

---

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil



---

V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 575-592

ISSN: 2237-0315

---

**Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos**

*Academic production balance on the theme of teacher training in Brazil: review of the thematic approaches*

Jefferson da Silva Moreira

Eduardo Oliveira Miranda

**Universidade Estadual de Feira de Santana**

Feira de Santana-Bahia-Brasil

**Resumo**

O texto sistematiza revisão dos aspectos temáticos predominantes na produção acadêmica que versa sobre o tema da formação de professores no contexto brasileiro, desde meados da década de 1970, até os dias atuais. Delineamos como objetivo geral deste estudo identificar os principais enfoques temáticos presentes na produção acadêmica que trata da formação docente em âmbito nacional, correspondente às décadas de 1970 aos anos 2000. Questões norteadoras subsidiaram nossas reflexões, a saber: quais mudanças fazem-se presentes nos temas de pesquisas sobre formação de professores no contexto brasileiro, de meados da década de 1970, até os dias atuais? De que modo essas alterações temáticas se relacionam com a crise paradigmática enfrentada no âmbito das Ciências Humanas e Sociais? O que revela as mudanças nos enfoques de pesquisas sobre o tema da formação de professores? No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Pautamos teoricamente nos estudos de André (2010); Diniz-Pereira (2003); Gatti (2003); Nóvoa (2017), Zeichner (2011), entre outros. Os resultados indicam que o tema da formação de professores constitui-se pauta da agenda de diversos estudiosos e pesquisadores em âmbito nacional e internacional, podendo-se falar, na atualidade, na configuração de um campo de pesquisas sobre a temática.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores. Paradigmas de formação. Produção acadêmica.

**Abstract**

The text systematizes a review of the prevailing thematic aspects in academic production that deals with the theme of teacher education in the Brazilian context, from the mid - 1970s to the present day. We outline as a general objective of this study to identify the main thematic approaches present in the academic production that deals with teacher education at the national level, corresponding to the 1970s to the 2000s. Guiding questions subsided our reflections, namely: what changes do are present in the themes of research on teacher education in the Brazilian context, from the mid-1970s, to the present day? In what way do these thematic changes relate to the paradigmatic crisis faced in the Humanities and Social Sciences? What reveals the changes in the research focus on the subject of teacher education? As regards the methodological aspects, it is a qualitative research, of the type bibliographical review. We work theoretically in the studies of André (2010); Diniz-Pereira (2003); Gatti (2003); Nóvoa (2017), Zeichner (2011), among others. The results indicate that the theme of teacher training is a topic on the agenda of several scholars and researchers at national and international levels, and it is currently possible to speak about the configuration of a field of research on the subject.

**Keywords:** Teacher Training. Training paradigms. Academic production.

## **1 – Introdução**

A temática da formação e do desenvolvimento profissional docente constitui-se, historicamente, como pauta de investigação na agenda de diversos estudiosos e pesquisadores tanto no Brasil, como em diversos outros países. Conforme sinaliza André (2010), pode-se falar, na contemporaneidade, em uma subárea de pesquisa voltada, especificamente, para tratar de questões conexas à formação docente e os aspectos que a constituem (CHARLOT, 2012; PIMENTA e GHEDIN, 2012; GATTI, 2003; PEREIRA e ZEICHNER, 2011; ZEICHNER, 2013). Nesse sentido, vale destacar que o termo desenvolvimento profissional é aqui concebido na perspectiva defendida por Marcelo e Vaillant (2010), que o define como um processo de aprendizagem nem sempre linear e objetivo, cujo resultados não se percebe apenas nas práticas docentes, mas, também, no pensamento sobre o como e porquê do desenvolvimento de tais práticas. Já a formação de professores é aqui compreendida enquanto área de conhecimento, investigação e propostas teórico-práticas que investiga os processos pelos quais professores de diferentes níveis e modalidades de ensino se implicam de forma individual e/ou coletiva no desenvolvimento do currículo, no ensino e na organização escolar, a fim de garantir a qualidade do processo educacional (MARCELO GARCIA, 2002; MARCELO e VAILLANT, 2010).

