

A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Júlio Emílio Diniz-Pereira*

RESUMO

O propósito deste artigo é discutir o campo de pesquisa sobre formação de professores. Para tal, o autor procurou responder as seguintes questões: Como se constituiu o campo de pesquisa sobre formação de professores no Brasil e no mundo? Como ele se consolidou como tal? Quais as principais modificações ocorridas nesse campo em termos de temáticas e metodologias de pesquisa? Quais são os atuais focos de investigação desse campo? Quais as principais críticas e os problemas enfrentados por ele desde o seu surgimento? Quais as recomendações para que se aumente a qualidade das pesquisas sobre formação de professores e, por via de consequência, que o campo se fortaleça? Ainda que se trate de um campo de pesquisa relativamente novo na área de Educação, a formação de professores vem se desenvolvendo muito rapidamente. Tal crescimento coloca desafios para esse campo em termos da qualidade de suas produções acadêmicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa. Campo.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE FIELD OF RESEARCH ON TEACHER EDUCATION

This article is aimed at discussing the field of research on teacher education. In order to do that, the author sought to answer the following questions: how has the field of research on teacher education been constructed in Brazil and around the world? How has it been consolidated as such? What are the main changes in this field regarding research topics and methodologies? What are the main focuses on this field? What are the main criticisms and problems this field has faced since its establishment? What are the main recommendations concerning the field of research on teacher education in order to improve the quality of the researches and, as a consequence, to strengthen the field? Although it has been a relatively new field of research in the area of Education, the research on teacher education grows quite quickly and new challenges appear in the field in terms of quality of its academic production.

Keywords: Teacher Education. Research. Field of Research.

* Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Wisconsin. Professor Associado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro-fundador de dois núcleos de pesquisa na UFMG: o Núcleo de Pesquisas sobre a Profissão Docente (PRODOC) e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Formação e Pesquisa (NEJA). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação. Avenida Antônio Carlos, 6627. Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG. CEP: 31270-901. juliodiniz@ufmg.br

Introdução

Antes de iniciar a discussão propriamente dita sobre a construção do campo de pesquisa sobre formação de professores, gostaria de explicitar que compreendo o conceito de *campo*¹ da maneira como ele foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Na concepção desse autor, aqui apresentada de maneira extremamente sucinta, todos os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre os diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. As hierarquias no interior de cada um desses campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital. Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais, a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo (BOURDIEU, 1990).

Dessa maneira, o universo da ciência está submetido às mesmas leis gerais da teoria dos campos e, ao mesmo tempo, assume formas específicas no interior dele. Nas palavras de Bourdieu (1983a, p. 122), “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas”.

Sendo assim, passo a discutir nos próximos parágrafos o campo de pesquisa sobre formação de professores, concebido aqui como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movido e inconstante.

1 O conceito de *campo* refere-se aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irreduzíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos. Todavia, há leis gerais que regem os diferentes campos, ou seja, existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. Sendo assim, “campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes” (BOURDIEU, 1983b, p. 89). A estrutura de um campo “é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983b, p. 90).

Breve histórico sobre a constituição do campo de pesquisa sobre formação docente

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

No Brasil, debates² e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens (1983, 1984): de 1972 a 1981; Vera Candau (1987): de 1982 a 1985; Menga Lüdke (1994): de 1988 a 1994; Marli André (2006): de 1990 a 1998; Iria Brzezinski (2006): de 1997 a 2002.

Segundo Candau (1982, 1987), na primeira metade da década de 1970, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para

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

garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica.

Feldens (1984) parece endossar a análise anterior, afirmando que, nessa época, início dos anos de 1970, havia uma visão funcionalista da educação em que a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores” (FELDENS, 1984, p. 17). Segundo a mesma autora, a maioria dos estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indicava uma preocupação com os métodos de treinamento de professores.

A partir da segunda metade da década de 1970, iniciou-se, então, um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques “técnico” e “funcionalista” que predominaram na formação de professores, até esse momento. Nessa época, de acordo com Candau (1982, 1987), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora. Segundo Feldens (1984), as teorias sociológicas que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais chegaram às universidades brasileiras e aos centros de formação de professores, no mesmo período.

