

**TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: entre o local e o universal**

TRENDS IN TEACHER TRAINING RESEARCH: between local and universal

**TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN
DE PROFESORES: entre lo local y lo universal**

Joana Paulin Romanowski

Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Curitiba - PR, Brasil.

joana.romanowski@gmail.com

Resumo

Este artigo realiza um balanço das pesquisas em formação de professores realizadas no Brasil, de 1987 ao início desta década, com destaque para a região Sul. Focaliza os estudos do tipo “estado da arte” publicados, principalmente os relativos a teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação, e inclui aspectos de pesquisas internacionais. A metodologia de estudo é do tipo “revisão sistemática”, com a finalidade de apontar as dimensões em torno das abordagens teórico-metodológicas, das temáticas privilegiadas, sua expansão e seus impactos.

Palavras-chave: Pesquisa em formação de professores. Metodologia de pesquisa. Pesquisa em educação.

Abstract

This article presents a survey of the research on teacher education held in Brazil from 1987 to the beginning of this decade, especially in the South. It focuses on the study of the “state of the art” published, mainly regarding theses and dissertations in graduate programs, and includes aspects of international research. The study methodology is a “systematic review”, in order to point out the dimensions around the theoretical and methodological approaches, the privileged themes, its expansion and its impact.

Keywords: Research in teacher education. Research methodology. Research in education.

Resumen

Este artículo realiza un balance de las encuestas en formación de profesores realizadas en Brasil, de 1987 al inicio de esta década, con destaque para la región Sur. Focaliza los estudios del tipo “estado del arte” publicados, principalmente los relativos a tesis y disertaciones defendidas programas de postgrado, e incluye aspectos de investigaciones internacionales. La metodología de estudio es del tipo “revisión sistemática”, con la finalidad de apuntar las dimensiones en torno a los enfoques teórico-metodológicos, de las temáticas privilegiadas, su expansión y sus impactos.

Palabras clave: Investigación en formación de profesores. Metodología de investigación. Investigación en educación.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender as tendências da pesquisa em formação de professores na perspectiva assumida neste texto, é necessário, em primeiro lugar, situar a pesquisa em educação no Brasil e, nesse contexto, os estudos sobre pesquisa em formação de professores. O desafio proposto na compreensão dessas tendências abrange as dimensões em torno das abordagens teórico-metodológicas, das temáticas privilegiadas, sua expansão e seus impactos.

A elaboração deste texto toma por base as revisões sistemáticas realizadas em investigações do tipo “estado da arte” que venho desenvolvendo desde o fim da década de 1990; os estudos realizados no Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); publicações a respeito da pesquisa em educação e formação de professores; e, em nível internacional, consultas à *American Educational Research Association* (AERA) e à *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISSAT).¹ A escolha dessas associações foi motivada por congregarem pesquisadores no campo da formação de professores.

Entre os estudos ocorridos no GT de Formação de Professores da ANPEd, encontram-se os de André (2000, 2006, 2009, 2010), que exaustivamente se dedicam a compreender a pesquisa em formação de professores, em especial, a metodologia de investigação; de Lüdke (2012), com preocupação sobre a relação entre pesquisa e formação; de Brzezinski (2009), que se debruçam sobre as produções do GT; de Jardimino et al. (2011), que examinam o trabalho sobre formação nos diferentes GTs da ANPEd; de Terrazan e Gama (2007), que se detêm sobre as pesquisas em formação continuada de professores; e de Ventorim (2005), que analisam os trabalhos sobre professor pesquisador nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes). Em relação às pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, foi feita uma análise, apresentada em 2002 como trabalho encomendado pela reunião anual da ANPEd, por Ramalho, Nuñez, Terrazan e Prada. Essas publicações integram outros estudos já publicados.²

Destaca-se, também, o I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação Docente, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos dias 24 e 25 de julho de 2006, com 70 grupos, que relataram seus trabalhos. Na sequência, foi feita uma síntese, apresentada em uma mesa-redonda, com as principais reflexões dos observadores convidados. O II Simpósio foi realizado nos dias 24 e 25 de março de 2011, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com a participação de 33 grupos e 225 pesquisadores, sendo finalizado com painel analítico.

Esse conjunto de estudos aponta para a materialidade constitutiva da formação de professores como campo de pesquisa, já indicada em Marcelo (1999) e André (2010), na perspectiva de existência de objeto próprio e metodologia específica – uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação e integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e um reconhecimento social e político da formação de professores como elemento fundamental para a melhoria da ação educativa. Com efeito, o campo de formação de professores é composto por estudos relativos à formação inicial, formação continuada, identidade docente, desenvolvimento e profissionalização docente. Cada uma dessas dimensões comporta investigações específicas ou articuladas entre si, que são transversalizadas pelo campo da política educacional.

Neste texto, para as considerações em relação à pesquisa local, a região Sul, foram considerados os levantamentos feitos por Hobold e seu grupo de pesquisa como pontos de partida para as reflexões realizadas. Ainda, foi incluído levantamento provisório sobre os grupos de pesquisa em formação de professores, resultante de estudo em andamento.

Finalmente, cabe alertar que o presente texto não tem pretensão de ser conclusivo como revisão sistemática; seu propósito é contribuir para o debate sobre a pesquisa em formação de professores.

¹ Associação Americana de Pesquisa Educacional e Associação Internacional de Estudos sobre Professores e Ensino, em tradução livre.

² São estudos do tipo “estado da arte” na perspectiva da revisão sistemática. A esse respeito, ver: Vosgerau e Romanowski (2014).

2 TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao situar a pesquisa em educação no Brasil tomando por referências os estudos de Bittar (2009), cabe ressaltar que, desde a década de 1930 até a atualidade, a tendência é a do seu crescimento. Analisar esse movimento implica reconhecer que a pesquisa em educação realizada no Brasil incorpora as marcas históricas e as tendências teóricas mais influentes de cada época.

Destaca-se que a educação no Brasil se vincula ao debate das ideias liberais, em que a escolarização oferecida pelo Estado para a promoção do cidadão esclarecido, no bojo da concepção humanista associada à industrialização e urbanização (SAVIANI, 2007), timidamente promovida durante o Império e defendida entusiasticamente na década de 1920, começou a ganhar corpo a partir da década de 1930.