Nesse contexto, valemo-nos das contribuições de Charlot (2012), ao realizar uma oportuna discussão sobre o tema da formação de professores, alertando-nos para as incongruências que assolam a área. Assim, o mencionado autor aponta a evidência de impasses contemporâneos vividos pela categoria e que são importantes para nossa discussão. Na análise de Charlot (2012), a pesquisa educacional pouco adentra no contexto das salas de aula, pois os professores tendem a se formar mais no interior das próprias escolas do que nos cursos de formação propostos pelas instituições universitárias. Há, assim, a evidência de uma dicotomia entre as proposições feitas no âmbito das pesquisas com a dura realidade enfrentada por esses profissionais no cotidiano das instituições educacionais. Valemo-nos, também, das contribuições tecidas por Gatti (2016) ao afirmar que a profissão de professor, na atualidade, sofre diversas transformações, conjugadas por fatores de diversas naturezas, a saber: crescimento de novos tipos de estudantes que chegam aos espaços educativos; cobrança por maior

qualidade de ensino por parte da população; impacto de novas organizações metodológicas para o trato com o ensino; além de estruturas hierárquicas e burocratizantes nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino (GATTI, 2016).

Diante desse cenário, o presente artigo objetiva analisar enfoques e tendências da produção acadêmica que versa sobre o tema da formação docente no cenário brasileiro. Por conseguinte, elegemos questões norteadoras, a fim de subsidiar o desenvolvimento das nossas reflexões, a saber: quais as temáticas se constituíram/constituem pauta de investigação na agenda de pesquisadores nacionais? Como se deu a evolução das temáticas de pesquisas sobre o tema da formação de professores desde meados da década de 1970 até os dias atuais? O que revelam as mudanças nos temas de investigação sobre os contextos sociais, políticos e econômicos que demarcam o país e, conseqüentemente, possui forte incidência na produção acadêmica?

No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Para o alcance dos objetivos delineados, procedemos à leitura, análise e seleção de artigos e produções bibliográficas que versam sobre o tema da formação docente em bancos de dados brasileiros e, assim, realizamos uma sistematização das informações oportunas para a construção deste trabalho (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O artigo estrutura-se em três seções. Na primeira, apresentamos uma caracterização dos paradigmas, isto é, modelos que fundamentam as propostas de formação de professores, tanto no contexto brasileiro como em diversos outros países. Assim, são detalhadas as características do modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. A segunda seção versa, especificamente, sobre as temáticas presentes na produção acadêmica que trata do tema da formação de professores, desde meados da década de 1970 até os dias atuais. Nesse espaço, são ressaltadas as características e principais enfoques da produção acadêmica selecionada para análise. Por fim, apresentamos as considerações finais, demarcando as incongruências, potencialidades e limitações do estudo em relevo que poderão, quiçá, ser minimizados com o desenvolvimento de novas investigações.

## **2 – Paradigmas que fundamentam os modelos de formação de professores**

Ao realizar uma discussão dos paradigmas que, historicamente, têm consubstanciado a formação de professores no Brasil e em outros países, Mizukami *et. al.* (2010); Diniz Pereira (2014), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) adverte-nos para a existência, predominantemente, de três modelos que fundamentam as diferentes propostas: o paradigma da racionalidade técnica; o paradigma da racionalidade prática e da racionalidade crítica, sobre os quais passaremos a delinear as principais características, resumidamente, a seguir.

O primeiro paradigma acima mencionado, no contexto da formação de professores, se caracteriza pela ideia de domínio de um conjunto de conhecimentos teóricos para posterior aplicação ao contexto da prática (MIZUKAMI *et. al.* 2010). Apoiase nos fundamentos epistemológicos da Ciência Positivista e concebe a ideia do professor como um executor passivo, em conformidade às receitas e procedimentos estabelecidos por teóricos e pesquisadores. Desse modo, Diniz-Pereira (2014) salienta que o paradigma da racionalidade técnica preconiza a defesa de que a ciência instrumental seria solucionadora dos problemas vividos pelos professores e, por isso, mantém uma forte desvinculação entre a pesquisa e a prática. Sob os pressupostos desse paradigma, tais aspectos são dicotômicos e não se integram.

Mizukami *et. al.* (2010), embasada nos estudos de Donald Schön<sup>1</sup>, salienta que os modelos de formação orientados pelo paradigma da racionalidade técnica sustentam a tese de que o conhecimento é apropriado pelo professor e, posteriormente, aplicado, de modo transferível ao contexto da prática, visto que, o domínio da teoria estudada no processo de formação garantiria ao professor um saber-fazer exímio. No entanto, na análise das referidas estudiosas, esse modelo:

[...]embora constitua um discurso teórico eficiente e seja articulada a um instrumental “eficaz”, podem ser postas em ação apenas em situações idealizadas da prática pedagógica. No cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com os quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI *et. al.*, 2010, p. 14).

