

# Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos

*Kenneth M. Zeichner*

Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos

*Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira*

*Revisão técnica de Elsa Garrido*

*Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.*

Apresentarei neste artigo uma revisão dos mais importantes temas, questões e metodologias que têm caracterizado a pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos nos últimos anos e farei alguns comentários sobre a qualidade e a utilidade dessa pesquisa tanto nos Estados Unidos quanto para um público internacional. Comentarei também a relação entre a pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos, a maneira pela qual são conduzidos os cursos de formação de professores e a formulação de políticas nos níveis estadual e nacional. Inicialmente, desejo apresentar um breve quadro de como é organizada a formação de professores em meu país.

São muitos os padrões existentes nos Estados Unidos para a condução tanto da formação inicial quanto da formação em serviço.<sup>1</sup> A formação de professores é responsabilidade de cada um dos estados e não do governo federal, embora haja muitos modos pelos quais influências nacionais e corporativas afetam os cursos em nível local (Cronin,

1983; Hargreaves, 1995; Tom, 1996; Popkewitz, 1993; Labaree, 1985). Há aproximadamente 1.300 faculdades e universidades que respondem por cursos de formação inicial de professores. Entre esses programas há os de quatro ou cinco anos de duração para estudantes de graduação e os de um ou dois anos de duração realizados em nível de mestrado para estudantes que já tenham completado a graduação numa faculdade ou universidade.

Além disso, mais de quarenta dos cinquenta estados dos EUA legalizaram o assim chamado “caminho alternativo” para a formação de professores, que permite a pessoas com nível de graduação obterem o título de licenciatura tendo contato mínimo com os programas de formação de professores das universidades e faculdades. Esses cursos, que em alguns casos são essencialmente “treinamento em serviço”, foram uma resposta à necessidade urgente nos EUA de fornecer professores para as escolas dos grandes distritos urbanos. Os cursos regulares de formação de professores em faculdades e universidades não foram capazes de suprir com o número suficiente de professores qualificados essas escolas que, em sua maioria, atendem a alunos

---

<sup>1</sup> Ver Feiman-Nemser, 1990.

não-brancos de baixo nível socioeconômico. Cerca de 7% dos professores iniciantes cursam esses programas alternativos (Stoddart e Floden, 1996).

Aproximadamente 150.000 estudantes graduam-se anualmente nos programas de formação de professores dos EUA, o que é insuficiente para completar os quadros das escolas públicas norte-americanas. Cerca de 99% dos professores norte-americanos possuem pelo menos um curso universitário de graduação (ainda que não necessariamente na área em que estão lecionando) e cerca de 42% fizeram cursos de mestrado. Há comumente grave escassez de professores na maioria das grandes cidades dos Estados Unidos em determinadas disciplinas, tais como educação bilíngüe, ciências e matemática (Darling-Hammond e Cobb, 1995).

Os cursos de formação de professores nos EUA continuam a formar muitos indivíduos que não seguem a carreira docente. Aproximadamente 30% a 50% dos professores que obtêm o registro de licenciatura abandonam o ensino no final do quinto ano. O número de evasões do ensino é ainda mais elevado em determinadas áreas do país. Essa falta de compromisso com o ensino como carreira ocorre por razões variadas, entre as quais o baixo *status* da profissão docente na sociedade como um todo, as condições deficientes de trabalho e o baixo grau de autonomia profissional (Darling-Hammond e Cobb, 1995; Lieberman e Miller, 1992). Nos Estados Unidos, como na maioria dos países, os professores são principalmente mulheres.

No nível da formação continuada, há também muitas opções para o desenvolvimento profissional dos professores. Muitas das opções implicam decisão isolada ou conjunta — de um distrito escolar, uma universidade, um sindicato de professores — sobre o que os professores precisam aprender e, a seguir, a organização de um curso regular ou intensivo para que o aprendam. Ultimamente, tem havido no país um crescimento de cursos organizados pelos próprios professores ou por outras pessoas, que lhes oferecem a oportunidade de determinar a natureza e o foco do trabalho de desenvolvimento profissional. Neste caso, tem-se observado um rá-

pido aumento de grupos de estudo de professores, de docentes ligados pela internet e grupos de pesquisa-ação. Este tipo de formação em serviço tem possibilitado aos professores maior controle sobre o próprio desenvolvimento profissional e diminuído sua dependência de especialistas e acadêmicos como fonte de conhecimento sobre o ensino (por exemplo, Saavedra, 1996; Little, 1993). Em muitos lugares dos Estados Unidos, os professores estão produzindo conhecimento mediante pesquisa-ação e partilhando-o em congressos ou através de publicações (Caro-Bruce e McReadie, 1995; Cochran-Smith e Lytle, 1993). Tanto na formação inicial quanto na formação em serviço tem sido dada clara ênfase à preparação de professores como profissionais reflexivos (por exemplo, Valli, 1992).<sup>2</sup> Contudo, o significado disso nem sempre está claro e, em alguns casos, a pretensão de um compromisso com a idéia de reflexão e liderança do professor não passa de um modo mais sutil e manipulativo de exercer controle sobre os professores e mantê-los em posição subalterna (Zeichner e Liston, 1996).

