

## **Formação docente no Brasil: Desafios contemporâneos e questões em cena**

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo  
UEMG/UFMG  
patricia.santos@uemg.br

O presente artigo, para além de apresentar respostas, propõe apontar reflexões gerais acerca de questões que permeiam a formação de professores em cursos superiores no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), assim como caminhos possíveis à pesquisa sobre a docência, e a proposta de uma intrínseca relação entre a pesquisa e o processo formativo docente.

A fim de elucidar tal proposta, o artigo parte do diálogo com a produção recente da área, que evidencia, em termos, a persistência de certos debates acerca da formação e da profissão docente em pesquisas educacionais.

### **Formação docente e os desafios contemporâneos**

A princípio, é válido considerar que Diniz-Pereira (2016) evidencia que num contexto pós LDBEN 9394/96, novos desafios despontam para a formação de professores no Brasil. A aprovação da referida lei trouxe como demanda a formação de professores capazes de compreender os processos humanos de maneira global, a fim de afinar-se com as mudanças e as incumbências pretendidas para efetivação da Lei, nas quais se destaca, com ênfase a partir da década de 1990, a necessidade da formação de um “professor investigador” de sua prática.

Nesse viés, a LDBEN 9394/96 indica uma cultura institucional nos cursos de formação de professores, demandando das universidades públicas a capacidade de responderem qualitativamente aos desafios propostos pela conjuntura político-econômico-social brasileira, na qual o que se espera é a formação de profissionais da educação capazes de agir como agentes de mudança na escola básica nacional (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Entretanto, ainda que a referida Lei anuncie o papel social do professor, o que se tem visto é a permanência das tensões e dicotomias que se referem aos cursos de licenciatura e bacharelado. Decorre dessa dicotomia uma tendência à valorização dos conteúdos específicos, em detrimento daqueles chamados pedagógicos, de maneira que resulta do caráter bacharelesco do curso de formação de professores o fato de que não tem sido construída uma identidade própria para os cursos de licenciatura.

Segundo Diniz-Pereira (2016, p. 157), “entre aqueles que ‘escolhem’ um curso de licenciatura [...] a identidade profissional que se constrói nesse curso não é, necessariamente, a de professor”. Licenciados se identificam como *historiadores, geógrafos, biólogos, pedagogos* etc., expressões identitárias nas quais raramente aparecem o *professor de*. Gatti (2016) destaca ainda que, em muitos casos, é preciso criar nos docentes que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que estão formando futuros professores.

Endossam a fragmentação dos cursos de formação docente, elementos como a marcada separação teoria e prática; a organização dos currículos dos cursos de formação nos quais há uma desarticulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e aquelas genericamente chamadas pedagógicas, além de uma visível desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática.

Nesse sentido, Gatti (2016, p. 166–167) aponta que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas,

não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

Um dos pontos críticos na formação de professores é o estágio curricular obrigatório. Desde 2002 vigora a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro, e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro, que regulam a carga horária teórica-prática nos cursos de formação de professores, estabelecendo 1.000 horas de *atividades práticas* – prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas). Todavia, a garantia legal da carga horária destinada ao estágio, como espaço privilegiado da articulação teoria e prática durante os cursos de formação, têm-se limitado, em grande parte das instituições, ao simples registro burocrático, com programação e controles precários, sem projetos institucionais articulados com as redes de ensino, e sem acompanhamento de professores supervisores.

Também como consequência da LDBEN, no que se refere à ampliação da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, Barreto (2015) destaca o alargamento do mercado de trabalho para os profissionais da educação, fator acompanhado de uma expansão da oferta de cursos de formação docente no país. Na referida Lei, a exigência de nível superior para a docência, afeta, sobretudo, a formação de professores das séries iniciais e Educação Infantil, subsumindo a formação em nível médio.