Conforme é possível depreender a partir da leitura do excerto supracitado, os pressupostos do paradigma da racionalidade técnica, no contexto da formação docente, não apresentam soluções para os problemas educativos, visto que, as situações

dilemáticas que os professores se defronta no dia-a-dia de atuação profissional estão muito além dos aspectos instrumentais sinalizados nos cursos de formação (MIZUKAMI *et. al.*, 2010).

Na análise de Schön (2000), a racionalidade técnica é uma epistemologia que deriva da corrente positivista, sendo construída nas fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. De acordo com os pressupostos dessa corrente, os profissionais devem resolver problemas instrumentais que são selecionados por meios técnicos e propósitos específicos. Nas palavras do próprio Schön (2000, p.15), “profissionais rigorosos selecionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”. Desse modo, percebemos, nitidamente, a evidência de uma concepção aplicacionista e, portanto, que reduz a complexidade que envolve o campo de atuação profissional.

Diniz-Pereira (2014) coloca em relevo a existência de três modelos de formação baseados no pressuposto desse paradigma: o modelo de treinamento de habilidades, o modelo transmissivo e o modelo acadêmico tradicional. Salientamos que não se constitui nosso objetivo, nesse momento, realizar uma análise mais aprofundada de cada um desses modelos, por conta da própria extensão deste capítulo. Contudo, o estudo acima mencionado aponta a forte influência do modelo da racionalidade técnica no âmbito das reformas e políticas capitaneadas pelo Banco Mundial em diversos países mundiais (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Em contraposição ao modelo anteriormente citado, situa-se o paradigma da racionalidade prática, que têm como um dos seus principais expoentes o pesquisador norte americano Donald Schön, o qual divulgou o conceito de professor reflexivo, após o lançamento da sua obra seminal intitulada “*Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*”. Na referida obra, Schön (2000) propõe a necessidade de configuração de uma epistemologia da prática, articulada com a questão do conhecimento profissional, a qual deve tomar como ponto de partida a competência e o talento inerente à prática habilidosa, especialmente, os pressupostos da reflexão-nação que são desenvolvidas pelos profissionais em situações de incerteza e conflito. Com efeito, Schön (2000) demonstra que o currículo normativo das instituições acadêmicas ameaça a competência profissional, pois a forma de conhecimento privilegiado se dá

através da aplicao a problemas instrumentais da prtica. Assim, o autor propõe que as escolas superiores aprendam a partir de tradies orientadas para a prtica, tais como os ateliês e projetos de formao, música e dana, enfatizando a instruo e aprendizagem através do fazer (SCHÖN, 2000). Por conseguinte, Schön (2000) enfatiza que o seu livro é endereado a indivíduos que trabalham em escolas ou ambientes de ensino que se preocupam com a educao prtica reflexiva. Destinam-se, ainda, a todos aqueles que compartilham interesse pelos fenômenos complexos da prtica e do talento artístico, além de processos complexos por meio dos quais eles são adquiridos (SCHÖN, 2000).

Desse modo, para Schön (2000), os contextos de atuao profissional apresentam zonas indeterminadas da prtica, isto é, situaes de incertezas, singularidades e conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica. Por conseguinte, o autor aponta a evidencia de uma crise no conhecimento e no campo de educao profissional. Assim, assinala as diversas críticas pelas quais as Faculdades de Educao tem sido alvo nos últimos anos, visto que, “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (SCHÖN, 2000, p. 19).

Nesse sentido, o autor alerta-nos para o fato de que os educadores têm evidenciado uma preocupao sobre o abismo existente entre a concepo de conhecimento veiculada nas escolas de formao com as competências que passam a ser exigidas no campo de aplicao profissional. Posto isto, aponta a necessidade do delineamento de um ensino prtico reflexivo, que seria o conhecimento profissional, voltado, especificamente, para ajudar os estudantes a adquirir talentos artísticos básicos para atuao no contexto das zonas indeterminadas da prtica. Nesse sentido, as escolas profissionais devem rever os pressupostos pedagógicos que orientam seus currículos e, assim, inserir o ensino prtico-reflexivo como elemento chave da educao profissional (SCHÖN, 2000).