Inúmeros autores têm se debruçado na análise das tendências da pesquisa em educação, como Aparecida Joly Gouveia, Miriam Warde, Pedro Goergen, Luiz Antônio Cunha, Dermeval Saviani e Bernadete Gatti. Para Bittar (2009), com base nesses autores, é possível situar as tendências em quatro períodos: o primeiro iniciou-se em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e se estendeu até a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956); o segundo transcorreu de 1956 até a criação dos programas de pós-graduação (1965); o terceiro abrangeu o período da ditadura militar; o quarto teve início no fim da ditadura e finalizou em 2005, data em que a Pós-Graduação em Educação comemorou 40 anos de existência. Desse modo, um quinto período pode ser considerado, iniciado em 2005, inaugurando um novo movimento em direção à prática, com a inserção dos mestrados profissionais.

A periodização pode conter limites tênues entre uma fase e outra, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), indicada por Cunha (1978), a qual completa 90 anos de existência como a primeira iniciativa para a promoção da pesquisa; a partir da década de 1920, os primeiros levantamentos estatísticos, de acordo com Ferraro (2005) e considerando os estudos de Cunha (1978); e o levantamento ou o censo da população escolar no estado de São Paulo, realizado por Sampaio Dória em 1920, no Ceará, em 1922, e na capital federal, em 1927, feito por Fernando de Azevedo, com a finalidade de definir políticas de instrução públicas.

Nos anos 1930, as ideias renovadoras do Movimento dos Pioneiros da Educação impulsionaram os debates educacionais. O âmbito da formação de professores foi fomentado de modo especial por Anísio Teixeira, que fundou o Inep, em 1937, como aponta Saviani (2007). O instituto insere em sua estrutura uma divisão encarregada de desenvolver pesquisas educacionais, passando a pesquisa para a égide dos órgãos do governo. Seu decreto de criação contém o objetivo de, como atribuição, promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, favorecendo a inserção da pesquisa no sistema de educação brasileiro. Ressalta-se que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), criada para publicar as pesquisas realizadas pelo Inep, na sua primeira fase, foi um veículo de informações sobre as políticas educacionais. A partir da década de 1980, a RBEP se articulou com a comunidade acadêmica, com a publicação de artigos de pesquisa (SAVIANI, 2012).

Com a expansão das universidades, a pesquisa passou a ser uma de suas funções, como afirma Bittar (2009). A esse respeito, diz Lessa (1999, p. 160) que “a pesquisa como coluna vertebral do ensino superior na consagrada fórmula de Humboldt, ensaiada pela Universidade de Berlim na primeira metade do século XIX, somente foi implantada no Brasil nos anos 60”, pois o foco da formação profissional é um forte elemento componente de sua finalidade, em que se assenta a permanência da educação superior na perspectiva do ensino.

No interior dessas fases de pesquisa em educação, a questão da formação de professores consta em estudos e propostas. Na década de 1920, efervesceram os debates em torno da reforma dos cursos normais. Os eventos e conferências do

período envolviam esse tema, de acordo com Ferreira (2006). Confirma André (2006) a participação de alto nível na pesquisa dos professores das escolas normais, que na época se apresentavam como lócus de estudos.

No movimento da pesquisa a ser realizada nas universidades, como componente de sua finalidade, instalou-se a pós-graduação, possibilitando aglutinar recursos humanos e condições que favorecessem sua implementação, segundo Gatti (2010), com o respaldo da instalação de órgãos de fomento. A promoção da pesquisa em educação esteve demarcada pela criação de programas na década, associada à organização dos pesquisadores em torno da criação da ANPEd, em 1976, do aparecimento de publicações específicas e mesmo da exigência de sua realização premida pela avaliação. Esse conjunto de condições propícias deslocou a pesquisa do Ministério da Educação (MEC) e de sua rede de centros de pesquisas instalados em vários estados brasileiros para a universidade, como afirma Gatti (2010), e alterou o foco do sistema educacional e a relação com a sociedade para examinar a educação como investimento e promoção do desenvolvimento econômico, característico do governo militar.

Destarte, a pesquisa da/na formação dos professores, realizada nos cursos universitários e mesmo no curso normal secundário, somente assumiu relevância a partir da década de 1980. Com efeito, o GT de Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik, com seus membros se reunindo pela primeira vez na ANPEd, na 7ª Reunião Anual (Brasília, 1984). A proposição de criação de GT da ANPEd para os debates e discussões relativos à formação de professores foi sugerida no I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983).

Um dos primeiros balanços sobre a pesquisa em educação no Brasil, realizado por Gouveia em 1971, ao examinar os estudos desenvolvidos por centros de pesquisas regionais vinculados ao Inep/MEC, aponta a realização de levantamento sobre a caracterização de professores e profissionais de ensino, quanto ao nível de qualificação, condições socioeconômicas, posição funcional e expectativas dos professores. Esses estudos são diagnósticos sobre a condição de formação.

Posteriormente, Franco e Goldberg (1976b), ao analisar a pesquisa em educação, indicaram a existência de um conjunto de 41 estudos sobre comportamentos dos professores associados aos resultados do ensino. As autoras mencionam a falta de investigações sobre as condições de treinamento dos professores e destacam a necessidade de abordagem da questão. No exame das pesquisas cadastradas do Inep, no período de 1968 a 1973, a formação de professores e de magistério correspondia a oito estudos (3,83%). Além disso, ressaltam a relevância social dessas pesquisas. Em outro estudo, realizado por Feldens (1989) e apresentado no V Endipe, realizado em Belo Horizonte, são feitas indicações a respeito das contribuições e desafios da pesquisa sobre a formação de professores.