A década de 1980 inicia-se com um descontentamento generalizado com a situação da educação e, em especial, a formação do professor em nosso país (FELDENS, 1984). Segundo Candau (1982), vivia-se um momento de crise em relação à formação de educadores. Essa insatisfação acabou por desencadear um movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominantes na época. A tecnologia educacional, dominante nos anos 1960-1970, passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual as licenciaturas foram fundamentalmente tratadas até a década anterior. Ou seja:

[...] os aspectos de ordem técnica concernentes a currículos, métodos e conteúdos não podem ser

tomados como fechados em si mesmos. As questões aparentemente pedagógicas encerram decisões políticas que é preciso explicitar. Torna-se, então, necessário estabelecer as relações entre as propostas para a formação do professor e o projeto político mais amplo da sociedade. (MELLO et al., 1982, p. 7).

De acordo com Santos (1991, 1992), nos primeiros anos da década de 1980, o debate a respeito da formação do **educador**³ privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

É importante ressaltar que essa mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (1987, p. 37), “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente.

Os anos de 1980 foram, então, marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores. No início, talvez levados pelos ventos da abertura política no país, os autores da época sentiram necessidade de se posicionar contra o antigo modelo de formação docente, o que precipitou o surgimento de análises até certo ponto ingênuas, fortemente influenciadas pelo viés ideológico. O discurso enviesado e a tão almejada “práxis” não foram capazes de transformar a condição do professorado no país, na chamada “década perdida”.

As Ciências Sociais e, mais especificamente, a Educação defrontaram-se, na virada da década de 1980 para 1990, com a denominada *crise de paradigmas*⁴. Nesse contexto, o pensamento educa-

3 Como foi dito anteriormente, havia, no início dos anos de 1980, um descontentamento generalizado com a formação do educador no Brasil. Na literatura especializada, a própria insistência na utilização da palavra “educador” em vez de “professor” pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento. Parece existir também, nesse procedimento, a necessidade de demarcar o surgimento de um “novo tempo” para a educação brasileira, em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior. Segundo SANTOS (1992), durante todo esse debate foi muito enfatizada a ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o **educador**. Ressaltava-se, assim, “a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar” (SANTOS, 1992, p. 137).

4 A partir do final da década de 1980, presenciamos uma intensa mudança no cenário político mundial. Assistimos, após a queda do muro de Berlim, ao ruir dos regimes socialistas da Europa Oriental e à inevitável fragmentação das repúblicas soviéticas. Observamos a proclamação do “fim da história”, marcado pelo suposto triunfo

cional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltaram-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco no papel dos “agentes-sujeitos” (SANTOS, 1995). Privilegiou-se, a partir de então, a formação do “professor-pesquisador”, ou seja, ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa⁵.

Por via de consequência, observa-se, na década de 1990, um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). A partir daí, parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes (LELIS, 2001). Os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil.

Com a entrada do novo século, houve uma nítida mudança nos conteúdos da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: “os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor” (ANDRÉ, 2007, p. 45). A tendência nos estudos sobre formação de professores, identificada na década de 1990, de compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco nos “agentes-sujeitos”, se confirma nos anos de 2000, com relevo especial para **as professoras**⁶: suas vozes, suas vidas e suas identidades.

da ideologia capitalista e neoliberal. No domínio mais propriamente simbólico e cultural, anuncia-se o fim da modernidade e a entrada no período da pós-modernidade. Segundo SILVA (1992, p. 27), “no reino do pós-moderno não há nenhuma dinâmica central, nenhuma estrutura fundamental a explicar o funcionamento global da vida social. O eixo da dinâmica social está em toda parte e nenhuma”. No meio acadêmico, iniciamos os anos de 1990 convivendo com uma “suposta crise” de paradigmas nas ciências sociais, consequência da “suposta” perda de validade dos referenciais teóricos habituais. “Declaram-se em crise as ciências sociais e os métodos tradicionalmente aceitos de análise da realidade. Estamos em pleno reino da mistificação pós-moderna” (SILVA, 1992, p. 26).