É importante elucidar que o modelo da racionalidade prtica concebe a formao do professor como um processo reflexivo e artístico, considerando-o como alguém que constrói e (re)elabora seus conhecimentos profissionais, incorporando e indo além dos pressupostos da racionalidade técnica (MIZUKAMI *et. al.*, 2010; PIMENTA, 2014). Diniz-Pereira (2014) oferece subsídios para essa discussao ao afirmar que modelos alternativos

de formação, em contraposição à racionalidade técnica, passaram a emergir desde meados do século XX, tendo como principal referência os estudos do norte-americano John Dewey. Ganhou centralidade, nessa perspectiva, os ateliês de formação como oportunidade significativa em oportunizar aos professores reflexões sobre os problemas que enfrentam no seu dia-a-dia profissional. Para Diniz-Pereira (2014), o paradigma da racionalidade prática concebe a educação como um processo complexo e uma atividade contextualizada, que só pode ser resolvida pelos profissionais a partir de uma deliberação reflexiva sobre a mesma. Na análise do referido autor, os conhecimentos dos professores não são vistos como aplicados diretamente no contexto da prática, mas, como um modelo reflexivo e artístico. As ideias do professor-pesquisador, proposto por Stenhouse, na Inglaterra, e o prático-reflexivo, originário com os estudos do Donald Schön, tiveram forte importância e incidência no delineamento desse modelo. Com efeito, a ideia de aprendizagem contínua e por toda a vida obriga ao reconhecimento de elementos que permitem compreender os sentidos que o professor atribui ao seu saber fazer cotidiano e às experiências vividas durante a formação inicial, continuada e aquelas resultantes da sua socialização profissional (MIZUKAMI *et. al.*, 2010).

O pesquisador Donald Schön teve importante contribuição nos estudos sobre formação de professores, ao realizar um balanço crítico das reformas educacionais ocorridas em meados das décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos da América. Esse autor foi responsável por criticar os modelos de intervenção que buscavam reformar a educação sem considerar o papel e a influência dos professores e sua formação na consolidação de tais princípios. Destarte, as propostas formativas orientadas pelos pressupostos da epistemologia da prática concebem a reflexão como estratégia fundamental para os processos de profissionalização docente. Tardif (2014) conceitua a epistemologia da prática como área investigativa que estuda os saberes que são, de fato, utilizados pelos professores no seu cotidiano de atuação profissional. Nessa vertente, Pimenta (2014) ressalta que analisar a formação docente na perspectiva da epistemologia da prática, implica compreendê-la, na verdade, como autoformação, entendendo que os professores reelaboram os seus saberes teóricos em confronto com os saberes oriundos das suas experiências cotidianas. Posto isto, a autora destaca que é nesse confronto e no embate e processo coletivo de reflexão e troca de experiências

com os pares sobre as práticas que os professores vão constituindo seus saberes profissionais, a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Nesse sentido, é importante elucidar as contribuições das formulações teóricas ordenadas por Schön, ao se referir a diferentes níveis de reflexão que podem colaborar para ressignificação do trabalho pedagógico, a saber: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação (MIZUKAMI *et. al.*, 2010; PIMENTA, 2014; SCHÖN, 2000).

Por último, destacamos as características do paradigma da racionalidade crítica que de acordo com Diniz-Pereira (2014), concebe a educação como uma atividade historicamente localizada, além de social e um ato político. De tal modo, o referido autor pontua que a pesquisa é um elemento chave para compreender os pressupostos desse paradigma na formação de professores, visto que, ele é visto como alguém que levanta problemas e possibilita uma análise crítica sobre a realidade. Nesse sentido, são três os modelos de formação que se ancoram nos pressupostos desse paradigma: o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório e o modelo ecológico-crítico, todos defendendo a perspectiva de problematização da realidade. A título de esclarecimento, cabe salientar que não realizaremos uma discussão sobre a especificidade de cada um desses modelos, mas, torna-se importante situá-los para que o leitor compreenda a extensão do paradigma focalizado no delineamento de outros modelos alternativos de formação.

### **3 - O tema da formação de professores na pauta das pesquisas educacionais**

Questões que dizem respeito à formação de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, em especial, da Educação Básica, constituiu-se, historicamente, objeto de investigações na esfera das pesquisas educacionais. Não são poucas as produções do tipo Estado da Arte sobre o referido tema que indicam o aumento do número de pesquisadores da área de Educação, mas, também, de outros campos do conhecimento, interessados em discutir questões relacionadas à formação docente e os aspectos que a constituem (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2010; ANDRÉ *et. al.*, 1999). Cabe salientar, entretanto, que a formação de professores do Ensino Superior passou a se consolidar como objeto de atenção/preocupação de pesquisadores há, aproximadamente, vinte anos, inaugurando um campo de estudos e pesquisas que ficou

reconhecido nacional e internacionalmente como Pedagogia Universitária (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