Por esse viés, em relação à Licenciatura em Pedagogia, Barreto (2015) destaca o acentuado crescimento dos cursos de formação de professores, no período de 2001 a 2011, com o predomínio de uma grande quantidade de cursos de Educação à Distância (EaD) ofertados. De acordo com a autora, com base no Censo do Ensino Superior de 2011, 48% das matrículas nos cursos de Pedagogia estavam alocados na modalidade EaD, enquanto a proporção de alunos nas outras licenciaturas a distância é de apenas 19%. A autora também destaca o predomínio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas nos cursos de Pedagogia em EaD, os dados indicam que essas instituições são responsáveis por 87,8% dos alunos matriculados em tal modalidade.

Nesse sentido, Barreto (2015, p. 683) considera que “em suma, as características predominantes da expansão dos cursos de pedagogia são pela iniciativa privada e pela educação à distância”. Na perspectiva da autora, tal fato é problemático na medida em que se tem percebido uma transformação das IES privadas em grandes empresas, com interesses de mercado, não acompanhadas do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa.

Barreto (2015) também considera que a rápida expansão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia pode vir acompanhada de grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, além de indicarem altos índices de evasão. A grande presença dos cursos de formação a distância nas Licenciaturas é marcada pelo que Diniz-Pereira (2016) considera como improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores.

Nos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) assume um papel proativo na formação de professores, por meio de medidas como

a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006; Lei n. 5.800), a qual apontava, como principal interesse “ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES” (BARRETO, 2015, p. 685).

Barreto (2015, p. 685-686) indica ainda que,

Em 2009 é formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do Governo Federal, em colaboração com as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios, para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço. De acordo com o Censo Escolar de 2009, havia 638.800 professores da educação básica sem formação superior.

Todavia, a oferta pública dos cursos de Pedagogia a distância pela UAB/PARFOR mostrou-se muito aquém da demanda existente, os dados analisados por Barreto (2015) indicam que apenas 12% de cursos de Pedagogia na modalidade EaD são oferecidos na esfera pública e, entre eles, estão inseridos os cursos ministrados por redes que não fazem parte do sistema UAB/PARFOR. No que se refere às demais licenciaturas, os dados indicam uma maior oferta na esfera pública na modalidade EaD. Fator que endossa que “são sobretudo as professoras dos anos iniciais – e é melhor que sejam assim chamadas, porque são mulheres na maioria absoluta – as que têm sido compelidas

a buscar a formação superior nos cursos EaD das instituições privadas”. (BARRETO, 2015, p. 686)

Como alternativas para sanar lacunas na formação inicial docente, Barreto (2015) destaca iniciativas do MEC e alternativas regionais para a formação continuada de professores. Nessa seara, a autora considera que

[...] a própria existência dos programas regionais de formação de docentes alfabetizadores [...] põe, entretanto, em questão aspectos importantes do projeto de formação inicial dos cursos de Pedagogia. Estes últimos não estariam dando conta de capacitar os professores no que se refere a tarefas básicas que têm de enfrentar os docentes no cotidiano da escola e que, no mínimo, se esperava que fossem atendidas pela formação inicial. (BARRETO, 2015, p. 698)

Dessas considerações, depreende-se a complexidade da formação de professores no país, no que se refere à graduação e a formação continuada, a fim de atender aos dispositivos legais e às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, Gatti (2016) identifica nos estudos atuais um grande volume de preocupações com a *formação de quem vai formar*, considerando que todas as questões sociais rebatem na escola, aumentando o desafio de formação desse profissional. Nesse cenário, surgem questões como: qual currículo construir para a escola e para a formação docente? Quais valores, práticas e atitudes devem estar envolvidas nessa formação?

