas de ensino, também não podemos nos esquecer que os seus limites, os erros que cometem, os desafios e as dificuldades que enfrentam, às vezes, são resultados de condicionantes estruturais que exercem uma forte influência sobre a definição das práticas docentes.

Nem ***sempre é do jeito que a gente quer: os condicionantes estruturais das práticas docentes***

Algumas teses e nas dissertações defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 Capes, destacaram alguns condicionantes estruturais das práticas pedagógicas.



A tese de Doutorado de Oliveira (2013), por exemplo, **apontou que o currículo – compreendido aqui apenas como o “currículo oficial” – é um norteador importante do trabalho das/os professoras/es da Educação Básica.** Entretanto, essa pesquisadora chama atenção que, muitas vezes, a participação mínima das/os docentes na elaboração das proposições curriculares oficiais somada à linguagem técnica dos documentos se constituem em obstáculos para a compreensão plena dessas propostas curriculares por parte das/os professoras/es.



Como constatou Fazzi (2015, p. 7), em alguns momentos, as avaliações externas assumem “a função do currículo oficial”. Pesquisas que fizeram parte desta síntese sistemática ressaltaram o poder prescritivo das avaliações de larga escala sobre o trabalho docente em sala de aula e denunciaram que estas vêm sendo utilizadas como instrumento de monitoramento das práticas escolares (BARBOSA, 2013; FAZZI, 2015; MAIA, 2010).

Outros condicionantes estruturais das práticas pedagógicas mencionadas pelas pesquisas que fizeram parte deste estudo foram: as jornadas de trabalho das/os docentes em dois ou em três períodos, a rígida estrutura organizacional das escolas, a formatação dos tempos e dos espaços escolares e as condições de trabalho em geral das/os professoras/es (BOY, 2011; LARANJO, 2008; LINO 2014; RESENDE, 2015).



Parece claro, então, que as **práticas pedagógicas não se desenvolvem em um vácuo. Há sempre um contexto histórico, social, cultural e econômico** em que elas se realizam e, dependendo desse contexto, os desafios são ainda maiores. As pesquisas que analisaram sistematicamente as práticas pedagógicas, às vezes, reproduziram, mesmo que involuntariamente, a concepção da docência como atividade individual; uma atividade que é realizada isoladamente pelas/os

⁶ Para um aprofundamento das discussões sobre questões éticas na pesquisa em educação, eu sugiro a leitura dos dois livros organizados, recentemente, pela Comissão de Ética em Pesquisa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2019, 2021).



professoras/es.⁷ Todavia, algumas teses e dissertações que fizeram parte deste estudo enfatizaram, na contramão dessa ideia, a natureza coletiva das práticas docentes.

A natureza coletiva das práticas docentes

A natureza coletiva das práticas docentes é considerada uma temática emergente no campo da pesquisa sobre formação de professores e vem sendo objeto de investigações acadêmicas mais recentes nesse campo, bem como no subcampo de estudos sobre o trabalho docente (BOY, 2011).

A dissertação de Boy (2011, p. 6) investigou, por exemplo, “[...] como as escolas municipais de Belo Horizonte e seus docentes têm se organizado para a realização do trabalho coletivo”.⁸ Segundo a autora da dissertação, a realização desse tipo de trabalho foi demandada a partir de reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 “[...] que pregavam mecanismos mais coletivos e participativos, amparados no princípio de gestão democrática da educação” (BOY, 2011, p. 6). A pesquisa revelou que “[...] os docentes, quando concebem o trabalho coletivo, entendem-no como divisão de poder, participação na gestão, criação de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha do saber, troca de experiências, formação democrática do aluno, além de condições de trabalho para realizá-lo” (BOY, 2011, p. 6). No entanto, para a pesquisadora, infelizmente, a formatação dos tempos e dos espaços, nas duas escolas que participaram da investigação acadêmica, não foram suficientes “[...] para suprir as necessidades que emergem e demandam o trabalho em conjunto” (BOY, 2011, p. 6) e as condições de trabalho postas não favoreceram o trabalho coletivo. Nessas duas escolas, a pesquisadora encontrou apenas “[...] a realização de algumas formas de trabalho colaborativo” (BOY, 2011, p. 6) entre as/os docentes.

Além dessa dissertação de Mestrado, outras cinco investigações acadêmicas selecionadas para o estudo em questão também abordaram, direta ou indiretamente, a questão da natureza coletiva das práticas docentes (ABRAHÃO, 2007; BOLSON, 2011; COPOLILLO, 2011; HAMMES, 2007; PALMA, 2007). Apesar de terem sido poucas as investigações acadêmicas que trataram direta ou indiretamente esse tema, a discussão sobre a natureza coletiva das práticas docentes abre um leque de possibilidades para novas investigações acadêmicas no campo da pesquisa sobre docência e/ou formação de professores no Brasil.



Professoras/es como produtoras/es de currículos

Algumas investigações acadêmicas que fizeram parte desta metapesquisa enfatizaram a agência das/os professoras/es ao reagirem a situações adversas que, muitas vezes, moldam as práticas pedagógicas nas escolas e nas salas de aula. Essas teses e dissertações ressaltaram que as/os docentes não são meros executores dos currículos oficiais, geralmente definidos verticalmente, de cima para baixo, por pessoas que geralmente não conhecem as realidades das escolas. Essas pesquisas advogam a ideia de que as/os professoras/es são, na verdade, produtoras/es de currículos no dia a dia das escolas.