Na análise de Gatti (2003), desde as origens da pesquisa em Educação no Brasil, o tema da formação de professores apareceu como pauta na agenda de investigadores. Contudo, os enfoques dos referidos estudos variaram seguindo o decurso do tempo e as determinações históricas e sociais mais amplas da sociedade que possuem forte incidência na produção do conhecimento. Com efeito, ao analisar as produções acadêmicas sobre o tema aqui focalizado no contexto brasileiro, André (2010) indica que as pesquisas da área estiveram subsumidas durante grande período ao campo da Didática. No entanto, a citada autora destaca que o recente crescimento de produções acadêmicas evidencia uma compreensão no meio científico de que o aludido campo de investigações se consolidou, tomou vida própria, podendo-se falar, na atualidade, sobre a existência de uma subárea de pesquisa, voltada, especificamente, para tratar de questões conexas à formação docente.

Ao realizar uma breve retrospectiva histórica das origens do campo de pesquisa sobre formação de professores no cenário internacional, Diniz-Pereira (2013) indica, apoiado nos estudos de Zeichner (2005), como principal marco da área, a inauguração da revisão de literatura realizada pelos pesquisadores Robert F. Peck e James A. Tucker, no ano de 1973, no *Handbook of Research on Teaching*. No contexto brasileiro, o autor coloca em destaque as produções empreendidas pelas pesquisadoras Vera Maria Candau, Menga Lüdke, Marli André, Iria Brzezinski e Maria das Graças Feldens, em meados das décadas de 1970 e 1980, como importantes contribuições para a construção e o fortalecimento dos estudos da área (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Na ótica de Gatti (2003), nas primeiras décadas do século XX, o interesse nacional dos estudos sobre a formação docente estava voltado, primordialmente, para questões sobre como ensinar; como desenvolver melhores técnicas de ensino; a relação entre professor e aluno, sob um forte viés tecnicista, tendo como fundamentos os princípios da ciência psicopedagógica. Diniz-Pereira (2013) acrescenta subsídios a esse debate, ao nos alertar para o fato de que os primeiros estudos sobre o tema da formação de professores privilegiavam a dimensão técnica e instrumental dos processos de ensino, tendo como fortes subsídios os princípios da Psicologia Experimental e a Tecnologia

Educacional, visto que, o seu objetivo basilar era a instrumentalizao tcnica do professor.

A partir da dcada de 1930, as temáticas de investigao ampliaram-se, dando-se privilégios a um conjunto de anlises críicas da situao educacional, tendo como principal fundamento a Sociologia da Educao. Todavia, os estudos, majoritariamente, preocupavam-se com questes relacionadas ao desenvolvimento de crianas e adolescentes, a natureza do ensino e as implicaes tcnicas para a atuao eficaz do professorado. Na dcada de 1950, o foco de ateno se deslocou com maior fora para as questes culturais, o desenvolvimento da sociedade e suas implicaes para a formao docente. Houve, nesse perodo, uma ênfase em “estudos sobre a origem e as condies sociais de vida dos professores” (GATTI, 2003, p. 2).

As dcadas de 1960 e 1970 continuaram marcadas por uma forte influêcia da tendêcia tecnicista, com pesquisas sobre os professores, voltadas, mais especificamente, para os aspectos relacionados ao manejo de sala de aula, planejamento, escalas de atitudes e escalas sobre eficiêcia de treinamentos. Destacou-se, também, nesse perodo, o transplante de ideias oriundas das abordagens humanistas do campo da psicologia, destacando-se as ideias de Carl Rogers<sup>ii</sup>, para a formao de professores (GATTI, 2003). No entanto, Diniz-Pereira (2013) esclarece que a partir de meados dos anos de 1970 comeou a haver rupturas com esses princípios e a ênfase dos estudos comeou a descentralizar-se para a dimenso tcnica e funcionalista, tendo em vista que os novos contextos sociais emergentes e os estudos de caráter sociológico revelavam uma forte implicao entre a escola e o sistema social e político (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Nesse sentido, os anos de 1980 foram marcados por efervescêcias de diversas naturezas e questionamentos aos modelos e princípios que orientavam os cursos de formao de professores embasados pelos princípios da racionalidade tcnica. Sobressaiu como importante característica da produo acadêmica desse perodo os estudos de cunho marxista, que se colocavam opostos a “forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais pelas quais as licenciaturas foram fundamentalmente tratadas até a dcada anterior” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147).