5 Observa-se, a partir dos anos de 1990, a presença crescente de pesquisadores estrangeiros entre as referências ditas “obrigatórias” no campo de pesquisa sobre formação de professores no Brasil que, por via de consequência, influenciará significativamente a literatura nacional sobre o tema. Ken Zeichner (Estados Unidos), Philippe Perrenoud (Suíça), António Nóvoa e Isabel Alarcão (Portugal), Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Claude Lessard (Canadá), Carlos Marcelo (Espanha) e Anne Marie Chartier (França) estão entre os mais citados.

6 Nota-se, a partir de então, na literatura especializada, a necessidade de se demarcar, principalmente quando se discutem questões ligadas à identidade docente, as especificidades de gênero, em razão do grande número de mulheres na profissão de magistério.

Tem-se a partir daí a ênfase para as seguintes temáticas e metodologias: construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça (ANDRÉ, 2006, 2007).

Sugeri, em trabalho anterior, a seguinte periodização das três últimas décadas do Século XX e as respectivas **ênfases** em termos da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil: nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador (DINIZ-PEREIRA, 2000). A partir dos anos 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “adjetivação dos professores” (AMARAL, 2002). A questão central de pesquisa, que antes era “como formar o professor?”, passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”. Ou seja, como discutiremos no tópico a seguir, observa-se uma nítida preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes.

Os(As) educadores(as) como foco das investigações

Nos últimos vinte e cinco anos, observa-se uma “extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente” nos Estados Unidos (ZEICHNER, 1998, p. 78) e também em outros países. Como se sabe, a partir dos anos de 1980, começou a ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações (NÓVOA, 1991, 1992, 1997a, 1997b; SANTOS, 1991). Observa-se, desde então, um aumento do interesse pela questão da subjetividade e da identidade na formação docente.

Vários estudos sobre socialização docente e construção do conhecimento dos professores, apesar de não usarem explicitamente o termo “identidade docente” em suas análises, com certeza já tratavam da complexa discussão sobre “como tornar-se um(a) professor(a)”. A abordagem da

construção da identidade docente enquanto um objeto específico de investigação traz, sem dúvida alguma, novas questões e novos desafios para o campo da pesquisa sobre formação de professores.

Zeichner (1999), por meio de uma revisão bastante acurada da literatura educacional nos Estados Unidos sobre a pesquisa na formação docente, apontou os “estudos sobre aprender a ensinar”, o qual era considerado o campo mais próximo da construção da identidade docente, como uma das áreas de investigação que emergiu mais fortemente nos EUA, nas décadas de 1980 e 1990.

No Brasil, André e Romanowski (1999), ao analisarem teses e dissertações defendidas na década de 1990⁷, afirmaram que o tema da identidade e profissionalização docente era ainda pouco explorado, porém emergia com certa frequência nos últimos anos dessa década. Nos dizeres dessas autoras,

A identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999, p. 3, grifo do autor).

Com efeito, em relação aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a identidade e profissionalização docentes apareceram entre os temas mais enfatizados, ganhando destaque e prioridade na última década de 1990⁸ (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999).

Para se compreender melhor a importância desse tema na atualidade, convém situá-lo em um contexto mais amplo. As rápidas transformações que o mundo vem sofrendo – graças aos impactos da sociedade da informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da internacionalização da economia – fizeram com que o contato intercultural e inter-étnico passasse a ser um fenômeno bastante comum. No entanto, paradoxalmente, a

diversidade cultural passou a conviver com poderosos instrumentos de homogeneização no planeta globalizado e as tensões geradas nessa convivência evidenciaram a estreita ligação entre as questões culturais e as relações de poder (SILVA, 1999). Desse modo, discussões no campo da sociologia e da antropologia procuram entender hoje como as identidades culturais e étnicas estão sendo formadas nessa sociedade em transformação e, principalmente, como estão sendo forjadas, quando se trata de grupos socialmente em desvantagem ou dominados culturalmente. Consequentemente, a temática das identidades culturais e étnicas ganhou relevância nas últimas décadas e não será tarefa difícil encontrar trabalhos que enfocam o tema da identidade nacional, étnico-racial, sexual e de gênero nesse período. Algumas dessas pesquisas relacionam esses diferentes tipos de identidade à questão da formação docente⁹.