### A pesquisa sobre formação de professores

A pesquisa acadêmica sobre formação de professores constitui atividade relativamente nova nos Estados Unidos. Quando comecei minha carreira, em 1976, como formador de professores na universidade, o tipo predominante de pesquisa eram os estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar os professores em tarefas específicas. Esse tipo de pesquisa mostrava que, sob certas condições, os professores podiam ser treinados para fazer quase tudo, pelo menos a curto prazo. Raramente foi pesquisado se esse treinamento possuía algum efeito duradouro sobre a forma como as pessoas ensinavam depois de concluírem o curso de formação inicial (Peck e Tucker, 1973). Àquela altura, sabíamos muito pouco a respeito do que real-

<sup>2</sup> “Reflective practitioner”, no original. (N. E.)

mente se passava nos cursos de formação de professores ou na mente dos estudantes e professores desses cursos. A preocupação central era quase exclusivamente a da modelagem do comportamento do professor e do exame dos *efeitos* de determinadas estratégias de formação de professores, sem que se estudasse, realmente, como essas estratégias eram de fato conduzidas e interpretadas por seus beneficiários (Popkewitz, Tabachnick e Zeichner, 1979).

Nos últimos quinze anos houve extraordinária mudança na natureza do campo da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Mais notadamente, houve um deslocamento, de uma dependência exclusiva em relação a estudos positivistas experimentais e quase experimentais sobre os efeitos do treinamento de professores no uso de determinadas habilidades docentes, para a utilização de uma variedade mais ampla de metodologias de pesquisa e para a investigação de uma gama mais ampla de questões e temas de pesquisa. Houve um crescimento substancial na utilização de métodos de pesquisa naturalistas ou interpretativos, tais como a etnografia e a investigação narrativa, bem como análises críticas (Kennedy, 1985; Lee e Yarger, 1996; Richardson, 1996; Zimpher e Howey, 1996). A partir desse período de mudança, o mundo da pesquisa educacional começou a reconhecer a existência do pensamento do professor e os pesquisadores começaram a examinar as maneiras pelas quais o curso de formação inicial influencia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e morais do professor (Clark e Peterson, 1986).

Além dos psicólogos educacionais, que haviam dominado a pesquisa sobre formação de professores até a década de 1980, pesquisadores de outras disciplinas, tais como sociologia, antropologia, filosofia, história, as humanidades, e teóricos sociais começaram a dedicar sua atenção ao estudo da formação de professores.

Em 1984, a Associação Norte-Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association), que é a mais importante associação de pesquisa educacional dos Estados Unidos, atribuiu ao campo de pesquisa sobre formação de

professores o *status* de “divisão”. Essa é atualmente a segunda maior divisão dentro da associação, com mais de 5.500 pesquisadores-membros. A criação de uma divisão para a pesquisa sobre ensino e sobre formação de professores representou a afirmação do elevado *status* atingido pela pesquisa nessa área. Infelizmente, essa ascensão do *status* da pesquisa sobre formação de professores não afetou o baixo *status* da prática da formação de professores na maioria das faculdades e universidades. A formação de professores continua a ser um trabalho de baixo *status*, mal reconhecido dentro da academia, e os cursos de formação de professores continuam a ser enormemente subfinanciados em comparação com outros cursos de formação profissional dentro das universidades (Clifford e Guthrie, 1988; Goodlad, 1990; Holmes Group, 1995; Liston, 1995).

### Principais linhas de pesquisa

Muitos temas e problemas têm sido explorados pelos pesquisadores que investigam a formação de professores nos Estados Unidos. Dada a limitação de espaço, organizei todas essas pesquisas em quatro grandes categorias: pesquisa descritiva, pesquisa conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar. Como toda categorização, estas categorias são de certo modo problemáticas. Não são mutuamente excluídas, mas apenas descrevem a ênfase em determinadas linhas de pesquisa. Por exemplo, a pesquisa descritiva não está livre de conceitos e de vieses teóricos, assim como a pesquisa conceitual não está isenta de material descritivo. As categorias, ainda que falhas, proporcionam um modo de obter uma visão rápida sobre o amplo espectro da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos.