A tese de Andrade (2011) é um bom exemplo dessa ideia. O propósito da pesquisa dela foi “[...] pensar como professores e alunos produzem os currículos nos seus cotidianos escolares” (ANDRADE, 2011, p. 7). Nas palavras da autora: “Como práticas de atravessamento de fronteiras, as práticas de *aprenderensinar* buscam alternativas para a dicotomia que separa o dentro e o fora da

⁷ Como nos faz lembrar Diniz-Pereira (2015), o individualismo na profissão docente é uma construção social. Sugiro a leitura desse artigo para uma discussão mais aprofundada sobre esse tema.

⁸ Todas as citações das teses e das dissertações desta metapesquisa foram retiradas dos resumos desses trabalhos.

escola, os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, bem como os currículos prescritos e os currículos vividos” (ANDRADE, 2011, p. 7, grifo da autora).

Como veremos no próximo item, as/os docentes não são apenas produtoras/es de currículos no dia a dia das escolas como também são capazes de ressignificar e de recontextualizar políticas públicas educacionais e/ou curriculares por meio do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

O poder das práticas pedagógicas para ressignificar políticas públicas educacionais



Algumas pesquisas confirmaram empiricamente que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os docentes nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula, têm o poder de ressignificar e recontextualizar políticas públicas educacionais e/ou curriculares (BARCELLOS, 2013; CHAGAS, 2010; DRUMOND, 2011; GRANJA, 2013; SOUZA, 2010).

Essas investigações acadêmicas parecem concordar que a/o docente é a/o agente principal na implantação dessas políticas (DRUMOND, 2011; SOUZA, 2010). Como afirmado por Drumond (2011, n.p.), “[...] os professores devem incorporar seus princípios e ter a responsabilidade pela sua efetivação prática” ou, dito de outra maneira, “[...] para a implementação da política, é necessária a constituição de um modo de ser docente, que resulta em práticas específicas” (DRUMOND, 2011, n.p.). Contudo, normalmente, o que as/os docentes fazem, durante o processo de contextualização escolar das políticas, é atribuir novos sentidos a elas, produzindo a sua transformação discursiva e, por via de consequência, uma “[...] certa pulverização dos discursos inscritos no texto da política” (DRUMOND, 2011, n.p.).

Apesar do consenso em torno do papel central das/os docentes no processo de implantação das políticas educacionais e/ou curriculares, a tese de Doutorado desenvolvida por Araújo (2012) também chamou atenção para o papel mediador das/os coordenadoras/es pedagógicas/os para a implementação das políticas curriculares na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Não obstante a existência incontestável dos condicionantes estruturais e da influência que eles exercem na definição das práticas docentes, ainda assim há professoras/es que são capazes de desenvolver práticas consideradas “inovadoras” que conseguem romper ou, pelo menos, avançar em relação ao modelo tradicional de ensino.



Práticas de ensino “inovadoras”: o que é isso?



O termo “inovação”, que significa “a criação de algo novo”, virou a palavra da moda no meio empresarial no Brasil e no mundo e tem sido adotado recorrentemente e, às vezes, de maneira pouco crítica, também na educação. No campo educacional, essa palavra tem sido usada principalmente no sentido da “criação de algo novo” em relação ao ensino tradicional. Assim sendo, práticas docentes ditas “inovadoras” são aquelas que conseguem romper ou, pelo menos, avançar em relação às ações convencionais de ensino.

Soares (2009, p. 6), em sua tese de Doutorado, partiu do pressuposto de que: “Práticas escolares que promovem o que convencionalmente chamamos de ensino tradicional persistem e prevalecem largamente no Brasil apesar das inúmeras críticas a elas endereçadas e a despeito de inúmeras propostas inovadoras [...]”. Ainda nas palavras do autor, tal constatação “[...] nos desafia a compreender melhor o que colabora com essa persistência e, ao mesmo tempo, procurar contribuir para superar, pelo menos em parte, os problemas decorrentes dessa maneira de ensinar”

(SOARES, 2009, p. 6). Para ele, “[...] as relações presentes no ensino tradicional espelham relações mais amplas que sustentam o sistema produtivo capitalista” (SOARES, 2009, p. 6). Por fim, o pesquisador afirma que os “[...] piores efeitos do ensino tradicional [...]” são sentidos “[...] especialmente sobre os alunos oriundos das camadas mais desprivilegiadas da população” (SOARES, 2009, p. 6).

Várias investigações acadêmicas sobre docência e/ou sobre formação de professores analisadas nesta metapesquisa destacaram, portanto, as práticas pedagógicas consideradas “inovadoras”. Destas, muitos estudos foram desenvolvidos na área de Educação em Ciências (COSTA, 2012; COUTO, 2009; LINHARES, 2011; SILVA, P. D. S., 2009; SILVA, 2013; VIEIRA, 2015; WAKISAKA, 2008) e Educação Matemática (LOPES, 2007; PASSOS, 2008; ROQUE, 2012).