## Formação profissional e saberes docentes

Decorre dos elementos em jogo acerca da formação docente, a própria problematização do termo *formação inicial* em referência a formação acadêmica profissional do professor. Autores como Tardif (2000) e outros, chamam a atenção para a complexidade da formação docente e sua estreita relação com os saberes da história de vida e com os saberes da experiência, produzidos no exercício da docência. Nesse viés, é imprescindível considerar os saberes docentes como plurais, de maneira que pensar em formação docente implique considerar que a formação de um profissional vai muito além dos saberes curriculares e disciplinares dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Gatti (2016, p. 168–169) considera como categoria central a ideia de profissionalidade docente, que, segundo a autora, desenvolve-se,

[...] tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino [...] implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Tais considerações explicitam as intrínsecas relações que envolvem a formação docente e os saberes que se desenvolvem na prática, conformando a profissionalidade docente. Em artigo, Tardif

(2000) discorre sobre a problemática do ensino e da formação de professores. Tece seu texto procurando entender quais os saberes profissionais dos professores são utilizados em seu trabalho didático para desempenhar suas tarefas a atingir seus objetivos; em quê e como tais saberes se distinguem dos conhecimentos universitários; assim como as relações que deveriam existir entre esses saberes e os saberes universitários. O autor considera que o movimento de profissionalização dos profissionais da educação busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Para tanto, evidencia um movimento que se dá no pós década de 1960, no qual há o esfacelamento do campo tradicional da epistemologia e sua consequente abertura a diferentes *objetos epistêmicos*.

Nesse contexto, há o questionamento da autonomia das ciências e da racionalidade científica, multiplicando-se os autores interessados em colocar em evidência as relações das ciências com diferentes formas de poder. Dentre esses novos objetos epistêmicos, ganham forças os estudos dos saberes cotidianos dos professores e do senso comum.

Essa definição da epistemologia da prática profissional leva Tardif (2000) a considerar mudanças nas concepções da pesquisa universitária a respeito do ensino. O autor então aponta a necessidade de que os estudos sobre os saberes docentes aconteçam no contexto real de atuação dos professores, para o autor “os saberes profissionais são saberes da ação [...] saberes do trabalho, saberes no trabalho” (TARDIF, 2000, p. 11). O profissional, sua prática e seus saberes *co-pertencem*, *co-evoluem* e se transformam. Ressalta, entre outros aspectos, que os saberes dos professores não devem ser confundidos com aqueles construídos durante a formação universitária.

Tardif (2000, p. 12–13) também destaca que “é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em



todas as suas tarefas”, de maneira que é importante que a pesquisa se dedique ao que os professores ensinam e ao conhecimento pedagógico que possuem, mas esses conhecimentos estão longe de abranger todos os saberes que os professores possuem. O autor propõe então, uma perspectiva “ecológica integral”, no intuito de “fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídos no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2000, p. 13).

A partir de pesquisas desenvolvidas nos EUA, acerca dos saberes profissionais dos professores, Tardif (2000) caracteriza-os como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Tal caracterização enfatiza a complexidade presente nos saberes envolvidos na atividade profissional docente, fator que redimensiona a também complexa questão da formação de professores, cuja lógica aplicacionista e disciplinar dos cursos de formação docente têm se mostrado incapaz de alcançar.

O artigo de Tardif e Raymond (2000), *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, debruça-se sobre a questão temporal dos saberes docentes, considerando que esses saberes “estão longe de serem produzidos por eles” (p. 214). Para os autores, “a inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”, de maneira que propõem, para o entendimento dessa genealogia, o estudo das trajetórias pré-profissionais e da carreira docente. A partir das trajetórias pré-profissionais, têm-se uma história de vida impregnada de experiências familiares, escolares e sociais, de maneira que “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante” (p. 224). Na carreira docente, dá-se a institucionalização do trabalho, com suas normas formais e informais, aprendidas no âmbito da socialização profissional. A carreira também é

marcada pela representação subjetiva do professor, fruto das interações entre os indivíduos e as ocupações. Em síntese, Tardif e Raymond (2000, p. 234) defendem que “os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”.

Em *Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?*, Lelis (2001) debruça-se sobre as tendências da produção intelectual sobre formação de professores no período entre 1980 e 2000, procurando evidenciar as lógicas de pensamento que as fundamentam. A autora identifica a elaboração de um *idioma pedagógico*, dentre o qual destaca o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), na medida em que evidencia que “a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática a expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos” (LELIS, 2000, p. 54). Nesse viés, assume uma intrínseca relação entre a prática profissional e as tramas históricas e culturais, ultrapassando a dimensão pedagógica *stricto sensu*.