#### Pesquisa descritiva

A primeira categoria importante da pesquisa contemporânea sobre a formação de professores nos Estados Unidos é a dos estudos descritivos. Eles ofe-

recem à comunidade de pesquisadores, de professores e de administradores informações sobre o estado atual da formação de professores no país. São estudos nacionais em larga escala, que buscam descrever os padrões da formação de professores em todo o país, ou estudos de caso detalhados de determinados cursos ou programas de formação de professores. Tivemos diversas investigações em larga escala sobre a formação de professores em todo o país (por exemplo, AACTE, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1995; Goodlad, 1990). Esses trabalhos descreveram as características dos cursos de formação de professores (sua localização, a natureza de seu currículo e exigências para ingresso) e as características de seus estudantes e professores. A partir desses estudos, ficamos sabendo muita coisa, por exemplo, sobre as características acadêmicas, raciais, étnicas, de classe social e de gênero, tanto dos professores quanto dos estudantes em comparação com os estudantes e o corpo docente de outras áreas. Esses dados contestaram as percepções equivocadas da sociedade mais ampla de que os que vão para a carreira docente são academicamente inferiores aos estudantes que vão para outras áreas. No decorrer da última década, as exigências dos cursos de formação de professores elevaram-se e, hoje em dia, em muitas instituições norte-americanas constituem uma das áreas de mais difícil ingresso. Em muitas instituições dos Estados Unidos, os estudantes de cursos de formação de professores são academicamente tão capazes quanto quaisquer outros estudantes da universidade, apesar do *status* relativamente baixo da docência enquanto profissão (Darling-Hammond e Sclan, 1996).

Graças a esses levantamentos em larga escala, ficamos sabendo também que, apesar das mudanças demográficas na população da escola pública norte-americana, onde há grande aumento do número de alunos não brancos/ou de alunos cuja primeira língua não é o inglês, bem como de alunos que vivem na pobreza, as faculdades e universidades continuam a admitir estudantes principalmente brancos e falantes apenas do inglês, e continuam a orientá-los principalmente para o ensino de alunos de classe média (Zimpher e Ashburn, 1992).

Esse distanciamento entre as características culturais e lingüísticas de professores e de estudantes nos Estados Unidos tem representado um enorme problema na política de formulação de cursos de formação de professores (Zeichner e Hoeft, 1996). Como resposta a esse tipo de dados oferecido pelos levantamentos, já há algum tempo verificam-se importantes esforços para recrutar maior número de pessoas não brancas e indivíduos bilíngües para o ensino, para preparar todos os professores para se tornarem mais competentes interculturalmente (por exemplo, Ladson-Billings, 1995; Villegas e Clewell, no prelo), e preparar professores especificamente para lecionar a alunos que vivem na pobreza (por exemplo, Martin, 1995; Weiner, 1993).

Apesar dos ganhos obtidos com esses levantamentos em larga escala, eles também têm sido restritos em sua utilidade. Por exemplo, muito embora tenham proporcionado alguma informação básica a respeito do currículo dos cursos de formação de professores, tais como o número de disciplinas e experiências de campo de diferentes tipos, esses levantamentos não se aprofundaram no exame da substância e da qualidade dessas experiências e de como elas são interpretadas pelos estudantes que delas participam.

Além dos estudos em larga escala que têm oferecido um quadro amplo de determinados aspectos da formação de professores em todo o país, houve, nos últimos dez anos, grande aumento do número de estudos de caso de cursos e programas (por exemplo, Zimpher e Howey, 1989). Esses estudos de caso têm proporcionado uma visão bem próxima e detalhada das atividades específicas de formação e mostram qual é o aspecto de um curso de formação de professores quando visto de dentro, da perspectiva dos estudantes e do corpo docente. Os retratos da formação de professores fornecidos por esses estudos detalhados da prática freqüentemente são muito diferentes do que nos sugere a leitura dos boletins e catálogos dos cursos.

Nos últimos sete anos, tenho dispendido parte considerável do tempo que dedico à pesquisa na produção de retratos detalhados de cursos de formação de professores em instituições consideradas

exemplares na preparação de docentes bem-sucedidos nas escolas públicas em áreas urbanas e rurais economicamente menos favorecidas. Isso tem exigido a leitura de grande quantidade de documentos a respeito desses cursos, entre os quais boletins e resumos das disciplinas e, depois, a ida até a instituição, dedicando ali muito tempo — fazendo observações em classe, conversando com os estudantes, corpo docente e administradores — e, posteriormente, a ida até as escolas e comunidades em que os estudantes fazem seus estágios para observá-los dando aulas e conversar com seus tutores na escola e na comunidade.<sup>3</sup>