Além disso, as profundas mudanças no mundo do trabalho também levantam questões a respeito das repercussões dessas reestruturações na construção da subjetividade do trabalhador. Por via de consequência, cresce igualmente o interesse pelos estudos sobre as identidades profissionais no campo do trabalho (DUBAR, 1997).

Entretanto, constata-se que, entre as pesquisas sobre formação de professores no país, a parcela que se dedica à questão da identidade docente é ainda muito pequena. É importante ressaltar que a diversidade de perspectivas teóricas sob as quais essa questão é abordada sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e certa fluidez no campo.

Essa é apenas uma crítica entre várias outras levantadas em relação ao campo de pesquisa sobre formação de professores. Esse tema será discutido separadamente no tópico a seguir.

Críticas em relação à pesquisa sobre formação de professores

Várias críticas vêm sendo levantadas em relação à pesquisa sobre formação de professores. No início da constituição desse campo, ela foi chamada de

7 Esse estudo analisou os resumos das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no país, no período de 1990 a 1996.

8 Essa investigação analisou as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1992 a 1998.

9 Entre outras referências que poderiam ser aqui também destacadas estão os trabalhos de Gomes (1995) e Fontana (2000), que analisam a formação docente e a construção da identidade étnico-racial e de gênero, respectivamente.

“assistemática, ideológica e trivial” (ZIMPHER; ASHBURN, 1985 apud MARCELO, 1989, p. 94) ou “ampla, diversa e multidisciplinar”¹⁰ (LANIER; LITTLE, 1986 apud MARCELO, 1989, p. 94). É o que se pode observar por meio das afirmações de alguns pesquisadores da época: “A pesquisa sobre os professores em formação, na última década, tende a ser irregular por natureza, pobremente sintetizada e debilmente criticada” (LANIER; LITTLE, 1986 apud MARCELO, 1989, p. 95). “A pesquisa sobre as práticas de ensino (estágio) dos professores em formação pode-se caracterizar por sua escassez, diversidade e trivialidade” (HABERMAN, 1983 apud MARCELO, 1989, p. 95).

Entre as causas para a escassez de pesquisas sobre a formação docente, até o início dos anos de 1980, destacaram-se: a falta de tempo, apoio e de investimentos na pesquisa sobre formação de professores; a crença comumente mantida de que a formação docente é um fenômeno muito complexo para ser estudado com êxito; a ausência de uma comunidade paradigmática de pesquisadores sobre formação de professores (CRUICKSANK, 1984 apud MARCELO, 1989).

A revisão de 1973 apontou uma grande dispersão temática e a predominância de pesquisas experimentais sobre a formação de professores (MARCELO, 1989). Na revisão de 1986, encontram-se tanto pesquisas quantitativas como qualitativas, porém, chama-se atenção para o fato de que os marcos conceituais que enquadravam e orientavam as pesquisas encontravam-se ainda bastante dispersos.

Os principais tópicos investigados, até então, eram: os formadores de professores, os professores em formação, o currículo e o contexto da formação dos professores (LANIER; LITTLE, 1986 apud MARCELO, 1989). As pesquisas sobre o período de iniciação à docência receberam pouca atenção. A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores era ainda bastante recente (não mais do que 20 anos) e fundamentalmente descritiva (MARCELO, 1989).