A utilização de várias linguagens artísticas, tais como a música, a pintura, a poesia, o cinema, o desenho, o teatro, entre outras, também foi considerada uma “inovação” nas práticas pedagógicas de professoras/es da Educação Básica (AMARAL, 2006; CANDIDO, 2013; COSTA, 2014; LINO, 2014; SILVEIRA, 2007).

Na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontramos apenas dois trabalhos que analisaram práticas pedagógicas “inovadoras” e/ou “bem-sucedidas” na EJA (JORGE, 2007; SILVA, 2007). Surpreendentemente, também foram apenas duas as investigações acadêmicas da metapesquisa em questão que analisaram práticas pedagógicas interdisciplinares (HAMMES, 2007; TOMAZ, 2007). Também de maneira surpreendente, um único trabalho discutiu, nesta síntese sistemática, o desenvolvimento de práticas pedagógicas “inovadoras” na área da Educação Infantil (ROSA, 2007). E, por fim, apenas a dissertação de Mestrado de Palma (2007) destacou o papel da supervisão escolar na ruptura de práticas tradicionais na escola.

As investigações acadêmicas desta metapesquisa sinalizaram ainda que há indícios da influência de programas, ações e iniciativas de formação continuada no desenvolvimento de práticas docentes consideradas “inovadoras”. Além desses indícios, os resumos das teses e das dissertações analisados nesta pesquisa secundária apontaram que o próprio envolvimento das/os docentes na realização dessas práticas ditas “inovadoras” contribuiu para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Por fim, há um conjunto específico de práticas educativas consideradas “inovadoras” que se relacionam especificamente ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação: as chamadas “práticas pedagógicas virtuais”. Elas também foram objetos de estudo de teses e de dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 da Capes.

Práticas pedagógicas virtuais: “o amanhã é hoje”

As possibilidades e os limites da construção de práticas pedagógicas virtuais por meio da utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) foi outro tema abordado recorrentemente pelas teses e pelas dissertações que participaram deste estudo.

Temos, por exemplo, uma pesquisa sobre a incorporação das TDIC no cotidiano da prática docente (ROCHA, 2009); e, também, uma que tratou do uso das tecnologias digitais por meio do “[...] emprego da emergente aprendizagem com mobilidade (*m-learning*), apoiada pelo uso de Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF), tais como *Personal Digital Assistant* (PDAs), *palmtops*, *smartphones*, celulares, dentre outros” (GRAZIOLA JUNIOR, 2009, p. 6). O propósito da tese de

Doutorado de Nichele (2015, p. 3) foi “[...] compreender como as TMSF [tecnologias móveis e sem fio] principalmente smartphones e tablets – podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem em Química na perspectiva do *mobile learning* e do BYOD [Bring Your Own Device]”, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre.

A dissertação de Mestrado de Rocha (2012) destacou alguns pontos positivos sobre a utilização das “redes telemáticas sem fio” em contextos educativos. Steih (2015, p. 5) desenvolveu um “[...] estudo do percurso das interações de professores no contexto de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no município de Sapucaia do Sul/RS e que tem participado de programas de inclusão digital”.



A implantação e a utilização de computadores, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas *online* em escolas públicas (JESUS, 2014; LARANJO, 2008; SALES, 2013) e em cursos de Licenciatura – inclusive na modalidade de Educação a Distância (EaD) (CAMPOS, 2011; CANDATEN, 2006; LEITE, 2015; MENGOTTO, 2006; NICOLodi, 2012; VASCONCELOS, 2009) foram temáticas também abordadas pelos trabalhos analisados nesta metapesquisa. É preciso destacarmos que um programa de inclusão digital do Governo Federal, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), recebeu várias críticas de diferentes investigações acadêmicas que fizeram parte deste estudo (LIMA, 2015; SEIXAS, 2014).

Apesar das teses e das dissertações sobre “práticas pedagógicas virtuais” nos levarem para o futuro – na realidade, um futuro cada vez mais presente nos dias de hoje⁹ –, voltaremos, no próximo item, ao passado para conhecer práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos remotos, dentro dos contextos históricos específicos da época. Talvez, alguns de nós se surpreenderão ao descobrir que algumas dessas práticas pedagógicas “do passado” ainda permanecem na atualidade.



Práticas pedagógicas “do passado”: o ontem ainda presente hoje

Entre as teses e as dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGes Conceito 7 Capes, algumas eram pesquisas historiográficas em que se buscou retratar práticas pedagógicas “do passado” (CAMPOS, 2007; LEMOS, 2006; NEVES, 2015; OLIVEIRA, E. de, 2011; PINTO, 2012). Um olhar mais crítico sobre essas práticas pode nos revelar que algumas delas ainda persistem no fazer docente de hoje. Como afirma Lemos (2006, n.p.), podemos, por meio do desenvolvimento de pesquisas historiográficas sobre a docência e/ou sobre a formação de professores, “[...] perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo, mas, também identificar continuidades, traços mantidos até hoje na configuração das funções sociais atribuídas ao professor e a profissão docente”.