Outro elemento importante sinalizado por Gatti (2003) foi a crise de paradigmas, anunciada por diversos estudiosos do campo das Ciências Humanas e Sociais no perodo

de transição das décadas de 1980 e 1990, o que trouxe novos focos para a produção de conhecimento na área, que agora deslocava sua atenção para os aspectos micro da sala de aula, tais como os processos de ensino, aprendizagem e estratégias metodológicas usadas para o processo de ensinar. Além disso, houve um direcionamento central para os agentes que vivenciavam aquele espaço, em especial, a figura do professor, o que desencadeou novos enfoques teórico-metodológicos na construção da pesquisa em Educação (GATTI, 2003).

O contexto da década de 1990 foi marcado por profundas mudanças nos enfoques dos temas de pesquisas sobre a formação de professores. Podemos destacar, com apoio nos estudos de Gatti (2003), que esse período foi caracterizado por grande agitação social e, assim, passou-se a discutir o papel dos professores na transformação das mudanças em curso do país e sua atuação contra hegemônica no interior dos espaços educativos. Com uma incidente crítica às limitações que prevaleciam nas abordagens de pesquisa anteriores, novas metodologias passaram a ser empregadas nas investigações, tais como a pesquisa-ação e a teoria do conflito social. Esse foi um momento fulcral para o surgimento de pesquisas ancoradas na abordagem crítica de vertente sociológica; além dos estudos construtivistas e as abordagens culturais, de natureza antropológica (GATTI, 2003).

No período acima aludido, emergiu novos focos de atenção para as pesquisas, que começaram a deslocar suas análises para os saberes docentes, a construção da identidade do professor, suas subjetividades e suas histórias de vida. Com efeito, novas temáticas e metodologias passaram a ser empregadas nas pesquisas. Dentre os novos temas destacaram-se: relações de gênero e de poder, etnia, identidade e profissionalização docente. No que concerne às metodologias de pesquisa, foram inaugurados o método-autobiográfico e as histórias de vida<sup>iii</sup> como referencial teórico-metodológico, especialmente no contexto da pesquisa em educação. Tornou-se perceptível, portanto, que o foco se voltava para aspectos do cotidiano, tais como as histórias e trajetórias de escolarização dos professores, suas representações sobre os estudantes e suas capacidades de aprender, que possuíam forte incidência no trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Outro elemento passível de destaque e importante para a compreensão da evolução dos estudos da área é que as investigações colocaram no centro da discussão a formação do educador, sua identidade e subjetividade, não só no cenário nacional, mas, também, internacional. Novas ênfases de pesquisas começaram a emergir nesse contexto: discussões sobre o processo de aprendizagem profissional da docência; a socialização profissional e a produção de pesquisas realizadas pelo professor da escola básica (DINIZ-PEREIRA, 2013). Apesar da legitimidade científica e epistemológica das pesquisas que têm sido realizadas pelos professores no cotidiano das instituições educativas, muito se têm produzido no seio da comunidade acadêmica, contribuindo para uma análise de critérios que questionam sua cientificidade. De modo geral, os estudos evidenciam não existir consenso entre os pesquisadores sobre a validade desse tipo de pesquisa perante os critérios e parâmetros estabelecidos pelos centros de investigação. No entanto, há um consenso entre os estudiosos de que esse tipo de pesquisa contribui, significativamente, para a ressignificação das práticas pedagógicas (LÜDKE, 2009).

Ainda sobre a pesquisa produzida pelo professor, André (2012) adverte-nos para a existência de um consenso na literatura de que esta se constitui elemento fundante da formação profissional docente, chegando até mesmo, a ser preconizado por diversos documentos e marcos legais em território nacional e internacional sobre a sua importância na formação desses profissionais. André (2012) nos esclarece, ainda, que o movimento a favor da pesquisa na formação docente é bastante recente, datando da década de 1980 as primeiras iniciativas, consolidando-se nos anos de 1990 com os avanços das pesquisas de natureza etnográfica e do tipo pesquisa-ação. A autora coloca em relevo, entretanto, algumas indagações que permeiam as recentes discussões entre estudiosos e pesquisadores: “de que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? [...] Que tipos de pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?” (ANDRÉ, 2012, p. 55). São questões cada vez mais problematizadas pelos pesquisadores sobre a validade desse tipo de pesquisa para a comunidade científica, o que coloca no centro das discussões se as pesquisas produzidas pelos professores da Educação Básica têm caráter de cientificidade ou não.