Por tais elementos, é válido endossar que uma sólida formação profissional não se esgota durante os quatro anos de oferta dos cursos de Licenciatura. A formação docente consolida-se temporalmente, e não pode prescindir de uma atividade reflexiva do professor, ao longo de sua trajetória profissional. Tal processo reflexivo dá-se a partir do encontro com os pares, com seus referenciais teóricos, com suas práticas cotidianas e com sua própria história de vida.

## **Faltam professores? Atratividade e carreira docente**

É recorrente nos discursos das secretarias estaduais e municipais de educação a afirmativa que envolve a falta de professores habilitados, especialmente nas áreas de exatas, para atuação na educação básica. Prerrogativa que, inclusive, fundamenta o fato de profissionais de outras áreas, ou mesmo não licenciados, exercerem a docência, como ocorre em larga escala em Minas Gerais, e em outros Estados da União.

Todavia, pouco tais secretarias e União têm discutido acerca de políticas para a atratividade à carreira docente e combate a evasão de professores, seja para as redes particulares, ou mesmo, por abandono da profissão.

Em artigo, Marli André (2015), aponta a questão da evasão dos professores melhor capacitados – em termos de especialização – da educação pública, que passam a atuar nas redes privadas ou no ensino superior. Nesse cenário, a autora aponta como urgente o desenvolvimento de políticas capazes de atrair, recrutar e manter os *bons profissionais* na educação pública.

Nesse viés, está em consonância com o texto de Gatti (2012), que, ao abordar as relações entre os planos de carreira municipais e estaduais, a relação com a vida profissional dos docentes e a qualidade da educação, considera que “o problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela” (GATTI, 2012, p. 95).

Disso decorre que tecer considerações acerca da atratividade da profissão docente às novas gerações, assim como zelar pela manutenção daqueles profissionais que se inserem na educação pública demanda a efetivação de planos de carreira que reflitam o reconhecimento social e político dos professores. Gatti (2012) ressalta que nas últimas décadas

foram crescentes as lutas pelo reconhecimento do professor como categoria profissional de impacto na sociedade. No entanto, a média salarial dos professores ainda mostra-se muito aquém da formação exigida e do trabalho que é deles esperado.

Avoluma esse cenário, o fato de grande parte dos profissionais da educação estarem vinculados aos Estados e Municípios por meio de contratos precários de trabalho. Esses professores temporários, além de perdas do ponto de vista pessoal e pedagógico – a escola se depara com grande rotatividade de profissionais – estão em situação ainda mais fragilizada que os demais, dado que se encontram, na maioria dos sistemas de ensino, alijados dos planos de carreira, quando estes existem.

No entanto, faz-se necessário considerar que embora seja um elemento essencial, não é apenas a melhoria da remuneração que envolve as políticas de atratividade, permanência na carreira e apoio aos docentes. Nesse viés, Marli André (2015) realiza um estudo interessado nas políticas de apoio aos docentes no Brasil – também pautando-se na perspectiva da atratividade e permanência na carreira – a partir de uma grande pesquisa realizada acerca da formação docente em 15 secretarias de educação, entre municipais e estaduais. No recorte estudado, a autora destaca como principais exemplos de políticas de apoio aos docentes: a socialização de práticas exitosas, por meio de publicações de experiências, organização de eventos; prêmios por desempenho, muitas vezes atrelados às avaliações institucionais; e apoio ao trabalho docente, por meio de afastamento para qualificação profissional, bolsas de estudos etc.

Todavia, André (2015) destaca que tais políticas, muitas delas previstas nos planos de carreira municipais e estaduais, apresentam como faceta, para além do apoio aos docentes, uma forma de *umentar*

artificialmente os salários reconhecidamente baixos dos profissionais da educação. Nesse sentido, pode-se inferir a pequena percepção do impacto dessas políticas nos processos de aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação no país.