Estudos direcionados para as décadas subsequentes apontam a diversificação dos espaços que realizam pesquisa acadêmica: um formado principalmente pela produção no contexto dos programas de pós-graduação das universidades e outro, em instituições independentes de pesquisa, organizações não governamentais e institutos empresariais, associados ou não a órgãos oficiais nacionais, como aponta Campos (2006). Exames sobre esse período indicam a fragilidade dos objetos de pesquisa, da metodologia e da própria investigação e produção da pesquisa na área da educação (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2006; CHARLOT, 2006). Aliás, Charlot (2006) imprime em suas reflexões o grau de dificuldade da pesquisa na área diante da falta de delimitação clara do campo e do objeto da educação. O objeto é fluido, pois a educação pertence ao conhecimento complexo, não é simples nem unidimensional. Contudo, alerta para a necessidade de produção de uma pesquisa densa, que resulte em conhecimento e não expressão de opinião. Em síntese, a superação da dispersão de temas, da pouca densidade na compreensão das múltiplas relações da prática educacional, das contradições, das

tensões e da heterogeneidade manifesta-se como desafio à constituição desse campo como ciência.

3 PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: do local ao universal

Para a compreensão da relação entre as pesquisas em torno do tema da formação de professores, as análises tomam como ponto de partida a contextualização dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sul; em seguida, são apresentados indicadores do quadro de pesquisas realizadas. A leitura desses apontamentos obtidos pela análise de conteúdo de Bardin (2010), uma vez organizada, é interpretada considerando as questões propostas por Cochran-Smith e Zeichner (2005): o que se sabe sobre esse tema de investigação? O que é necessário saber? Quais pesquisas realizar?

Essas questões permitem buscar um referencial para um início de discussão entre possíveis inferências entre o local e o internacional. As fontes de estudo para analisar a pesquisa local utilizam estudos anteriores e os arquivos coletados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR, 2014). Em relação às fontes internacionais, o estudo toma por referências o painel *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*,³ apresentado na AERA e coordenado por Cochran-Smith e Zeichner (2005), e a publicação *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution or research community*,⁴ organizada por Craig, Meijer e Broeckmans (2013), por ocasião dos 30 anos de fundação da ISSAT.

Na região Sul, estão instalados 39 Programas de Pós-Graduação em Educação. Recuperando as indicações de criação dos programas, tem-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que surgiu em 1972⁵ como curso de Mestrado em Educação, tendo sido credenciado em 1974. Em 1976, a instituição iniciou o curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação. Igualmente, o curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) teve início em 1972 e foi credenciado em 1976, enquanto o curso de doutorado foi criado em 1988, também estruturado em linhas de pesquisa, e credenciado em 1995 (ROMANOWSKI, 2012).

O programa da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi iniciado com o curso de Mestrado em Educação, criado em 1974, instalado em 1975 e credenciado em 1977, tendo sido o doutorado criado em 2001. Anteriormente, consta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) um acordo entre o MEC e a Organização dos Estados Americanos (OEA) como primeiro processo de credenciamento, em dezembro de 1969, de programa de mestrado. O acordo foi encerrado em 1977, mas o programa foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM.

Em 1978, ano da criação da ANPEd, a área da educação já contava com 29 programas de pós-graduação, dos quais 25 eram de mestrado e quatro, de doutorado (BRANDÃO, 1986), sendo quatro na região Sul.

Na década de 1980, na região Sul, foi aprovado o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 1984, a instituição obteve a reconhecimento do curso de Mestrado em Educação e, em 1994, do curso de Doutorado em Educação. Na mesma década, foram criados os doutorados da UFRGS e PUCRS.

A partir de 1990, foram criados os mestrados da Universidade Estadual de Maringá (UEM), PUCPR, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no estado do

³ Estudos sobre Formação de Professores: o Relatório do Painel AERA sobre Pesquisa e Formação de Professores, em tradução livre.

⁴ Do pensamento do professor para professores e ensino: evolução da comunidade de pesquisa, em tradução livre.

⁵ Os dados a respeito da criação dos cursos de mestrado e doutorado foram obtidos por meio de consulta pela internet às páginas dos programas.

Paraná; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul. Na década seguinte (2000 a 2010), inúmeros programas foram criados: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade da Região de Joinville (Univille), Centro Universitário Franciscano (Unifra); depois, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Centro Universitário La Salle Canoas-RS (Unilasalle), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Na região Sul, na atualidade, há 43 programas; a maioria oferta mestrado e alguns, doutorados. Recentemente, foram criados mestrados profissionais, como os do Centro Universitário Internacional (Uninter), UFPR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), Unipampa e Unisinos. Desse modo, a Pós-Graduação em Educação foi amplamente difundida e está a caminho da consolidação, com o estabelecimento de programas abrangendo mestrado e doutorado.

Na maioria dos programas, é realizada pesquisa que focaliza o tema da formação de professores. Esse movimento é observado desde a década de 1990. A distribuição de teses e dissertações por programa nesse período pode ser verificada na Tabela 1. Na região, poucos programas estavam credenciados nesse período; no entanto, verifica-se que as instituições com programas credenciados têm interesse no tema. Sobre essas pesquisas, estudos de André (2000) já foram exaustivamente analisados, porém cabe ressaltar que, desde esse período, a formação constituiu assunto constante das pesquisas. Na região, destacam-se grupos de pesquisa e de pesquisadores que elegem a formação de professores como foco de estudos e investigações. Entre os assuntos pesquisados, estão os direcionados à história da formação do professor, à formação dos profissionais da educação infantil e da educação superior, aos cursos de licenciatura e normais de nível médio, aos referenciais da prática docente e ao currículo na relação com a formação dos professores.

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre formação de professores – Programa de Pós-Graduação em Educação – 1990-1999.⁶

Instituição	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
UFSC	2	1	1	4	1	-	4	2	7	1	23
PUCRS	2	2	2	1	1	1	3	3	4	-	19
UFRGS	-	2	-	3	1	1	2	1	1	1	12
Unijuí	-	-	-	-	-	-	-	5	4	3	12
UFPR	1	-	1	-	-	-	2	1	1	-	6
UFSM	1	1	-	-	2	-	2	1	-	-	6
UEL	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4
UEM	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1

Fonte: Adaptado de André (2002) e Brzezinski e Garrido (2006).

A distribuição do número de teses e dissertações nos anos subsequentes continua em expansão, resultado vinculado à constante ampliação do número de mestrados e doutorados no Brasil – as pesquisas em educação, em 1987, totalizaram 108 e em formação de professores, 11 pesquisas; em 2011, a somatória é igual a 5.451 em educação e 687 em formação.