Em projeto de pesquisa que acaba de ser completado (e no qual fui um de oito pesquisadores), procuramos estudar sete cursos exemplares de formação de professores em todo o país. Eles possuem um bom desempenho na preparação de professores centrados no aluno, e seus egressos são bem-sucedidos em escolas urbanas com alunado de diversos tipos. Numa análise transversal dos sete estudos de caso, pudemos identificar alguns elementos-chave que estavam presentes em todos os cursos e eram importantes para seu êxito (como o compromisso institucional com a formação de professores, uma formulação coerente sobre o bom ensino no curso e vínculos estreitos com escolas locais). A identificação de aspectos-chave de cursos bem-sucedidos não virá de levantamentos em grande escala, que só examinam à distância a camada superficial dos cursos. Os estudos de caso detalhados, empregando uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, têm constituído parte importante das últimas pesquisas sobre a formação de professores nos Estados Unidos, porque os pesquisadores, para compreender os cursos de formação de professores, precisam dedicar muito tempo a eles.

<sup>3</sup> Esses programas são o Projeto da Reserva Indígena Norte-Americana da Universidade de Indiana (Zeichner e Melnick, 1996), o Programa de Educação Urbana das Faculdades Associadas do Meio-Oeste (Melnick e Zeichner, 1997), o Programa Professores para o Alasca (Ongtooguk, 1994) e o programa de educação elementar da Faculdade Alverno (Zeichner, no prelo).

## Pesquisa conceitual e histórica

A segunda maior linha de pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos nos últimos tempos tem sido a pesquisa conceitual e histórica. Assistimos aí a um crescimento dos estudos que têm procurado identificar e debater diferentes abordagens ideológicas da formação de professores. Esse trabalho discriminou, por exemplo, entre cursos que enfatizam a aquisição de conhecimento das disciplinas, programas que centram sua atenção especialmente em ajudar os professores a aprofundar seu conhecimento sobre o desenvolvimento e os padrões de crescimento dos alunos, cursos que têm enfatizado a aquisição de habilidades didáticas específicas e cursos que ajudam os professores a adquirir a aptidão e a capacidade de analisar e criticar as maneiras pelas quais as desigualdades sociais são consolidadas e fortalecidas nas práticas escolares correntes (por exemplo, Liston e Zeichner, 1991; Feiman-Nemser, 1990). Embora a maioria dos cursos de formação de professores façam algumas dessas coisas, alternativas conceituais claramente identificáveis têm sido discutidas na literatura, com base naquilo que cada curso enfatiza. Os pesquisadores têm proposto diferentes alternativas e tem havido muito empenho em desenvolver cursos de formação de professores em torno de determinadas tradições ou paradigmas — tais como cursos de formação de professores reconstrucionistas sociais e democráticos — ou em torno de determinadas “palavras de ordem” — tais como o professor visto como um profissional reflexivo (por exemplo, Barnes, 1987; Novak, 1994; Liston e Zeichner, 1991; Valli, 1992).

Outro aspecto dessa categoria de pesquisa inclui os trabalhos que têm discutido influências externas sobre os cursos de formação de professores, tais como forças macropolíticas, forças econômicas e influências ideológicas. Neste caso, encontramos análises a respeito do efeito das forças do mercado sobre o caráter e a qualidade dos cursos de formação de professores (por exemplo, Labaree, 1995) e do efeito do estado da economia e do clima polí-

tico no país sobre o predomínio de determinadas influências ideológicas encontradas em cursos de formação de professores (por exemplo, Liston e Zeichner, 1991). Por exemplo, somente em épocas de grave depressão econômica e de desemprego maciço é que as propostas radicais dos reconstrucionistas sociais, de utilizar as escolas e a formação de professores como instrumentos para ajudar a construir uma sociedade mais justa, têm recebido algum apoio significativo.

Recentemente, muitos pesquisadores têm documentado e analisado as maneiras pelas quais os governos estaduais, as fundações filantrópicas, os editores comerciais e os planejadores de testes, bem como muitos outros organismos governamentais e não-governamentais têm influenciado os cursos de formação de professores (por exemplo, Imig e Switzer, 1996). Alguns desses trabalhos empregaram teorias críticas e pós-estruturalistas para interpretar as maneiras pelas quais os padrões de raciocínio são muitas vezes impostos sutilmente ao mundo da formação de professores como, por exemplo, os que enfatizam definições tecnicistas e gerenciais para o ensino (Popkewitz, 1993; Popkewitz e Brennan, 1994).