### **Pesquisas do trabalho docente: indícios para a formação**

Nas últimas décadas têm-se avolumado as pesquisas acerca da profissão docente, processo que tende a contribuir para o remodelamento e o repensar da formação desse profissional. Diniz-Pereira (2013) tece considerações a respeito da construção do campo da pesquisa sobre formação de professores, considerando-o, inclusive, relativamente novo.

Em uma breve contextualização, é possível verificar, na década de 1970, uma tendência dos estudos sobre a profissão docente ater-se a instrumentalização técnica do professor, cujo foco centrava-se nos métodos de ensino, avaliação e controle. Nos anos 1980, com os aportes da sociologia, os estudos voltaram-se para a perspectiva da prática educativa transformadora, buscavam abordar os contornos necessários à formação do educador, em suas dimensões sociopolíticas e ideológicas. Já na década de 1990, os estudos voltaram-se à formação do *professor-pesquisador*, com uma tendência à valorização da prática cotidiana e dos saberes escolares e docentes. Nesse contexto, a aposta era a formação de professores-reflexivos, investigadores de sua própria prática (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Sob a égide do *sujeito*, as pesquisas dos anos 2000 tendem a focar na figura do professor, em detrimento dos cursos de formação. Nesse cenário, interessam-se pelo sujeito professor, suas vozes, suas vidas, em uma clara valorização das questões da *subjetividade*. Nessas pesquisas, as temáticas passam por construção de identidades e profissionalização

docente, questões de gênero, relações de poder, etnia e raça. Despontam como perspectivas teórico-metodológicas as pesquisas narrativas, de história de vida, autobiográficas, buscando o resgate das memórias dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Dessas pesquisas, destaca-se o interesse por aprender como nos tornamos professores. Apontam como tendência uma característica multidisciplinar e multi-metodológica, fator que permite indicar, junto à Diniz-Pereira (2013), certa tendência às fragilidades nas fundamentações quanto às metodologias de pesquisa, que passam, inclusive por uma imprecisão quanto ao objeto de estudo (Formação de professores? Identidade docente? Saberes?).

Nesse cenário, esse artigo procura traçar brevemente algumas considerações acerca do método autobiográfico e da pesquisa-ação como possibilidades de pesquisa a partir da narrativa de professores, fomentando, inclusive, sua utilização com perspectiva formativa.

Entre essas perspectivas, o trabalho de Bueno (2002) situa o método autobiográfico como um daqueles decorrentes das mudanças de paradigmas e rupturas que operam nas ciências sociais, ao longo do século XX, e sua consequente busca por novos métodos, em especial aqueles capazes de alcançar as subjetividades. A autobiografia aparece então como alternativa para apreender as dinâmicas da vida cotidiana, nas quais as metodologias macroestruturais não conseguem penetrar. O método autobiográfico figura como mediador entre a Histórias individual e social.

Na mesma tônica, Bueno (2002) considera algumas potencialidades e limites desse método, admite, assim, a própria dificuldade do trabalho com as subjetividades e aponta como potencialidade a geração de uma *contra-cultura*, na medida em que o método propõe a escuta aos professores sobre o seu próprio trabalho.

Também se refere ao potencial desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores, de maneira que o método autobiográfico também se apresenta por seu caráter formativo, ao propor a autorreflexão.

Nesse viés, o trabalho de Bueno et al. (2006), *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente*, faz um levantamento das produções com a nomenclatura genérica de autobiografias e histórias de vida, que se dedicaram à temática da formação de professores e profissão docente no Brasil (1985–2003). As autoras destacam um vertiginoso crescimento de trabalhos nessa perspectiva, no período pós década de 1990, caracterizados por uma enorme dispersão temática e metodológica, marcados ainda por uma multiplicidade de referenciais teóricos utilizados. As autoras apontam, todavia, a baixa adesão ao caráter formativo do método autobiográfico nesses trabalhos, ainda que seja esse um de seus grandes potenciais.