No Brasil, de maneira semelhante ao que

¹⁰ Como veremos mais adiante, o olhar sobre a condição “multidisciplinar” do campo de pesquisa sobre formação de professores mudará radicalmente: deixará de ser tratada como fragilidade, como nessa crítica levantada na década de 1980, e passará a ser concebida como virtude, na avaliação sobre a produção dos anos 2000.

aconteceu no exterior, até os últimos anos da década de 1970, “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais” (CANDAUI, 1987, p. 37). A partir daí, as limitações e insuficiências desse enfoque foram cada vez mais denunciadas. Segundo Feldens (1984), a maior parte dos artigos sobre formação de professores publicados até 1981 refere-se a estudos puramente descritivos, seguidos por investigações experimentais. As principais críticas levantadas em relação à produção acadêmica nacional sobre a formação docente, nos anos de 1990, são as seguintes: grande pulverização de temáticas; grande incidência de pesquisas voltadas para uma disciplina pedagógica ou específica dos programas de formação; conseqüentemente, conhecem-se apenas fragmentos dos cursos; um quarto das pesquisas sobre formação docente (1990 a 1998) analisava um único caso (ANDRÉ, 2006, 2007).

Da década de 1990 aos primeiros anos de 2000, houve um grande aumento do interesse dos estudantes de pós-graduação no Brasil pela temática da formação docente (ANDRÉ, 2007, 2009). Observou-se também uma grande mudança em termos da abordagem metodológica. Aparecem com mais frequência pesquisas que usam, por exemplo, a análise de depoimentos, as histórias de vida e a pesquisa colaborativa. André (2007, p. 48) afirma ainda que, “felizmente, o preconceito pelos estudos quantitativos diminuiu”. Destacaram-se as seguintes técnicas de coletas de dados: a entrevista teve um aumento muito grande; o reaparecimento do questionário; combinação de técnicas de coleta de dados; e o aparecimento de novas técnicas, tais como: grupo focal, entrevista coletiva, grupo de discussão e diário reflexivo. Outro aspecto positivo apontado pela autora: houve uma queda no percentual de trabalhos que não mencionava a abordagem metodológica e a técnica de coleta de dados (ANDRÉ, 2007).

Mesmo assim, alguns problemas relacionados à pesquisa sobre formação de professores persistem: fragilidade nos fundamentos teóricos; fica pouco evidente qual o eixo condutor do trabalho ou o conhecimento produzido pela pesquisa; e ainda fragilidades metodológicas, tais como: falta de clareza quanto ao objeto de estudo (formação de professores), quanto aos fundamentos da abordagem

qualitativa e quanto às metodologias de pesquisa, de modo geral (ANDRÉ, 2006, 2007).

Apesar de todas essas críticas (ou até mesmo em razão delas), existe um esforço da comunidade internacional de pesquisadores sobre formação de professores em estabelecer uma agenda de pesquisa sobre a temática. É o que veremos a seguir.

Uma agenda de pesquisa para a formação de professores

Zeichner (2005, 2009), com a intenção de contribuir para o aumento da qualidade da investigação acadêmica sobre formação docente, defende uma **agenda de pesquisa** para essa temática. Ele afirma que a pesquisa sobre formação de professores é necessariamente multidisciplinar e “multi-metodológica”. “Só assim poderemos compreender melhor os complexos problemas da formação docente e produzir conhecimentos que subsidiem práticas e políticas de preparação de nossos educadores” (ZEICHNER, 2005, p. 738). Recomendam-se pesquisas que combinem análises quantitativas e qualitativas. Outras recomendações, em termos das pesquisas e metodologias, são as seguintes:

1. Uma definição clara e consistente de termos;
2. Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas;
3. Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros;
4. Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores;
5. Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes;
6. Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”;
7. Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação;

8. Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais”.

Em termos de tópicos de pesquisa, Zeichner (2005, 2009) defende que a prioridade absoluta da investigação acadêmica sobre formação de professores deveria ser a compreensão dos vínculos entre aspectos específicos da formação docente (por exemplo, o currículo, o ensino, os programas e as políticas) e o “aprender a ensinar”, as práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes sob diferentes condições e contextos. E ainda: o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores que atuem em escolas públicas com estudantes pobres, “de cor”, das periferias das grandes cidades, e sobre as mudanças de perfil do próprio professorado (que se aproximaria mais do perfil de seus estudantes); o desenvolvimento de pesquisas sobre formadores de professores, sobre os licenciandos e sobre os diferentes contextos de ensino; e, finalmente, de pesquisas sobre programas e currículos de formação de professores e seus impactos sobre o “aprender a ensinar” e a aprendizagem dos estudantes.