Totalizam no período de, 1987 a 2015, 61.977 teses e dissertações na área da educação. Deste total, 6.288 abordam formação de professores como assunto de investigação em torno de 10% do total.

⁶ Os dados indicados na tabela tomam por base estudos anteriores. O estudo coordenado por André (2002) toma por referência a totalidade das teses e dissertações; o estudo coordenado por Brzezinski e Garrido (2006) trabalha com uma amostra de programas; os dados da UFRGS e PUCRS foram obtidos por consulta livre nas bibliotecas dessas instituições, de modo que não têm confirmação.

Ao longo dessas quase três décadas, o conjunto de pesquisas que abordam formação de professores permanece em expansão quantitativa. Em relação ao conjunto de pesquisas em educação, os índices relativos apontam uma oscilação entre 6% e 13%, aproximadamente, conforme Romanowski (2002, 2013). Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta uma síntese da quantidade de pesquisas em educação e em formação de professores, distribuídas por ano, no período de 1987 a 2015.

Tabela 2 – Número de teses e dissertações em educação e formação de professores, por ano – 1987 a 2015.

Ano	Total de trabalhos	Nº de teses e dissertações sobre formação de professores	% de teses e dissertações sobre formação de professores
1987	108	11	10,00%
1988	118	22	18,00%
1989	162	30	18,00%
1990	460	32	6,96%
1991	461	38	8,24%
1992	624	45	7,21%
1993	614	39	6,35%
1994	698	45	6,45%
1995	802	69	8,60%
1996	834	73	8,75%
1997	891	65	7,30%
1998	860	84	9,77%
1999	1.370	96	7,00%
2000	1.799	188	10,40%
2001	1.954	189	9,70%
2002	2.554	225	8,80%
2003	3.085	250	8,10%
2004	2.996	319	10,60%
2005	3.460	344	9,90%
2006	3.715	417	11,20%
2007	4.525	503	11,00%
2008	4.644	513	11,00%
2009	4.510	446	9,90%
2010	4.105	403	9,80%
2011	5.451	687	12,60%
2012	2.419	269	11,1%
2013	2.906	358	12,3%
2014	2.905	304	10,4%
2015	2.947	224	7,04%
Total	61.977	6.288	10,1%

Fonte: Adaptado de Ferreira (2006), Bittar (2009) e Romanowski (2002, 2012).

Na região Sul, esse mapa de dados sobre as pesquisas em formação de professores acompanha a tendência de expansão quantitativa devido à criação de novos programas de mestrado e doutorado. A distribuição do número de defesas com o tema expressa uma variação entre as instituições. Algumas delas, por direcionamento das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação, apresentam um número maior de pesquisas. A Tabela 3 traz a distribuição do número de defesas, por ano, em torno do tema da formação de professores.

Tabela 3 – Distribuição das teses e dissertações sobre formação de professores – Programa de Pós-Graduação em Educação – 2004-2012.⁷

Instituição	2004	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
FURB	5	3	-	1	1	4	1	1
FURG	-	2	-	-	2	4	-	-
PUCPR	7	33	16	26	15	19	6	9
PUCRS	7	4	7	9	6	7	3	3
UCPel	-	-	-	-	-	-	1	-
Udesc	-	-	-	-	1	-	-	-
UEL	5	8	9	16	6	12	2	8
UEM	5	9	12	11	12	4	6	3
UEPG	8	6	-	3	3	2	1	-
UFPeI	1	2	-	2	3	4	3	5
UFPR	6	5	4	11	5	11	5	4
UFRGS	15	13	22	17	21	15	11	6
UFSC	10	15	18	19	13	14	7	10
UFSM	21	18	11	22	13	17	2	4
Ulbra	4	2	2	3	2	-	2	-
Unics	-	-	-	-	1	2	1	-
Unijui	-	-	-	-	1	1	-	1
Unioeste	-	-	2	1	-	2	3	5
Unisc	-	-	-	-	-	-	1	1
Unisinos	8	10	10	6	3	-	2	3
Unisul	-	-	-	-	1	2	2	-
Univall	-	3	-	5	6	3	1	-
Unoesc	-	-	-	-	5	2	1	-
UPF	3	5	1	2	4	1	1	-
UTP	-	3	3	2	3	-	3	2

Fonte: A autora, com base nos arquivos do GETRAFOR – Univille (2014), acesso restrito.

Ao analisar a Tabela 3, é possível inferir que o tema da formação de professores é constante desde a criação dos programas de pós-graduação na região Sul. Em alguns dos programas, o número de teses e dissertações é maior que em outros e se expressa de forma contínua. Esse indicador aponta para a existência de linhas de pesquisa com o tema em alguns dos programas, como os da UFSM, UFSC, PUCPR e Unisinos, em grupos de pesquisa, como os da UFRGS, UFPR, UEPG, entre outros, e em projetos de pesquisa, vinculados a investigações de professores. Se considerados os dados nacionais de pesquisa em formação de professores, a participação quantitativa relativa da região Sul oscila de 20% a 30%. Uma investigação mais aprofundada nessa perspectiva poderá indicar se, em alguns programas, estão em constituição centros de investigação em formação de professores.

Entre os temas que compõem o campo de formação de professores, formação inicial, formação continuada, identidade, desenvolvimento e profissionalização docente são estudados. Complementam as pesquisas estudos sobre saberes docentes, ensino, prática docente, mas a formação inicial e continuada é o principal foco. Grosso modo, na formação inicial, as investigações sobre os cursos de licenciatura, incluindo a pedagogia, têm sido constantes, especialmente após a reformulação curricular ocorrida na metade da década de 2000. No fim da década de 2010, o curso normal de nível médio passou a ser menos investigado.

O que revelam as pesquisas? As pesquisas em formação inicial têm avaliado como os cursos estão organizados em termos de proposição curricular. Há um constante

⁷ Na tabela, os dados precisam ser considerados com cautela, pois, em alguns anos, não foi possível obter a totalidade de resumos, tendo sido o acesso ao banco de resumos da Capes suspenso devido à mudança de plataforma. Até o presente momento, o acesso está liberado para os dados de 2011 e 2012.

acompanhamento dos cursos na perspectiva do cumprimento das determinações legais que os regem e dos resultados obtidos – a preocupação de como são estabelecidas as relações entre os cursos e a sociedade, entre o curso e a escola, entre as modalidades de cursos e a formação, como os cursos de educação a distância, e entre os segmentos da educação básica e as licenciaturas, como a formação para a educação infantil, as escolas do campo, o ensino profissional.