Nesse prelúdio, Gatti (2003) indica que a partir da década de 1990 ganhou centralidade nas pesquisas sobre os professores questões relacionadas à construção da identidade profissional, questões curriculares da formação docente, e problemas ligados à profissionalidade da categoria, o que vai ao encontro das proposições delineadas por Diniz-Pereira (2013), Roldão (2017) e Nóvoa (2017), que apontam a necessidade de um novo modelo formativo, atrelado, de fato, às necessidades que enfrentam os professores no seu cotidiano de atuação profissional, possibilitando a reflexão sobre as práticas pedagógicas como elemento fulcral para a formação de atitudes no professorado.

Assim, com o objetivo de situar o leitor sobre as mudanças no foco das pesquisas sobre o tema da formação de professores, construímos um quadro síntese, com informações das principais abordagens e focos investigativos da área e a sua transformação ao longo dos anos.

Quadro 2: Evolução das temáticas de pesquisas sobre a formação de professores no contexto brasileiro  
Elaborado pelo autor com apoio dos estudos de André (2010); Gatti (2003); Diniz-Pereira (2013)

<b>Evolução das temáticas de pesquisas sobre a formação de professores no contexto brasileiro</b>			
<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>
Treinamento do técnico em educação, sob um viés tecnicista.	Formação do educador a partir de uma perspectiva crítica e sociopolítica.	Formação do professor reflexivo, produtor de saberes docentes.	Ênfase nas produções sobre a identidade docente, a construção da subjetividade do professor e suas histórias de vida.

André (2010) tece contribuições ao debate sobre a evolução e construção da área de pesquisa sobre formação de professores, ao destacar o aumento significativo do número de trabalhos de estudantes matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o referido tema. De tal modo, demonstra que nos anos de 1990, o percentual de trabalhos que tratavam da questão girava em torno de 6 a 7%, enquanto que, nos anos 2000 e, mais especificamente, em 2007, o número de pesquisas sobre o tema da formação docente chegou a 22%, o que evidencia um aumento significativo de

pesquisas na área. Tais aspectos confirmam os elementos sinalizados em nosso quadro teórico, anteriormente, sobre a centralização de pesquisas sobre o professor nas duas últimas décadas. Não obstante, a autora tece críticas à centralidade de pesquisas com foco em demasia nos professores, seus saberes e representações, que podem acabar legitimando determinadas visões de senso comum, tais como uma ideia muito simplificadora de que esses profissionais fossem os únicos responsáveis pela melhoria da qualidade da educação, desconsiderando elementos contextuais que têm forte incidência e implicação nesse processo (ANDRÉ, 2010). A referida estudiosa tece questionamentos, ainda, sobre os estudos que se centram na análise das subjetividades dos professores. Por conseguinte, analisa que é preciso ir além desses aspectos e contribuir com o entendimento dos contextos que têm forte incidência na atuação desses profissionais.

Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

André (2010) continua a problematizar o conteúdo das pesquisas sobre as representações e saberes dos professores, ao afirmar que esses estudos acabam, por vezes, apresentando resultados incompletos e parciais da realidade. Por isso, a autora propõe a necessidade de articulação desses elementos com os contextos em que os professores estão inseridos e as circunstâncias que os produziram. Outro elemento apontado é que a centralidade de estudos sobre o professor no contexto de sua atuação profissional diminuiu o interesse de pesquisadores pelo tema da formação inicial no contexto das licenciaturas. A autora chega a apontar, inclusive, que desde os anos 2000 essa última temática caiu radicalmente na pauta das pesquisas, elemento passível de preocupação, diante da premente necessidade de melhorias significativas na formação inicial de professores para um mundo em constantes mudanças e transformações (ANDRÉ, 2010).

Em síntese, pode-se depreender pela análise das produções consubstanciadas para construção da revisão bibliográfica do nosso estudo que o tema da formação de professores se constitui pauta importante na agenda das investigações de pesquisadores em âmbito nacional e internacional, podendo-se afirmar a configuração de um campo de

estudos sobre o tema. Contudo, é importante assinalar que os enfoques de investigação se ampliaram ao longo dos anos, evidenciando as contradições e modificações que aconteceram no âmbito da sociedade brasileira e que possui forte incidência no terreno educacional.

#### **4 – À guisa de considerações finais**

Este artigo teve como objetivo geral identificar os principais enfoques temáticos presentes na produção acadêmica que versa sobre o tema da formação de professores no contexto brasileiro e sua evolução ao longo dos anos. De posse do referido objetivo, elegemos questões norteadoras que subsidiaram nossas reflexões e que, portanto, serão aqui novamente evocadas. No que concerne às pautas temáticas das investigações que versam sobre o tema da formação de professores quais delas se constituíram/constituem pauta de investigação na agenda de estudiosos nacionais? Qual a evolução das temáticas de pesquisas sobre o tema da formação de professores desde meados da década de 1970 até os dias atuais? O que as mudanças nos temas de investigação revelam sobre os contextos sociais, políticos e econômicos que demarcam o país e, conseqüentemente, possui forte incidência na produção acadêmica?