Finalmente, nos últimos dez anos assistimos a um grande aumento dos estudos históricos sobre a formação de professores nos Estados Unidos. Eles têm propiciado novas percepções a respeito do papel de fatores como a feminização do ensino e a classe social dos professores na formulação de cursos de formação de professores em diferentes tipos de instituições norte-americanas. Alguns desses trabalhos, por exemplo, vincularam a persistência do baixo *status* da pesquisa sobre formação de professores a diversos fatores sociais tais como o *status* na sociedade de profissões predominantemente femininas como o ensino; a variados fatores institucionais, tais como a diferença entre a carga de trabalho dos docentes que se dedicam à formação de professores e a de outros docentes da universidade; e a um sistema de recompensa que desestimula o esforço continuado de reforma de cursos de licenciatura pelo corpo docente (por exemplo, Clifford e Guthrie, 1988; Herbst, 1989; Liston, 1995; Schneider, 1987).

Esses trabalhos históricos têm mostrado também de que modo determinadas perspectivas e práticas a respeito da formação de professores têm resurgido continuamente sob formas diversas no correr de todo o século XX, tais como o continuado resurgimento das visões tecnicista e gerencial do ensino sob diferentes rótulos (Liston e Zeichner, 1991).

Estudos sobre a natureza  
e o impacto das atividades  
de formação de professores

A terceira categoria mais importante da pesquisa recente sobre formação de professores nos Estados Unidos inclui estudos sobre a natureza e o impacto da utilização de estratégias instrucionais e padrões organizacionais específicos sobre os cursos de formação de professores. Nesse caso, assistimos a um crescimento de estudos feitos por formadores de professores sobre o uso de tecnologias eletrônicas, estudos de caso, métodos narrativos e de história de vida, imersão cultural, experiências de campo na comunidade e nas escolas e experiências de pesquisa-ação (por exemplo, Carter, 1993; Shulman, 1992; Willis e Mehlinger, 1996; Winitzky e Arends, 1991; Zeichner e Melnick, 1996). Assistimos também a discussões sobre o impacto relativo de diferentes estruturas de cursos (por exemplo, cursos de graduação ou pós-graduação, cursos mais ou menos baseados em trabalho de campo) e sobre maneiras específicas de organizar as disciplinas (por exemplo, propostas interdisciplinares ou disciplinas independentes, como em Kennedy, 1995).

Muitos de meus trabalhos mais recentes têm sido centrados em cursos de formação de professores que utilizam a pesquisa-ação como estratégia instrucional para ajudar os futuros professores a se tornarem reflexivos a respeito de sua prática, de um modo que inclui atenção tanto aos aspectos técnicos e morais do ensino quanto aos contextos em que se dá o ensino. Nos Estados Unidos, há uma tendência das pessoas a procurar separar o moral e o político do técnico e a insistir com os futuros professores somente numa ênfase técnica, ignorando as

implicações políticas de seu trabalho docente. Em pesquisas que eu e meus colegas temos realizado nos últimos doze anos, temos demonstrado que determinadas maneiras de estruturar a reflexão do professor num contexto de pesquisa-ação são muito eficazes para ajudar os licenciandos a alargar a maneira pela qual analisam sua atividade docente incluindo considerações morais e políticas (Zeichner e Gore, 1995; Zeichner, 1995).

Este programa de pesquisa, tal como grande parte das últimas pesquisas sobre formação de professores nos Estados Unidos, envolveu o estudo pelos formadores de professores de suas próprias práticas. Como parte desse estudo das práticas de formação de professores feito pelos próprios formadores, alguns trabalhos incluíram um componente autobiográfico de história de vida, no qual os formadores de professores escreveram sobre as conexões entre as trajetórias de suas próprias vidas e seu trabalho em cursos de formação de professores (por exemplo, Feiman-Nemser e Featherstone, 1992; Richardson, 1997; Russell e Korthagen, 1995; Tabachnick e Zeichner, 1991). Aspecto interessante desses relatos narrativos dos formadores de professores incluiu as histórias que eles contaram sobre sua luta para tentar fazer um bom trabalho de formação de professores em instituições que não valorizam essa atividade e em procurar implementar determinadas abordagens da formação de professores (por exemplo, democrática e reconstrucionista social) que vão contra a tendência natural — ou a opinião majoritária — nesses contextos institucionais (por exemplo, Elijah, 1996; McCall, 1996).