Outra vertente aponta para as disciplinas ensinadas nos cursos (disciplinas específicas, pedagógicas, práticas e estágios) e a formação dos alunos, futuros professores, tanto no domínio dos conhecimentos dessas disciplinas quanto no modo de ensiná-las. Nos anos mais recentes, alguns estudos têm se debruçado em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As poucas teses sobre novas abordagens em projetos experimentais indicam resultados animadores. As investigações que analisam a relação entre as disciplinas e a educação básica se direcionam para a avaliação de experiências de parcerias entre os professores (universitários e da escola básica) e para a análise dos conteúdos de disciplinas. As que se atêm ao exame dos conteúdos, em maior número, alertam para o distanciamento e a descontextualização das disciplinas e conhecimentos em relação à educação básica.

As novas demandas da escola, das áreas de conhecimento e dos problemas educacionais interpenetram as pesquisas no campo da formação, como a educação inclusiva, a educação especial, as novas tecnologias da informação e as mídias. Há um terceiro grupo de investigações propositivas para a inserção de novos conhecimentos, como a educação ambiental, diversidade, ensino religioso, ludicidade, entre outros.

As pesquisas que abordam os processos de formação são em menor número e singulares. Focalizam as práticas dos docentes do curso, os próprios processo na formação de professores e as aprendizagens dos alunos dos cursos de licenciatura. Os processos mais destacados na pesquisa referem-se à flexibilidade e, em estudos singulares, há abordagens sobre o papel da pesquisa, da história de vida, das narrativas autobiográficas, da estética e dos estudos interculturais.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre as representações de alunos, professores e pesquisadores assumiram uma demanda intensa; numa contagem rápida pelas palavras-chave “representações sociais dos professores”, foram localizados 68 estudos nos anos de 2011 e 2012, nos programas de pós-graduação da região Sul. Cabe ainda ressaltar, sobre as pesquisas em formação inicial, os debates em torno das concepções, como a racionalidade técnica e a racionalidade prática, os quais expressam preocupação com o retorno da formação para os processos de aprender a fazer e seguir roteiros. Esse tipo de formação implica menos densidade e profundidade, bem como um processo aligeirado e centrado nos aspectos técnicos da formação.

O exame de assuntos específicos, como o estágio, permite situar com maior precisão cada um dos aspectos, favorecendo a resposta à questão “o que se sabe sobre isso?”. A Tabela 4 apresenta uma frequência elevada de pesquisas sobre estágio (77 no período de 1987 a 2011), com a região Sul apresentando o maior número (31). A distribuição por anos demonstra que, após a reformulação dos cursos de licenciatura, foi ampliado o interesse no assunto – até 2000, somavam-se quatro pesquisas, em contraste com as 73 do período entre 2003 e 2011.

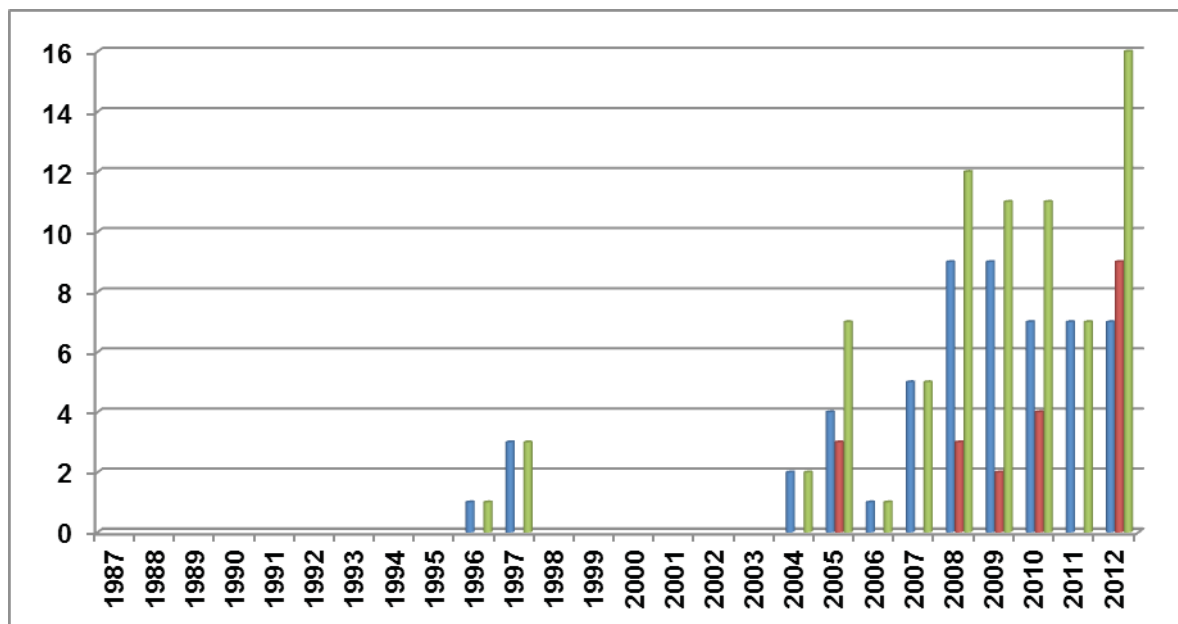
Tabela 4 – Distribuição das pesquisas sobre estágio, por região – 1987-2011.

Região	Frequência	Porcentagem
Nordeste	10	12,8%
Norte	4	5,1%
Sudeste	27	35,1%
Sul	31	39,8%
Centro-Oeste	5	6,5%
TOTAL	77	100,0%

Fonte: Medeiros (2014).

A distribuição das pesquisas de 1987 a 2012 aponta que o interesse no tema estágio foi ampliado a partir 2003, isto é, após a reformulação dos cursos de licenciatura, que incidiu nos estágios e práticas. O Gráfico 1 permite visualizar essa distribuição acentuada na última década.