Para citar apenas um exemplo, Eliana de Oliveira (2011, p. 8), ao “[...] investigar o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais no período compreendido entre 1871 e 1911”, descobriu “[...] conflitos nas relações entre professores, governantes, políticos e comunidade local” (OLIVEIRA, E. de, 2011, p. 8). Segundo a pesquisadora, essas “[...] tensões escolares, causadas principalmente pelas precárias condições de trabalho, culminavam em diversos problemas para professores e gestores do ensino, como o abandono de cadeiras, fechamento de escolas, abertura de processos disciplinares, demissões, entre outros” (OLIVEIRA, E. de, 2011, p. 8). Ela afirmou

⁹ Quando eu escrevi o relatório desta “metapesquisa”, nós estávamos apenas iniciando o contexto da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e fez com que, no caso da educação, a utilização das tecnologias digitais tornasse um imperativo. É importante lembrar que as teses e as dissertações aqui analisadas foram desenvolvidas muito antes desse contexto.

ainda que, em algumas situações, “[...] os conflitos escolares contribuíram para o surgimento ou agravamento de algumas doenças manifestadas pelos docentes na época [...]” como, por exemplo, as chamadas “doenças de fundo nervoso” (OLIVEIRA, E. de, 2011, p. 8).

A fim de prosseguirmos com as nossas discussões, é importante ressaltarmos que as investigações acadêmicas que fizeram parte desta metapesquisa, ao analisarem práticas pedagógicas de professoras/es ou de “outras/os educadoras/es”, geralmente, apontaram lacunas e/ou falhas na formação desses sujeitos. Entre estas, a “[...] falta de formação docente adequada voltada para a diversidade [...]” (FONTES, 2007, p. 7) foi uma das ausências mais recorrentemente apontadas pelas pesquisas analisadas.

Práticas pedagógicas voltadas para “o outro”

Entre as pesquisas sobre práticas pedagógicas voltadas para “o outro” que fizeram parte do estudo em questão, várias referiam-se a alunas/os com necessidades educacionais especiais específicas – autismo, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência visual, paralisia cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) etc. – assim sendo, várias investigações acadêmicas desta metapesquisa discutiram as chamadas “práticas pedagógicas inclusivas”. Rodrigues (2013, p. 7) denominou de prática pedagógica inclusiva “[...] aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento”. Algumas dessas pesquisas denunciaram que a presença desses sujeitos “outros” nas escolas de Educação Básica e em instituições de Ensino Superior ainda causava estranhamento nesses espaços, na década coberta por este estudo (BRANDO, 2011; BRAUN, 2012).

Apesar do reconhecimento de alguns avanços nas políticas públicas em educação inclusiva, os resumos das teses e das dissertações analisados no estudo em questão ressaltaram os enormes desafios ainda existentes, no período delimitado por esta metapesquisa, para a inclusão das/os alunas/os com necessidades educacionais especiais nas escolas de Educação Básica. Bezerra (2011) faz-nos lembrar que a inclusão é um processo multifacetado, complexo e ainda polêmico no Brasil. Para Alves (2015, p. 6), a escola, “[...] resultado de uma construção histórica que nasceu na Modernidade [...]”, apesar de adotar um discurso inclusivo, é “[...] um espaço que exclui aqueles tidos como ‘anormais’”.

Luz (2006, p. 6) é ainda mais contundente ao afirmar que “[...] em muitos casos, a inclusão escolar é mera fachada”. O que a autora mais observou em sua investigação acadêmica foram “[...] discursos politicamente corretos, com alunos apenas matriculados no ensino regular, sem estarem incluídos efetivamente nas aprendizagens escolares, com manifestações repetidas de que a falta de formação dos professores é responsável pela não-inclusão escolar” (LUZ, 2006, p. 6). Apesar de constatar que “[...] a inclusão de alunos com deficiência mental está acontecendo com muitas dificuldades ou omissões [...]”, ela afirmou que “[...] há professores trabalhando na efetivação da inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares, apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva” (LUZ, 2006, p. 6).

As/Os alunas/os com necessidades educacionais especiais, em geral, demandam um suporte diferenciado por parte das escolas para garantirem o direito ao acesso e à permanência a uma Educação Básica de qualidade e para serem bem-sucedidas/os. O estudo de Marin (2015, p. 7) aponta, por exemplo, “[...] o papel imprescindível da educação especial para o desenvolvimento de ações de inclusão [...]” por meio da “[...] presença de um professor de apoio especializado na escola”.

A presença de professoras/es especialistas e a existência de salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Básica foram exemplos de atendimentos diferenciados a alunas/os com necessidades educacionais especiais citados por essas pesquisas. A dissertação de Mestrado de Bürkle (2010, p. 7), por exemplo, enfatizou que a existência dessas salas de recursos nas escolas regulares “[...] é fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva e para o estabelecimento de parcerias entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão”.