#### Estudos sobre o aprender a ensinar

A quarta e última categoria de pesquisas sobre a formação de professores nos Estados Unidos inclui trabalhos que têm procurado esclarecer a natureza do processo de aprender a ensinar em diferentes situações. Esses estudos, que utilizaram diversos quadros de referência para estruturar suas análises, têm procurado compreender a contribuição dos programas formais de formação no preparo dos

futuros professores, tendo em vista as concepções e experiências anteriores que eles trazem consigo e a influência do local de trabalho da escola depois de graduados (por exemplo, Borko e Putnam, 1996; Britzman, 1991; Zeichner e Gore, 1990). Será que a formação acadêmica do professor faz alguma diferença? Será que os diferentes padrões de formação de professores existentes nos Estados Unidos têm importância em termos do tipo de ensino que praticam depois de formados? Essa linha de trabalho começou a nos dizer muita coisa a respeito de como maximizar o impacto das experiências de formação inicial sobre os futuros professores, através, por exemplo, da organização dos licenciandos em grupos e da utilização de determinadas estratégias que os ajudem a reexaminar as crenças, atitudes e concepções que trazem consigo quando entram nos cursos de formação. Tem havido um número crescente de estudos longitudinais que acompanham os estudantes durante todo um curso de formação de professores e seus primeiros anos de ensino e que documentam as oportunidades de aprender que estão presentes nos programas de formação de professores e as maneiras pelas quais os futuros professores as utilizam (por exemplo, Zeichner e Gore, 1990). Em alguns casos, ficamos sabendo que os futuros professores freqüentemente modificam os conceitos transmitidos nos cursos para ajustá-los às idéias preconcebidas que trazem consigo ao chegarem ao curso, às vezes de maneira que são conflitantes com as intenções e as expectativas dos formadores de professores (Feiman-Nemser e Buchmann, 1986).

#### Conclusão

Essas quatro categorias — estudos descritivos, pesquisa conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar — descrevem de maneira geral o estado atual da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos.

Uma questão que deve ser proposta a respeito das pesquisas que descrevi diz respeito à sua relação com a prática da formação de professores nos Esta-

dos Unidos e com a formulação de políticas em nível estadual e nacional. Em que medida os que trabalham na formação de professores, os políticos e os especialistas do governo consultam essas pesquisas ao desenvolver cursos, leis e padrões que limitam a esfera de ação e procuram dirigir a prática da formação de professores em determinadas direções? Há uma concordância generalizada a respeito da pequena influência da pesquisa sobre o modo como as autoridades governamentais determinam as políticas de formação de professores. As políticas governamentais têm constrangido a prática da formação de professores de muitas maneiras (limitando, por exemplo, o número de disciplinas pedagógicas que são permitidas em um curso, ou especificando determinado conteúdo que deve ser incluído no currículo de formação de professores de todos os cursos em determinado estado), mas geralmente os formuladores de políticas dão muito pouca atenção às pesquisas sobre formação de professores e aos formadores de professores (Gideonse, 1992).

Com respeito à prática da formação de professores, há indícios de que os formadores de professores têm sido influenciados em certa medida pelo trabalho conceitual dos pesquisadores. Por exemplo, depois do muito que se escreveu sobre o conceito de prática reflexiva no ensino e na formação de professores, os formadores de professores por todo o país começaram a desenvolver seus cursos para promover versões da prática reflexiva pelos professores (por exemplo, Valli, 1992). Essa mesma efervescência ocorreu em relação a outras “palavras de ordem” educacionais, populares num certo momento, tal como o ensino construtivista (por exemplo, Richardson, 1997). Como disse anteriormente, o trabalho sobre a formação de professores reflexivos tem variado bastante porque os formadores de professores usaram a palavra de ordem “prática reflexiva” para promover seus próprios objetivos e, em alguns casos, acabaram por não fazer nada de fundamentalmente diferente do que faziam antes de implementarem as reformas.

Por outro lado, não existem muitos indícios de que os formadores de professores levem em conta

os resultados da pesquisa a respeito da eficácia de determinadas práticas ou das maneiras de organizar os cursos e programas. Por exemplo, embora pesquisas recentes sobre formação de professores tenham descoberto muita coisa sobre maneiras eficientes de preparar professores para transitar por diferenças culturais, raciais, étnicas e lingüísticas, muito poucos cursos incorporaram as práticas que se demonstrou serem as mais eficientes, tais como as experiências de campo na comunidade, a integração de conteúdo multicultural e anti-racista no conjunto de todo o programa, em vez de isolá-lo somente em determinadas disciplinas (Ladson-Billings, 1995; Zeichner e Hoeft, 1996).