Em *O trabalho com narrativas na investigação em educação*, Lima et al. (2015) propõe-se a apontar alguns elementos para a compreensão da investigação narrativa da experiência, destacando o papel de sujeito dos professores, narradores de sua própria experiência, endossando, assim, nesse tipo de pesquisa, seu potencial formativo. Os autores recorrem, entre outros, a Benjamin (1985) e Larrosa (2004), considerando que os saberes da experiência são transmitidos pelo aconselhamento. Tais saberes mostram-se fugidios às questões pragmáticas da pesquisa que não dá voz aos sujeitos.

Para além da proposta de dar voz ao professor, ou ainda, aos excluídos, silenciados e marginalizados, o artigo de Diniz-Pereira (2008), *The use of critical life history inquiry as a methodology for studying the básica*” (LÜDKE, 2012, p. 637). Todavia, ressalta ainda que as pesquisas desenvolvidas pelos professores tendem a se afastar dos critérios de

*identity construction of activist educators*<sup>1</sup>, traz apontamento acerca desse referencial teórico metodológico, nos quais, entre os autores citados, há a consideração acerca da possibilidade dessa pesquisa desafiar as estruturas opressivas que criam os silenciamentos. Junto às informações sobre a coleta de dados e o processo de análise de Histórias de Vida, Diniz-Pereira aponta a pesquisa crítica de Histórias de Vida, considerando que, nessa perspectiva, há um comprometimento com a justiça social.

A partir dessa perspectiva, pode-se admitir o potencial formativo dessa metodologia, mostrando-se empoderadora, emancipatória e transformadora.

No que se refere a uma efetiva relação entre o professor e a pesquisa de sua prática, o artigo de Lüdke (2012) aponta a pesquisa-ação e sua relação com a formação e o trabalho do professor. A autora utiliza os trabalhos de John Elliot, entre outras passagens, para indicar o interesse do referido autor no desenvolvimento de uma pesquisa próxima da realidade do professor, realizando-se de maneira mais viva e efetiva do que aquela desenvolvida na academia. Entretanto, destaca, junto a Elliot, “a dificuldade da pesquisa-ação em estabelecer-se como uma ciência social alternativa, livre de pressupostos do positivismo embutido na cultura acadêmica” (LÜDKE, 2012, p. 632).

A autora descreve ainda seu programa de pesquisas sobre a formação de professores da educação básica, focalizando o papel da pesquisa nessa formação e no trabalho do professor, no qual, entre outras considerações, aponta uma “reflexão necessária sobre o conceito de pesquisa dominante (o da academia), e o que poderia corresponder às necessidades sentidas pelos professores em suas escolas de educação

---

1. O uso da investigação da história de vida crítica como metodologia para o estudo da construção identitária de educadores ativistas [tradução nossa].



rigor científico das pesquisas acadêmicas, o que as coloca numa posição de validade e credibilidade questionada pela esfera acadêmica.

Nessa tônica, o texto de Pimenta (2005) retoma a intenção da pesquisa-ação em criar nas escolas uma cultura de análise das práticas, de maneira que os professores tenham ferramentas para transformar suas ações e as práticas institucionais. Por meio de pesquisas com profissionais da educação no contexto da educação básica, aponta a opção metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, entendida como aporte utilizado:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (PIMENTA, 2005, p. 534).

O trabalho de Zeichner e Diniz-Pereira (2005) reitera a pesquisa dos professores como uma das formas disponíveis e bastante eficiente para a formação profissional. No entanto, questiona a visão acrítica e glorificada acerca dos potenciais da pesquisa-ação, definida no artigo como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas” (p. 65). Os autores apontam como potencial a ideia da pesquisa-ação reforçar os laços com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política. Nesse sentido, propõem que “toda e qualquer pesquisa-ação deve considerar, em algum ponto do desenvolvimento da investigação, as implicações sociais e políticas de suas práticas” (p. 75-76).

Por esse viés, o potencial formativo da pesquisa-ação traz implicações diretas e substantivas nas formas pelas quais os professores afetam a vida de seus estudantes e catalisam transformações.

### **Algumas considerações**

Em linhas gerais, traçar alguns elementos que envolvem a formação acadêmica profissional docente na atualidade, permite evidenciar, como já anunciado por Diniz-Pereira (2016), a persistência de alguns debates, sem, no entanto, ter encontrado caminhos para equalizá-los.