O estabelecimento de ações de colaboração entre as/os professoras/es especialistas e professoras/es de sala de aula e/ou professoras/es do ensino regular é algo ainda a ser perseguido nas escolas de Educação Básica (BRAUN, 2012). A pesquisa de Redig (2010), por exemplo, aponta inúmeras dificuldades para a efetivação desse trabalho colaborativo, principalmente no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em que as “adaptações curriculares adequadas” são mais difíceis de ocorrer. Além deste, outros obstáculos foram relatados pelas pesquisas: “[...] o grande número de alunos matriculados em classe comum e na ‘sala de recursos’, a diversidade de alunado atendido por esses espaços, o que dificulta a especialização do professor, o pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos, entre outros” (BÜRKLE, 2010, p. 7). Algumas pesquisas apontam que esse atendimento diferenciado seria ainda mais efetivo se ele fosse realizado por meio de ações colaborativas desenvolvidas por equipes multidisciplinares: por exemplo, entre profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc.) e profissionais da educação (PELOSI, 2008; SOUZA, 2015).

A presença de professoras/es de apoio especializado e de outras/os profissionais nas escolas da Educação Básica, apesar de ser uma importante ação de inclusão, pode trazer algumas contradições para as práticas docentes. Araújo (2012), por exemplo, constatou, por meio de sua dissertação de Mestrado, que as professoras que participaram do estudo dela “[...] delegaram [...] a responsabilidade em relação ao desempenho pedagógico, de interação e comunicação de seus alunos” (ARAÚJO, 2012, p. 6) para esses outros profissionais. Ainda assim, essa pesquisadora reconheceu que a presença dessas/es outras/os profissionais nas escolas de Educação Básica é responsável por “[...] uma modificação significativa em relação a interação com o aluno especial, ao manejo das atividades adaptadas e diferenciadas com os alunos especiais e demais alunos da turma e produção de materiais adaptados” (ARAÚJO, 2012, p. 6).

Menezes (2012) sintetizou os principais fatores favoráveis à inclusão de alunas/os com autismo, mas que certamente podem servir para outras/os estudantes com necessidades educacionais especiais: “[...] o acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente em sala de aula [...]”; “[...] a utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo [...]”; e “[...] o envolvimento da gestão da escola [...]” (MENEZES, 2012, p. 10).

As experiências pedagógicas bem-sucedidas nesse campo ainda eram pouco conhecidas e pouco disseminadas na década em que as pesquisas selecionadas no estudo em questão foram desenvolvidas. Para Bezerra (2011, p. 10), “[...] a escola inclusiva configura um novo espaço educativo, didático, curricular, organizativo e institucional”.

As pesquisas que analisaram práticas pedagógicas voltadas para a diversidade destacaram, de uma maneira geral, a importância da formação inicial e de programas, ações e iniciativas de formação continuada direcionadas para as/os professoras/es das escolas de Educação Básica (BEZERRA, 2011; MACHADO, 2009; MENEZES, 2012; PELOSI, 2008; REDIG, 2010). Essas investigações acadêmicas atestaram lacunas na formação de professores para a educação inclusiva,

ou seja, a falta de uma preparação específica das/os professoras/es da Educação Básica para trabalhar com esse público.

Ao abordarem o tema práticas pedagógicas voltadas para “o outro”, algumas investigações acadêmicas que participaram desta metapesquisa contemplaram outros tipos de diversidade que não apenas os casos de alunas/os com necessidades educacionais especiais. A educação intercultural indígena, a educação do campo e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA) também foram abordadas entre os estudos que trabalharam essa temática.



A constatação da existência de lacunas e/ou deficiências gravíssimas na formação de professoras/es da Educação Básica, em outras palavras, da ausência de uma preparação específica para lidar com um público específico não é algo exclusivo das pesquisas que analisaram práticas pedagógicas voltadas para a diversidade. Como veremos no item a seguir, algumas teses e dissertações que participaram desta metapesquisa analisaram práticas pedagógicas de pessoas que sequer imaginaram um dia exercer o magistério.

“Dormi engenheiro/a (médico/a, dentista, fisioterapeuta...), acordei professor/a”: pesquisas sobre sujeitos que se tornaram professoras/es no exercício da profissão



Há um conjunto de investigações acadêmicas desenvolvidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs que receberam Conceito 7 Capes, voltado para pessoas que não passaram por uma preparação específica para exercer o magistério e que se tornaram professoras/es após perceberem que estavam dentro de uma sala de aula, na condição de docentes.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Superior estão entre as áreas que mais reivindicaram a necessidade de se reconhecer as especificidades da docência nesses campos. Além disso, as pesquisas destacaram a importância da formação pedagógica, ausente nas trajetórias acadêmicas de várias/os professoras/es da EPT e da Educação Superior, para o exercício do magistério nessas áreas (BARBACOVİ, 2011; PENA, 2014; SILVA, M. S., 2009; VOLPATO, 2007).

Para encerrar, discutiremos, nos dois próximos itens, práticas docentes mais específicas e que também foram analisadas por pesquisas que fizeram parte deste estudo: as práticas docentes de alfabetização e de letramento e as práticas docentes na escolha e na utilização de livros didáticos.

Práticas docentes de alfabetização e de letramento

Neste item, discutimos os principais achados e as principais conclusões das teses e das dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 Capes, compartilhados por meio dos respectivos resumos, em que o foco dessas investigações acadêmicas foi o desenvolvimento de práticas docentes de alfabetização e de letramento.