Gráfico 1 – Distribuição por ano de defesa e nível da pesquisa



Fonte: Medeiros (2014). Legenda: mestrado; doutorado; total.

Em relação aos assuntos tratados nas pesquisas sobre estágios, infere-se que a compreensão sobre as abordagens de estágio permite sua categorização: estágio tradicional, estágio do tipo residência para o aprendizado de docência, estágio reflexivo, estágio e pesquisa, estágio colaborativo e estágio de imersão prolongada.

O estágio tradicional consiste na composição das etapas de observação, em que o estagiário registra a prática docente observada. Essa observação é realizada considerando a teoria aprendida no decorrer do curso, o que implica um relato de que o que a teoria preconiza não se evidencia na prática. Na segunda fase, o estagiário passa a ser um auxiliar do professor, realizando atividades pedagógicas de apoio, como correções. Na fase final, o estagiário ministra algumas aulas, em que é avaliado pelo professor regente e/ou pelo professor supervisor. No estágio e pesquisa, há um esforço para a inserção da pesquisa como processo de articulação com o estágio, com um roteiro de diagnóstico da escola e da prática docente alvo de estudos pelo estagiário.

As pesquisas sobre estágio focalizam, ainda, outras perspectivas de análise, como o processo de organização curricular do estágio ao longo do curso ou no fim, como terminalidade do aprendizado de docência. Além disso, os estudos examinam as relações entre as instituições escola e universidade no processo de estágio; relações entre estagiário, professor regente de classe e professor supervisor de estágio; relações estabelecidas no processo; relação teoria e prática, além de investigações sobre a parceria em formação, em que a escola, ao disponibilizar o espaço, passa a participar de projetos ofertados pela universidade para a formação continuada dos professores da educação básica, em sistema de parceria.

Exame mais detalhado de um dos componentes da formação inicial indica, na atualidade, um acúmulo de pesquisas em formação de professores. Isso torna imperativo que estudos sistemáticos possam ser realizados considerando cada um dos assuntos, favorecendo um aprofundamento sobre o que se sabe. A demanda da pesquisa em torno da formação continuada é permanente entre os pesquisadores da região. A formação pedagógica do professor do ensino superior está entre os estudos, bem como

programas e projetos para os demais níveis de ensino. A perspectiva de avaliação dos resultados dos programas gera inquietações entre os envolvidos.

Na região Sul, as Secretarias de Educação, em nível estadual e municipal, realizam programas e cursos ofertados aos professores da educação básica. Esses programas constituem alvo de avaliações em pesquisas. Igualmente, parcerias entre grupos de pesquisa e professores da educação básica são categorizadas como pesquisas participantes, colaborativas. De modo geral, as pesquisas apontam avanços no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, com intervenções de melhoria em suas práticas. Contudo, as críticas denunciam que os problemas específicos dos professores não ocupam o centro das atenções da formação continuada. Quais são os determinantes da pouca valorização da prática docente nos programas de formação continuada? Em que sentido a formação continuada transforma a prática docente? Quais são as relações entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente? Como ocorre a aprendizagem da docência na formação continuada? Em que segmento da escola básica há maior intensificação da oferta de formação? Em que etapa de desenvolvimento profissional incidem as preocupações com essa formação? Em que áreas do conhecimento se necessita de formação continuada? Sem a pretensão de um questionamento exaustivo, muitas perguntas precisam ser realizadas para melhor compreender a formação continuada, não só na educação básica, mas em outros níveis e modalidades de educação.

Entre os pontos a ser pesquisados, a prática docente se apresenta como desafio para a pesquisa sobre professores, especificamente a prática dos professores da educação básica e dos formadores. Sabe-se pouco sobre como produzir mudanças nessa prática e como os professores estabelecem formas de ensinar, como criam recursos para responder aos desafios dessa prática. Também pouco se sabe sobre os professores egressos dos cursos de formação docente, suas expectativas profissionais, as condições em que se dá sua prática. As alterações das últimas décadas de jornada de trabalho, ampliação de responsabilidades dos professores e novas demandas para sua prática são prioridades para as investigações. A compreensão das formas de aprender dos professores é escassa como tema de pesquisa. Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores é algo que inquieta.

Na perspectiva internacional, é feita uma síntese com base nos estudos realizados na AERA, já referidos. Essa síntese focaliza pontos de interesse do presente texto e, para sua realização, foi considerado o exposto no relatório escrito por Cochran-Smith e Zeichner (2005). Feita a tradução livre, os pontos iniciais são as características dos professores. Nesse tópico, os assuntos estudados envolvem a pesquisa sobre o perfil demográfico; quem são os professores; como são formados; onde trabalham; como ensinam; quanto tempo permanecem como professores; suas expectativas; diferença entre professores e professoras; e tipos de pesquisa realizados a esse respeito. Sobre isso, o relatório indica que a pesquisa se ressentia da falta de dados demográficos no campo dos professores. Pouco se sabe sobre a prática docente e a rotatividade de professores; ainda, os resultados sobre a aprendizagem dos alunos são geralmente definidos por resultados de testes de aproveitamento discente, em vez de em razão da preparação feita por professores.

Dados sobre futuros professores são menos abrangentes do que sobre aqueles que se encontram em atuação profissional. Sabe-se mais sobre como os professores são preparados do que sobre como ocorrem as interações entre raça e gênero. Dizem os autores: “Precisamos de um completo banco de dados em que a formação de professores esteja em foco e utilizar definições consistentes de tipos de programas e rotas” (COCHRAN-SMITH; ZEICHNER, 2005, p. 12, tradução nossa).

O relatório ressalta que a crescente diversidade da população estudantil, a predominância continuada de professores brancos e a crença geral na conveniência de um corpo docente diversificado precisam ser questionadas. Nesse sentido, compreender

a formação e a prática dos professores para atuar com a diversidade escolar se apresenta como algo necessário.

Ainda que de modo resumido, apontam-se os tópicos analisados pelo painel: relação entre as características dos professores e a qualidade de ensino; efeitos de cursos em artes e ciências e nos fundamentos da educação; investigações de métodos dos cursos e experiências de campo; pesquisa sobre as abordagens pedagógicas na formação de professores; investigação sobre a formação de professores para populações diversas; pesquisas sobre preparação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência; e pesquisa sobre processos de responsabilização na formação de professores.