Nesse sentido pode-se entender o perene embate Bacharelado vs. Licenciatura, nos quais se percebe a formação de professores tensionada pela característica bacharelesca de grande parte dos cursos. O que está em jogo é que tal dicotomia perde como referência o fato de que o domínio dos conteúdos específicos de cada área não é condição para a garantia do processo ensino-aprendizagem, embora tal processo não possa prescindir desses conhecimentos específicos. Possivelmente, o grande desafio posto aos cursos de licenciatura seja a instituição de uma sólida identidade de cursos de formação de professores, sem, contudo, recair em outra dicotomia, aquela que exclui desses cursos as dimensões da pesquisa e seu potencial formativo.

É possível associar a essa identidade que se afasta das especificidades do magistério a questão dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de formação de professores. Ainda que seja incontestável o tempo do estágio com importante espaço para efetivação da articulação teoria e prática, assim como para a fundamentação profissional do futuro professor, o que se vê é a transformação desse espaço na prática burocratizada de assinar papéis. Pelas mais variadas condições em que se ofertam os cursos de formação docente, o que se

percebe é que as instituições de ensino têm negligenciado o papel do estágio docente, o que gera efeitos, entre os quais se pode apontar o alto índice de abandono da carreira docente nos primeiros anos de exercício.

Também se mostra como marca das últimas décadas, uma urgência em qualificar um grande número de educadores, em cumprimento ao que prevê a LDBEN, em relação à formação de professores em nível superior. Todavia, tal urgência refere-se também a uma aclamada falta de professores, especificamente das áreas exatas, sem, contudo, efetivar-se, com a mesma urgência, políticas consistentes de atratividade à carreira docente à juventude do país, assim como medidas de incentivo à permanência na profissão docente.

Dada a complexidade da profissão docente, as lentes de pesquisa têm permitido variados estudos da docência, inclusive considerando a potencialidade formativa de tais pesquisas. Todavia, se pressupostos teórico-metodológicos, como aqueles que fundamentam a pesquisa-ação, por exemplo, ainda estão às vias de se firmarem no meio acadêmico, devendo vistas às tradições positivistas de pesquisa, é necessário considerar a distância efetiva de realização dessas pesquisas nas escolas públicas. Por mais que desde a década de 1990, o aclamado professor-pesquisador apareça como uma das panaceias para o desenvolvimento da educação, o cotidiano das escolas públicas coopera para a impossibilidade dos docentes realizarem, efetivamente, esse tipo de trabalho, seja pelas condições de tempo de estudo, seja pelo estabelecimento de contratos precários, ou ainda, dentre outros tantos fatores, pelas jornadas múltiplas de trabalho.

Por fim, a modesta intenção desse artigo foi lançar luz sobre a persistência de certos debates, que envolvem desafios acerca da formação docente, que, quando se tem em mira a efetivação de uma educação que preze pela qualidade, urgem pela prioridade política e social de repensar o processo formativo de professores no país.

## Referências

- ANDRÉ, Marli. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213–230, jan./mar. 2015.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62 jul./set. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H.C.; SOUZA, C.P; CATANI, D.B. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985–2003)**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 385–410, maio/ago. 2006.
- BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **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, Júlio Emílio. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83–93, jan./jul. 2010.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9–34, jan./jun. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **The use of critical life history inquiry as a methodology for studying the identity construction of activist educators**. Studies in Symbolic Interaction, v. 30, 385–415, 2008.
- GATTI, Bernadete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 88–111, jan./abr., 2012.
- GATTI, Bernadete A. 2016. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade, n. 74, abril/2001, p. 43–58.

LIMA, M. E. C. C., GERALDI, C. M. G., GERALDI, J.W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17–44, jan./mar., 2015.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 146, p. 428–451 maio/ago. 2012.

LÜDKE, Menga. **Desafios para a pesquisa em formação de professores.** Revista Diálogo Educacional., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629–646, set./dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril. 2000, p. 5–24.

ZEICHNER, Kenneth M. DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago. 2005.