Encontramos pesquisas sobre práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BOSCO, 2010; GREGÓRIO, 2011; GROSSI, 2008; NEVES, 2010; SOUTO, 2009), com pessoas jovens, adultas e idosas na EJA (LOPES, 2010) e uma tese de Doutorado que buscou entender as práticas de leitura em uma escola de assentamento da reforma agrária (COSTA, 2010). Encontramos também trabalhos que investigaram práticas de letramento escolar no segundo segmento do Ensino Fundamental e investigações acadêmicas que se dedicaram especificamente ao estudo das práticas de letramento literário (NEIVA, 2010; OLIVEIRA, V. S. A., 2011; PEREIRA, 2014).

Análises de práticas docentes na escolha e na utilização de livros didáticos

Por último, mas não menos importante, algumas teses e dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 Capes, analisaram práticas docentes na escolha e na utilização de livros didáticos e, ao fazerem isso, por um lado, reconheceram a importância deles como instrumentos pedagógicos de apoio às/aos professoras/es em sala de aula; por outro lado, teceram várias críticas sobre os conteúdos dos materiais didáticos adotados em escolas da Educação Básica.

É importante ressaltarmos também que, para aquelas modalidades de ensino – entre elas, a EJA e a educação indígena – em que às/aos alunas/os normalmente se nega o direito de acesso a materiais de apoio, o livro didático representou um auxílio extremamente importante para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Houve teses e dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores defendidas entre 2006 e 2015, nos PPGEs Conceito 7 Capes, que denunciaram a não participação ou o pouco envolvimento das/os professoras/es da Educação Básica na escolha dos livros didáticos (OLIVEIRA, J. G. de, 2011; RESENDE, 2015). A pesquisa de Juliane Gomes de Oliveira (2011) evidenciou a falta de organização e de planejamento no processo de avaliação e de escolha dos livros didáticos. Na situação investigada por ela, esse processo coincidiu com o “[...] período de fechamento do ano letivo e início das férias, gerando pouca participação do corpo docente” (OLIVEIRA, J. G. de, 2011, p. 5).

Uma única pesquisa discutiu a elaboração e a utilização de materiais didáticos para a Educação a Distância (EaD). O estudo de Gomes (2015) analisou o caderno didático, material pedagógico impresso usado no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil-Universidade Estadual de Montes Claros (UAB-Unimontes).

Por fim, a conclusão a que chegou Coelho (2009), em sua tese de Doutorado, talvez contemple a posição das/os demais pesquisadoras/es que fizeram parte desta metapesquisa e que também investigaram o tema das práticas docentes na escolha e na utilização de livros didáticos. Segundo a autora, “[...] para além de se garantir bons materiais didáticos, há que se investir maciça e sistematicamente, não só como aporte de recursos materiais, mas também e, principalmente, na formação continuada e nas condições de trabalho de nossas escolas e de seus profissionais” (COELHO, 2009, p. 3-4).

À guisa de conclusão – analisar práticas pedagógicas: Por quê? Para quê? E cuidados que devemos tomar ao fazer isso

Como vimos neste artigo, as investigações acadêmicas que analisaram práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes, e/ou práticas de ensino foram o tema de pesquisa mais recorrente entre as teses e as dissertações sobre docência e/ou sobre formação de professores que fizeram parte deste estudo. Como mencionado anteriormente, 240 resumos analisados na metapesquisa em questão foram classificados nessa categoria!

Levando-se em consideração apenas as teses e as dissertações defendidas nos PPGEs que fizeram parte do estudo em questão, é possível afirmar, portanto, que existiu, entre 2006 e 2015, um grande interesse da comunidade acadêmica, das/os pesquisadoras/es em Educação e, mais especificamente, daquelas pessoas que se dedicam à pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores, em investigar práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior e por demais educadoras/es. No entanto, por que esse interesse dos

PPGEs em analisar práticas docentes? Por que estudar esse tema é importante? Para quê? Quais os cuidados as/os pesquisadoras/es devem tomar ao decidirem analisar as ações pedagógicas de professoras/es e demais educadoras/es?

Os achados e as conclusões das pesquisas sintetizados nos resumos das teses e das dissertações que fizeram parte deste estudo nos ensinaram muitas lições sobre a docência e/ou sobre a formação de professores. Essas investigações acadêmicas realmente contribuíram com o campo por meio da sistematização de novos conhecimentos que, talvez, não existiam no Brasil, nas décadas anteriores àquela coberta por esta metapesquisa.

Aprendemos muito, por exemplo, sobre práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e, mais especificamente, para alunas/os com necessidades educacionais especiais, indígenas, pessoas ligadas à educação do campo e à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Não foram poucos os ensinamentos sobre as práticas de alfabetização e de letramento – e, entre elas, as práticas de letramento escolar e de letramento literário. Várias lições também foram aprendidas por meio das pesquisas que analisaram práticas docentes consideradas “inovadoras” e, entre elas, as chamadas “práticas pedagógicas virtuais” que, por intermédio da incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação nas ações educativas, anunciam um futuro cada vez mais presente na realidade atual. Fazem parte também da realidade atual, práticas pedagógicas desenvolvidas no passado e que as pesquisas historiográficas que fizeram parte deste estudo revelaram algumas continuidades entre o fazer docente de ontem e de hoje.