O estudo inclui recomendações a respeito da análise das metodologias de investigação em pesquisa de formação de professores e ressalta: a investigação deve ser fundamentada em quadros teóricos relevantes. Concepções de ensino e aprendizagem incorporadas ao currículo, estratégias de ensino e estruturas organizacionais de programas de formação de professores, o que exige localizar estudos em relação aos enquadramentos teóricos relativos à aprendizagem de professores e à eficácia do ensino e aprendizagem dos alunos, são fundamentais para explicar descobertas sobre os efeitos de determinadas práticas de formação de professores. Além disso, uma clara definição de termos, uma descrição mais completa de coleta de dados e métodos de análise e de contextos de pesquisa e a realização de programas de formação para a pesquisa são pontos a ser considerados. Por fim, está indicada uma lista de temas a ser pesquisados, bem como a necessária infraestrutura para a realização de pesquisa no campo da formação de professores.

Em relação à publicação *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution or research community*, organizada por Craig, Meijer e Broeckmans (2013) e realizada pela ISATT, na contribuição para a contextualização expressada neste estudo, cabe destacar que o volume de 734 páginas inclui estudos realizados por pesquisadores europeus, em maior número, e de países como Canadá, Estados Unidos, Brasil, Israel, Índia, Japão, China, África do Sul e Austrália. São cinco partes que compõem a obra: as origens da associação, as vertentes de pesquisa, estudos contemporâneos, avanços na formação de professores e desenvolvimento da associação.

Conforme Kompf e Rust (2013), a ISSAT teve origem em encontros de pesquisadores realizados desde a década de 1960, mas só foi constituída como associação nos anos 1980. As preocupações partiram da compreensão da identidade dos professores, do modo como concebem e pensam sua profissão para além das políticas de acreditação definidas pelos governos. Posteriormente, o grupo passou a examinar as questões relativas à docência e ao ensino.

À medida que ocorria sua institucionalização como associação de pesquisadores, um maior número de pesquisadores de diferentes países passava a participar dos encontros e das pesquisas. Entre as preocupações, podem-se indicar: avanços das pesquisas sobre a teoria dos professores e do ensino; percepção dos professores sobre suas concepções e práticas; mudanças na escola e na formação de professores; desenvolvimento profissional dos professores; relações entre formação, ensino e prática (mudanças); excelência dos professores; e influências da associação na internacionalização da pesquisa.

Destaca-se o texto de Pozarnik e Steh (2013), que avalia o papel da ISATT no desenvolvimento profissional de Pozarnik.⁸ Nele, são indicados como atuais problemas da formação de professores: as interferências do acordo de Bologna na formação de professores; professores formadores que não possuem experiência como docentes da educação básica; a pouca contribuição entre a universidade e a escola no processo de formação docente; a falta de clareza do papel dos mentores da educação na formação dos futuros professores; a desvalorização da carreira de professores que atuam na

⁸ Isso foi feito por meio de entrevista de Pozarnik por Steh, cujo texto foi publicado por ambas.

formação de professores, pois seus artigos não são aceitos em periódicos qualificados; as propostas de cursos fundadas nos esquemas 3 + 2 e 4 + 1, que estruturam os cursos de formação em conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Enfim, a atual política e economia não são favoráveis para a realização de mudanças mais profundas, os orçamentos não incluem a melhoria salarial dos professores e o financiamento com adicional por dois anos para a formação de professores em nível de mestrado se encontra em vias de extinção. Novos programas de governo tendem a diminuir as conquistas anteriores. O desafio para estes tempos difíceis consiste em não esquecer as lições aprendidas sobre as bases do desenvolvimento profissional docente: refletir profundamente sobre a motivação dos professores, núcleo da identidade docente, e se concentrar na esperança de promover as mudanças na estrutura e controle burocrático dos novos programas.

Os problemas indicados, ainda que guardem especificidades locais, se assemelham com questões apontadas no conjunto das pesquisas em formação e profissionalização dos professores no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, evidencia-se o permanente interesse na formação e profissionalização docente, desde longa data. Se, no início do século XX, as preocupações se direcionavam para a existência de cursos de formação básica, escola normal, posteriormente acrescidas da criação de cursos para formar professores para os anos finais da educação básica, em nível superior, no fim dos anos 1980 e início da década de 1990, intensificou-se o movimento pela elevação do nível de formação em nível superior; nos últimos anos, tem-se a busca pela profissionalização dos professores.

No entanto, a pesquisa em formação de professores, ainda que, de modo incipiente, estivesse presente em décadas anteriores, ampliou-se a partir dos anos 1990. O movimento foi além da ampliação quantitativa, pois uma pauta mais densa foi proposta: exigência de melhoria da metodologia para sua realização e análises decorrentes; definição clara de termos, conceitos e fundamentos, considerando o acúmulo da área e os referenciais já sistematizados no campo; expansão da abrangência do espectro de elementos componentes do campo da formação inicial, contínua, identidade e profissionalização docente; inserção de novas demandas das práticas de formação, das políticas educacionais, da própria prática docente, do ensino, da escola como inclusão, das tecnologias, da diversidade, entre outras.

Além disso, há uma apreensão ou inquietação dos pesquisadores sobre avaliar a produção da pesquisa realizada, tanto nas associações locais quanto internacionais. O exame do conjunto das pesquisas tem permitido apontar as tendências do movimento da pesquisa e o que as determina, como também indicar as prioridades a ser incluídas (IMBERNON, 2009; ANDRÉ, 2010). Ao considerar as pesquisas frente às demandas do contexto atual, o movimento entre o local e o universal, ainda que no limite deste estudo, aponta para a eleição de prioridades e problemas contemporâneos similares. O movimento da pesquisa expressa uma sincronicidade e simultaneidade nas apreensões de prioridades do campo. Isso não anula a singularidade de como essas prioridades se expressam no local em que se efetivam e o modo como são investigadas, explicadas e compreendidas.