Parte do problema, nesse caso, é que a cultura da universidade nos Estados Unidos dá muito pouco valor à formação de professores e, conseqüentemente, a estrutura do trabalho dos formadores de professores e os sistemas de remuneração que controlam a promoção e os aumentos de salário solapam o processo de reforma de cursos de formação de professores que considerem cuidadosamente a literatura de pesquisa sobre o assunto e a implementação de cursos com propostas de formação coerentes. Nos últimos dois anos tenho participado de um grupo de estudos formado por docentes de minha própria universidade que começou a planejar algumas mudanças importantes em nossos cursos de formação de professores para a educação da criança pequena, a escola primária e a escola média. Durante esse processo, muito pouca ou nenhuma atenção se dedicou a quaisquer das pesquisas que descrevi anteriormente. Não é rara essa falta de atenção à pesquisa sobre formação de professores num trabalho de desenvolvimento de um novo curso.

Os estudos que os formadores de professores fazem sobre suas próprias práticas passaram a ser aceitos recentemente como parte da pesquisa sobre formação de professores (Adler, 1993). Constituem o único setor em que acredito tenha havido uma estreita conexão entre pesquisa e prática. À medida que os formadores de professores trabalharam para melhor compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino e para melhor orientar os futuros professores, no

âmbito de um quadro de pesquisa-ação, naturalmente incorporaram mudanças em suas ações como parte natural do próprio processo da pesquisa-ação.

Em meu próprio caso, todos os estudos que tenho feito com meus colegas e estudantes de pós-graduação sobre nosso próprio trabalho, nos últimos 21 anos, influenciaram fortemente a maneira como leciono (por exemplo, Zeichner, 1995). Por exemplo, minhas interações com licenciandos e com professores que fazem pesquisa-ação sobre suas próprias práticas fizeram com que eu adquirisse uma perspectiva muito mais ampla sobre o processo da pesquisa-ação, pois ela permite uma variedade de formas pelas quais os professores podem estudar o próprio trabalho. Inicialmente, preocupava-me em impor uma perspectiva acadêmica da pesquisa-ação aos meus estudantes, a qual não se ajustava à sua maneira de estudar a própria prática. Somente depois que comecei a levar em consideração maneiras de fazer pesquisa-ação que diferiam das utilizadas na pesquisa acadêmica convencional é que comecei a ver os professores se entusiasmarem com as próprias investigações sobre o seu trabalho e a ver algumas transformações no pensamento e na prática.

Apesar do progresso da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos durante os últimos vinte anos, na qual uma dependência exclusiva dos estudos comportamentais e positivistas ampliou-se para incluir grande número de trabalhos qualitativos e conceituais interessantes, há certas debilidades fundamentais nesse trabalho que restringem sua utilidade. Antes de mais nada está a natureza paroquial da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Faço parte da comissão editorial de diversas revistas internacionais de pesquisa sobre formação de professores e sou sempre capaz de dizer que um dado artigo é proveniente dos Estados Unidos em razão de sua incapacidade de reconhecer e mencionar qualquer trabalho de fora da América do Norte. Essa arrogância da comunidade de pesquisa norte-americana sobre formação de professores é algo perigoso por promover a utilização inadequada de conceitos e estratégias desenvolvidas nos Estados Unidos em

outros contextos culturais e por privar os formadores de professores norte-americanos dos *insights* a respeito da formação de professores descobertos no resto do mundo. Tive muita sorte em haver interagido com formadores de professores de muitos países diferentes durante minha carreira. Em muitos casos, os formadores de professores de fora dos Estados Unidos têm conhecimento das pesquisas sobre formação de professores em grande número de países diferentes, além do seu próprio, e frequentemente sabem ler trabalhos em várias línguas.<sup>4</sup>

Outra ressalva que faço a respeito do atual estado da pesquisa norte-americana sobre formação de professores é que, devido à concentração de recursos econômicos para a publicação de pesquisas sobre formação de professores (ou seja, inúmeros periódicos, facilidades na publicação de livros e maior acesso ao financiamento externo em comparação com muitas outras partes do mundo), algumas das pesquisas norte-americanas têm condições de alcançar, no seio da comunidade acadêmica internacional, uma importância maior do que a merecida. A relativa facilidade de acesso a meios de publicação nos Estados Unidos é um dos fatores que contribuem para a utilização culturalmente inadequada de pesquisas norte-americanas sobre formação de professores em muitos países do mundo.

Nos Estados Unidos, esses recursos são desigualmente alocados e concentram-se em grandes universidades de pesquisa, como a minha, e os estudos feitos por pesquisadores dessas grandes universidades, com mais fácil acesso a financiamentos, muitas vezes obscurecem, mais do que justificaria a qualidade do trabalho, as pesquisas feitas em instituições menores com menos acesso a recursos. Tendo passado os últimos 21 anos em uma dessas gran-

---

<sup>4</sup> Um bom modo de testar essa afirmação é o exame do periódico sobre formação de professores da Grã-Bretanha *Journal of Education for Teaching*, que contém pesquisas sobre formação de professores provenientes de muitos países diferentes. Ver também a coletânea de artigos de revisão sobre a formação de professores em diferentes países encontrada em Tisher e Wideen (1996).

des universidades de pesquisa, que recebe estímulo e apoio institucionais e que tem relativa facilidade para atrair financiamentos, fui evidentemente beneficiado por essa situação. Preocupo-me muito, no entanto, com o grande número de bons trabalhos realizados em instituições menores que não conseguem ter a visibilidade que merecem e com o grande número de pesquisas potencialmente boas que não puderam ser realizadas porque os formadores de professores não puderam dispor de tempo e de apoio financeiro necessários para executá-las.