Em suma, podemos afirmar, pelo levantamento e análise das produções acadêmicas que o tema da formação de professores constitui-se objeto de estudo e preocupação de diversos estudiosos e pesquisadores, desde meados da década de 1930 até os dias atuais. Nesse sentido, podemos inferir que houveram mudanças substantivas nas temáticas investigativas. Pode-se afirmar, nesse sentido, que na década de 1990 ganhou centralidade investigações que passaram a se preocupar com os professores, seus saberes, representações, crenças e, além disso, o impacto de tais aspectos no cotidiano do trabalho docente. Se, por um lado, essas pesquisas passaram a considerar os professores e estudantes como agentes importantes na implementação e execução das políticas educacionais, contudo, passaram a existir diversas críticas ao conteúdo dessas pesquisas que poderiam, envezadamente, colocar o olhar sobre esses sujeitos sem levar em consideração as dimensões sociais e políticas mais amplas que possuem forte impacto no cotidiano do trabalho docente. Além disso, outra severa crítica apresentada pelos estudiosos nacionais e internacionais sobre a temática da formação de professores é que as pesquisas centralizadas, demasiadamente, nos professores, seus

saberes e representações poderiam acabar gerando visões de senso comum, como se, apenas, a análise sobre os docentes fosse necessário para uma mudança educacional.

Por fim, salientamos os limites dessa investigação no que concerne, mais especificamente, ao pequeno *corpus* empírico levantado para análise, elemento que poderá ser revisado com base no delineamento de novas investigações e aprofundamento da análise temática.

## Referências

ANDRÉ, M. E. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista 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. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. André, M. (Org.) 12ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

GATTI, B. BARRETO, E. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003

LISITA, V; ROSA, D. LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. André, M. (Org.) 12ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, 2002.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente:** como se aprende a ensinar? Narcea Ediciones, Madrid, España, 2009.

MIZUKAMI et. al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. 1106 **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. Pimenta, S. G. Almeida, M. I. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, I. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

## Sobre os autores

### Jefferson da Silva Moreira

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas (PPGE/UEFS). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (FTC). Atualmente, é Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde - Bahia, exercendo o cargo de gerente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação. Interesse de estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Formação de Professores, Aprendizagem Profissional da Docência, Base de Conhecimento para o Ensino, Processos de Raciocínio Pedagógico, Casos de Ensino como instrumentos formativos e investigativos, Pedagogia como Ciência da Educação. Possui

diversos trabalhos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais e em periódicos da área de Educação.

E-mail: [moreirajefferson92@yahoo.com.br](mailto:moreirajefferson92@yahoo.com.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

### **Eduardo Oliveira Miranda**

Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana, lotado no Departamento de Educação na área de Política e Gestão Educacional. Possui Licenciatura em Geografia (UEFS - 2011) e Pedagogia (FAC - 2016). Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS (2014). Doutorando em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Ensino de Geografia - UCAM (2017). Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores - UFBA (2017). Tem experiência docente na Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação. Desenvolve produções na área da Educação com ênfase em: Cultura, Raça, Gênero, Sexualidade e Classe.

E-mail: [eduardomiranda48@gmail.com](mailto:eduardomiranda48@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5836-4761>

### **Notas**

---

<sup>i</sup> Pedagogo estadunidense que construiu um referencial teórico sobre o conceito de reflexão e suas implicações para o campo educacional, mais especificamente, para os estudos sobre formação de professores. Schön atuou, ainda, como pesquisador em diversos institutos de pesquisa, além de consultor de temas como aprendizagem e atuação eficaz de profissionais.

<sup>ii</sup> Psicólogo estadunidense responsável pela configuração de um campo de estudos denominado Abordagem Centrada na Pessoa.

<sup>iii</sup> No cenário internacional, destacam-se os estudos realizados pelos pesquisadores Maria Cristine Josso, Gaston Pineau e Antônio Nóvoa. No Brasil, as investigações realizadas pelo pesquisador Elizeu Clementino de Souza, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se constitui referência importante na consolidação da área.

Recebido em: 04/01/2019

Aceito para publicação em: 10/02/2019