Na atualidade, a formação assume a perspectiva de constituir esteio na promoção da profissionalização dos professores e na possibilidade de melhoria da prática. Esse princípio move a realização da pesquisa para compreender a formação docente, com a finalidade de interferir e mudar, em vez da busca por fundamentos teóricos e metodológicos, na direção da sistematização do campo epistemológico.

Os pontos comuns das pesquisas locais e internacionais indicam como fundamental ampliar: (i) pesquisas que permitam caracterizar os professores, quem

são, como escolhem e permanecem na profissão, suas expectativas, como realizam seu trabalho, entre outros; (ii) pesquisas sobre a prática profissional, como os professores ensinam, as dificuldades que enfrentam e as formas como produzem respostas às demandas da prática; (iii) investigações sobre as condições em que se efetiva o trabalho docente; (iv) levantamentos sobre o estatuto do desenvolvimento profissional e da profissionalização dos professores e profissionais da educação; (v) estudos sistemáticos sobre o que se sabe na área para avaliar as prioridades do campo da formação e da própria pesquisa; (vi) indagação, especulação e análises na busca de definição e delimitação dos princípios e pressupostos teóricos e metodológicos do campo e dos fundamentos que o constituem.

O campo da formação e profissionalização docente, considerando sua abrangência e importância no atual contexto, impõe que a pesquisa assuma um estatuto para além de estudos individuais, locais, diversificados. Urge a articulação coletiva dos pesquisadores para avaliações, de modo a estabelecer pauta das prioridades, colocando a pesquisa na perspectiva de contribuir para a proposição de políticas de formação, valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto sócio-histórico, de maneira a ofertar uma escola democrática na busca da promoção de escolarização de alto nível para todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Crime, justiça penal e desigualdade jurídica. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. **Sociologia e direito**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, R. R. M. de. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

_____. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002. 364 p.

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. A Produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, Autêntica, v. 1, p. 41-56, 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Ata...** Caxambu: ANPEd, 1999.

_____. *et al.* Registro Sintético da Mesa-redonda no II Simpósio de Grupos de pesquisa sobre Formação de professores. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 336-341.

ANPED. Estatuto da ANPEd. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/legislacoes-normas/estatuto>>. Acesso em: 24/11/2014.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARZOTTO, L. F. Justiça Social – Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica Digital**, Curitiba, v. 4, 2003.
- BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **HISTEDBR**, Campinas, v. 33, p. 1-20, 2009.
- BRANDÃO, Z. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 25-30, 1986.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação no GT 8/ANPEd: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, Autentica, v. 1, p. 1-5, 2009.
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Estado do conhecimento sobre formação de professores: Encontro com o que revelam os trabalhos do Gt formação de professores da ANPEd**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 1999.
- BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. (Orgs.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- CAMPOS, M. M. Pesquisa em educação: algumas questões para debate. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 14, p. 46-58, jul./dez. 2006.
- CANDAU, V. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. In: _____. **Estudos e Debates** 1. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988. 93p.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **O que dizem os periódicos brasileiros sobre a formação e praxis dos professores: 1990-1997**. Vitória: UFES, 1999.
- CELOTO, R. Justiça social: princípios a ela associados e a importância da sua conjugação com os tribunais comunitários objetivando a revitalização da sociedade. Disponível em: <<http://www.academia.edu/6125138/>>. Acesso em: 24/11/2014.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Eds.). **Studying Teacher Education: The The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. New York: Routledge/Taylor & Francis, 2005.
- CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. **From Teachers thinking to teachers and Teaching: the evolution of research community**. UK: Emerald, 2013.
- CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação, 1978, Curitiba. **Anais...** Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação/CAPES, 1978. p. 3-28.
- _____. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-67, 1991.
- DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 145-175, 2004.

FELDENS, M. das G. F. A pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 1989.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

FERREIRA, S. C. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da escola nova no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 26, p. 69-92, 2006.

FRANCO, M. L. P.; GOLDBERG, M. A. A. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, 1976a.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-80, dez. 1976b.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-62, 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

_____. *et al.* Atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2010.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-48, 1971.

_____. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, 1976.

HENRIQUES, V. M. P. de M. **ANPEd e a preocupação da autonomia**: em busca de reconhecimento e consagração. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

JARDILINO, J. *et al.* Contornos de um Campo de Pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 – 2010. In: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Rio de Janeiro. **Ata...** Rio de Janeiro, 2011.

KOMPF, M. e RUST, F. C. The Internacional Study Association on Teachers and Teaching (IS-SAT): seeing tracks and making more. In CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. **From Teachers thinking to teachers and Teaching**: the evolution of research community. UK: Emerald, 2013.

LESSA, C. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 159-188, 1999.

LÜDKE, H. A. Avaliação Institucional: Formação de docentes para o Ensino Fundamental e Médio: As Licenciaturas. **Cadernos CRUB**, Brasília, v. 1, n. 4, 1994. 96 p.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, p. 629-646, 2012.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEDEIROS, L. **Revisão sistemática das teses e dissertações sobre as licenciaturas**: as tendências dos estudos de estágio supervisionado. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2014.

PENITENTE, L. A. de A.; DEL-MASSO, M. C. S.; CASTRO, R. M. de. Processos de pesquisa e de estudo e a formação de professores: alguns aspectos teórico-metodológicos. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 681-699, set./dez. 2012.

POZARNIK, B. M. e STEH, B. The role of ISATT in the professional development of Barica Marentic Pozarnik In CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. **From Teachers thinking to teachers and Teaching**: the evolution of research community. UK: Emerald, 2013.

RAMALHO, B. L. *et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Rio de Janeiro, **Report...** Rio de Janeiro, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações. São Paulo: USP, 2002. 146 p.

_____. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 37, p. 905-924, 2012.

_____. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, Blumenau, v. 8, p. 479-499, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: DALBEN, A. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509-526. (Coleção didática e prática de ensino, 1).

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: Fumec, 2005.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291-322, maio/ago. 2012.

SOARES, M.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 1/3/2013.

TANURI, L. História e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

TERRAZAN, E.; GAMA, M. E. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Rio de Janeiro. **Ata...** Rio de Janeiro, 2007.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Ata...** Rio de Janeiro, 2005.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 165-189, 2014.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990.

_____. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. In: **Avaliação e perspectiva na área de educação**. ANPEd/CNPq, 1993.