Vimos que as/os docentes não são meros executores do chamado currículo oficial e, mesmo diante de condicionantes estruturais adversos e limitantes, são capazes de desenvolver práticas de ensino consideradas “inovadoras” – práticas docentes que rompem ou que, pelo menos, avançam em relação ao ensino tradicional. As/Os professoras/es demonstraram possuir agência não apenas para ressignificar políticas públicas educacionais e/ou curriculares como também para burlar ou até mesmo contrariar prescrições e orientações dos programas oficiais de livros didáticos. Aliás, os critérios adotados pelos programas oficiais de avaliação dos livros didáticos não necessariamente coincidem com os critérios usados pelas/os professoras/es quando estas/estes escolhem quais materiais utilizarão nas escolas.

É extremamente importante enfatizar que, ao colocarmos as/os professoras/es sob as lupas das/os pesquisadoras/es, a fim de que estas/estes analisem as práticas pedagógicas daquelas/es, é imprescindível pensar nas questões éticas envolvidas nesse trabalho. Para além das ações protocolares como, por exemplo, a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, as/os pesquisadoras/es deveriam adotar procedimentos ético-metodológicos para envolver as/os professoras/es também no processo de análise e de produção de dados. Ao fazer isso, as/os pesquisadoras/es não apenas aumentariam a validação dos resultados de suas investigações acadêmicas – o que do ponto de vista científico é algo importante –, diminuiriam os riscos desses achados causarem danos aos sujeitos participantes da pesquisa – o que do ponto de vista ético é algo essencial –, como também proporcionariam importantes ações de desenvolvimento profissional para esses sujeitos – o que do ponto de vista da formação docente é algo estratégico.

Par tal, as teses e as dissertações que analisaram práticas pedagógicas poderiam, por exemplo, incluir nas considerações finais ou nos apêndices depoimentos das/os professoras/es que participaram dessas investigações acadêmicas, relatando como se beneficiaram, o que aprenderam, como o envolvimento com a pesquisa significou ou não uma ação de desenvolvimento profissional para elas/eles e/ou o que receberam em troca por contribuírem com esses estudos.

Por fim, parece claro que desejamos conhecer melhor como se desenvolvem as práticas pedagógicas e/ou as práticas docentes, quais os fatores envolvidos na definição dessas ações, justamente para melhorá-las e para fortalecê-las. No entanto, os avanços que percebemos nas pesquisas não são sentidos imediatamente nas práticas e nas políticas educacionais. Leva um certo tempo para isso acontecer ou, talvez, infelizmente, a incorporação dos avanços científicos nas práticas e nas políticas educacionais sequer ocorra dado o distanciamento entre as produções acadêmicas e o trabalho das/dos profissionais e das/dos gestoras/es da educação.

Essa distância poderia diminuir ou sequer existir se as/os profissionais e gestoras/es da educação se tornassem consumidoras/es críticas/os das pesquisas desenvolvidas nas universidades – o que reforça a importância de estudos do tipo revisão ou síntese sistemática de pesquisa como este que, ao analisarem a produção acadêmica, ajudam a divulgá-la – e, como mencionamos anteriormente, se as/os profissionais e gestoras/es da educação, ao serem convidadas/os a se envolverem em investigações acadêmicas, também participassem dos processos de análise e de produção dos dados – não apenas com a intenção de aumentar a validação dos resultados de pesquisa, diminuir os eventuais danos aos sujeitos participantes da investigação acadêmica, mas também para servir como uma ação estratégica de desenvolvimento profissional.

Referências

- ABRAHÃO, A. M. C. **O professor que ensina matemática e suas visões sobre a prática pedagógica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- AMARAL, M. A. F. **O ensinar e o aprender através da arte**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ANDRADE, N. M. S. **Práticas escolares como táticas criadoras – os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59>
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1999. CD-ROM.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. vol. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. vol. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

ARAÚJO, C. A. G. **Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física em escolas do município do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BARBACOVİ, L. J. **O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BARBOSA, L. C. M. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga/MG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARCELLOS, T. V. M. **A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, M. L. E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOLSON, J. B. **Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BOSCO, C. S. **Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BOY, L. C. G. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRANDO, A. M. P. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

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

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED (1990-1998). *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 22, 1999, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 1999. CD-ROM.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). *In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 301-328.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAMPOS, F. A. C. **Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores**: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CAMPOS, M. A. A. **Histórias entrelaçadas**: presença da dança na Escola de Educação Física na UFMG (1952-1977). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CANDATEN, F. B. **Trajetórias e saberes docentes na concepção sobre uso de tecnologias digitais no ensino superior**: o caso da URI-Campus Frederico Westphalen/RS. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CANDAU, V. M. F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDIDO, R. C. **Ninguém aprende samba no colégio? Música na escola, um diálogo entre culturas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CHAGAS, W. S. **Do contexto da influência ao contexto da prática**: caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

COELHO, A. R. **Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COPOLILLO, M. L. Q. **Tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significações que movimentam o cotidiano escolar, com imagens narrativas de professoras de Educação Física.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, P. P. **Estudo do processo de co-construção de conhecimento em um contexto de ensino fundamentado em modelagem.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COSTA, S. G. **Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, V. A. **Práticas de leitura em uma sala de aula da escola do assentamento: Educação do Campo em construção.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COUTO, F. P. **Atividades experimentais em aulas de física: repercussões na motivação dos estudantes, na dialogia e nos processos de modelagem.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. (org.). **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 15-52.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>

DINIZ-PEREIRA, J. E. **O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professoras/es no Brasil?** A produção acadêmica dos PPGEs Conceito 7 CAPES. Relatório de Pesquisa. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2020. Mimeografado.