Zeichner (2005, 2009) ainda chama a atenção para as limitações, na literatura especializada, das pesquisas que geralmente baseiam-se em estudos com amostras muito pequenas dentro de um único curso ou programa. Houve um crescimento de pesquisas do tipo *self-study*, na última década, desenvolvida principalmente por formadores de professores. Como resultado dessas pesquisas tem-se, potencialmente, uma melhoria da prática desses formadores. Zeichner (2005, 2009) aponta também um problema em relação à qualidade das pesquisas sobre formação de professores: a maioria delas não é publicada e não passa por uma avaliação dos pares. Ele recomenda que as pesquisas (principalmente os estudos de análise de dados empíricos) passem por um rígido processo de avaliação dos pares. Para tal, sugere também que os avaliadores (*reviewers*) recebam orientações mais explícitas de como os trabalhos devem ser avaliados.

O autor sugere que os pesquisadores devem redigir os seus relatórios de pesquisa com a preocupação de explicitar as evidências empíricas de seus resultados, deixando ao leitor a condição de avaliar

a confiabilidade desses achados. Há ainda, nos Estados Unidos, uma preocupação muito grande com a preparação de novos pesquisadores em programas de pós-graduação. Incentiva-se o desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre pesquisadores, formadores de professores e professores por meio da criação de grupos (*networks*) de formadores de professores e de pesquisadores estudando aspectos que interessam a eles.

Hoje, nos Estados Unidos, exige-se que todos os programas de formação de professores conduzam alguma forma de pesquisa do tipo *self-study* para a autoavaliação do próprio programa. Os dados acumulados por meio dessas pesquisas do tipo *self-study* podem levar, em um futuro próximo, à construção de um banco de dados sobre pesquisas sobre formação de professores naquele país. Zeichner (2005, 2009) aponta, por fim, a necessidade de pesquisas longitudinais para o acompanhamento desses diferentes programas de formação de professores, por um período mais prolongado.

O autor destaca o papel das pesquisas sobre formação de professores para subsidiarem de uma maneira mais eficaz práticas, políticas e novas pesquisas sobre o tema. Finalmente, Zeichner (2005, 2009) defende a ideia de que, ao final do desenvolvimento dos nossos trabalhos, deveríamos ser capazes de responder as seguintes indagações: Quais as **implicações** de nossas pesquisas? O que elas nos dizem em termos do repensar das práticas e das políticas de formação docente?

Considerações finais

O que procurei fazer neste artigo foi apresentar e discutir o campo de pesquisa sobre formação de professores. Como explicitado no início do texto, e baseado no conceito de *campo* de Pierre Bourdieu, trata-se de um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos.

Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação apenas no início da década de 1970, a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980. No Brasil, observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país.

Por ser um campo de pesquisa relativamente jovem, várias são as críticas sofridas por ele, tanto aqui como no exterior. Todavia, existem recomendações e a tentativa do estabelecimento de uma agenda de pesquisa sobre formação de professores como estratégia para aumentar a qualidade daquilo que se produz sobre o tema e, por via de consequência, com o intuito de fortalecer o campo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 131-154.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- _____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.
- _____. 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, Marli; ROMANOWSKI, Joana. 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, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-55.

- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. 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, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999. 1 CD-ROM.
- _____. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998). In: ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 301-328.
- CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.
- _____. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, PT: Porto, 1997.
- FELDENS, Maria Graça Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.
- _____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.
- FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.
- LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.
- LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.
- MARCELO, Carlos. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: _____. **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989. p. 79-107.
- MELLO, Guiomar Namó de. et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 1-11, ago. 1982.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1991.
- _____. **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.
- _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997a.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani, (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997b. p. 29-41.
- PECK, Robert; TUCKER, James. Research on teacher education. In: TRAVERS, Robert. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 2th ed. Chicago: Rand MacNally, 1973. p. 940-978.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.
- _____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: **Escola básica**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 137-146. (Coletânea CBE).
- _____. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação**

e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

_____. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

_____. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marylin; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). **Studying teacher education:** the report of the AERA panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

_____. 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.

Recebido em 05.05.2013

Aprovado em 28.06.2013