DRUMOND, J. C. **Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de ser docente na Escola Plural.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FAZZI, F. F. **Relações entre currículo oficial e práticas pedagógicas em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

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

FONTES, R. S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GARCIA, C. M. Líneas de investigación en formación del profesorado. In: GARCIA, C. M. (org.). **Introducción a la formación del profesorado:** teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989. p. 79-107.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a aprender. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

GOMES, M. A. A. S. **Curso de Pedagogia UAB-Unimontes:** caderno didático em foco. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. *et al.* (org.). **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

GRANJA, T. A. S. **Construção do currículo escolar:** a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GRAZIOLA JUNIOR, P. G. **Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica:** reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

GREGÓRIO, M. K. S. V. **A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GROSSI, M. E. A. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais:** o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HAMMES, C. C. **Experiência interdisciplinar através de projeto de trabalho no contexto da escola:** saberes construídos pelos professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

JESUS, M. S. **Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia:** uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

JORGE, L. S. **Educador e Educando**: dimensão relacional da educação em experiência positiva na escolarização de adolescentes. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LARANJO, J. C. **Informatização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEITE, T. C. **Docência compartilhada e o potencial da formação continuada**: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LE MOS, D. C. A. **O discurso da ordem**: a contribuição do campo docente na Corte Imperial. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, M. R. **Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LINHARES, F. R. C. **Os objetivos das visitas escolares a um observatório astronômico na visão dos professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LINO, V. F. **Da escola ao cinema, pelas trilhas de um projeto**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOPES, M. P. **Desvelando práticas bem sucedidas de uma professora de matemática**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LOPES, P. S. V. C. **Estados de escrita**: contribuições à formação de professores alfabetizadores. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o Ensino Fundamental e médio – as licenciaturas**. Rio de Janeiro: CRUB, 1994. Mimeografado.

LUZ, A. A. **Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a educação inclusiva**: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

MAIA, M. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do Ensino Fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MENGOTTO, D. B. **Práticas pedagógicas online: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

NEIVA, D. A. A. **Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, L. S. **Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963).** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NICHELE, A. G. **Tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e de aprendizagem em Química: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

NICOLODI, S. C. F. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EaD.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997a.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997b. p. 29-41.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, E. de. **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, J. G. de. **O Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, L. M. **Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a Rede Municipal de Belo Horizonte.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, V. S. A. **Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PALMA, G. **A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

PASSOS, C. M. **Etnomatemática e educação matemática crítica: conexões teóricas e práticas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PINTO, J. F. **Memórias de professores/as de Educação Física sobre formação e práticas pedagógicas (1950 a 1970).** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RESENDE, B. C. **O livro didático de geografia no Ensino Médio: tensões e possibilidades para a educação do campo na região metropolitana de Belo Horizonte.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROCHA, A. A. W. N. **Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, I. M. **A contribuição do Projeto Escolas-Referência para a incorporação das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano da prática educativa de professores da rede estadual de Minas Gerais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROQUE, A. C. C. **Uma investigação sobre a participação da história da matemática em uma sala de aula do Ensino Fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

- ROSA, C. B. **Educação Infantil e contação de histórias: memórias e práticas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- SALES, E. R. **Tecnologias digitais: o seu lugar nas práticas pedagógicas em uma escola pública municipal do Piauí**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.72i172.1280>
- SEIXAS, L. V. S. **Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SILVA, A. J. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- SILVA, D. K. B. **O uso de representações em explicações e na argumentação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SILVA, M. S. **“Alice vai à Universidade!” docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- SILVA, P. D. S. **O projeto temático na sala de aula: mudanças nas interações discursivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SILVEIRA, F. T. **O jogo teatral na construção de sujeitos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- SOARES, E. S. **Reprodução e produção das condições sociais em aulas de matemática: uma perspectiva trilhada na sala de aula**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SOUTO, K. C. N. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA, V. E. **A proposta curricular de ciências em Minas Gerais e as práticas docentes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SOUZA, V. L. V. **Ações colaborativas em comunicação alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- STEIH, D. C. **Do pré-digital ao digital: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

TOMAZ, V. S. **Práticas de transferências de aprendizagem situada em uma atividade interdisciplinar**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VASCONCELOS, J. F. M. **O uso de objetos de aprendizagem nas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura em letras e licenciatura em matemática do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

VIEIRA, I. L. C. M. **Inovações pedagógicas em contextos de ensino de ciências naturais no Ensino Fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WAKISAKA, M. L. Y. **Práticas pedagógicas extraordinárias: análise de virtudes políticas de professores de biologia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

Recebido em 20/09/2021

Versão corrigida recebida em 08/02/2022

Aceito em 10/02/2022

Publicado online em 19/02/2022