Poderia continuar desenvolvendo minhas preocupações a respeito de como se estrutura nos Estados Unidos o sistema de pesquisa educacional e a respeito da política econômica da produção de conhecimento na área da formação de professores, mas essa discussão escapa à finalidade do presente artigo. A pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos cresceu bastante durante os últimos dez anos, mas precisa passar a conectar-se melhor com a formulação de políticas e com a prática e a informar-se melhor sobre os estudos de pesquisadores que investigam a formação de professores no resto do mundo.

Nós, dos Estados Unidos, temos muito a aprender com os estudos sobre formação de professores em outros países. Já é tempo de os pesquisadores sobre formação de professores dos Estados Unidos abandonarem o modelo de mão-única, atualmente dominante, de disseminação de sabedoria para o resto do mundo e passarem a interagir com nossos colegas de outros países de modo que possamos aprender uns com os outros.

---

KENNETH M. ZEICHNER é professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Entre suas obras, destaca-se *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas* (Lisboa: Educa, 1993).

### Referências bibliográficas

AACTE, (1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1995). *Teaching teachers: facts and figures* (Rate 1-6). Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

- ADLER, S., (1993). Teacher education: research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 9, (2), p. 159-167.
- BARNES, H., (1987). The conceptual basis for thematic teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 38, (4), p. 13-18.
- BORKO, H., PUTNAM, R., (1996). Learning to teach. In: BERLINER, D., CALFEE, R. (orgs.). *Handbook of educational psychology*. Nova York: Macmillan.
- BRITZMAN, D., (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: SUNY Press.
- CARO-BRUCE, C., MCREADIE, J., (1995). What happens when a school district supports action research? In: NOFFKE, S., STEVENSON, R. (orgs.). *Educational action research*. Nova York: Teachers College Press.
- CARTER, K., (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22, (1), 5-12.
- CLARK, C., PETERSON, P., (1986). Teacher's thought processes. In: WITTROCK, M. (org.). *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. Nova York: Macmillan.
- CLIFFORD, G., GUTHRIE, S. W., (1988). *Ed School*. Chicago: University of Chicago Press.
- COCHRAN-SMITH, M.S. & LYTLE, S.L., (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Nova York: Teachers College Press.
- CRONIN, J., (1983). State regulation of teacher preparation. In: SHULMAN, L., SYKES, G. (orgs.). *Handbook of teaching and policy*. Nova York: Longman.
- DARLING-HAMMOND, L., COBB, V., (1995). The changing context of teacher education. In: MURRAY, F. (org.). *The teacher educator's handbook*. São Francisco: Jossey Bass.
- DARLING-HAMMOND, L., SCLAN, M., (1996). Who teaches and why: building a profession for twenty-first century schools. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.
- DUCKWORTH, E., THE EXPERIENCED TEACHERS GROUP, (1997). *Teacher to teacher: learning from each other*. Nova York: Teachers College Press.
- ELIJAH, R., (1996). Professional lives; institutional contexts; coherence and contradictions. *Teacher Education Quarterly*, 23, (3), p. 69-90.
- FEIMAN-NEMSER, S., (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R. (org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.

- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M., (1986). Pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87, p. 49-65.
- \_\_\_\_\_, (1992). Pitfalls of experience in teacher preparation. In: RATHS, J., KATS, L. (orgs.). *Advances in teacher education*. Vol. 2. Norwood, NJ: Ablex.
- FEIMAN-NEMSER, S., FEATHERSTONE, H., (orgs.), (1992). *Exploring teaching: reconstructing an introductory course*. Nova York: Teachers College Press.
- FEIMAN-NEMSER, S., REMILLARD, J., (1995). Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. (org.). *The teacher educator's handbook*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- GIDEONSE, H., (1992). *Teacher education policy: narratives, stories, and cases*. Albany: SUNY Press.
- GOODLAD, J., (1990). *Teachers for our nation's schools*. São Francisco: Jossey Bass.
- HARGREAVES, A., (1995). Toward a social geography of teacher education. In: SHIMARA, N., HOLOWINSKY, I. (orgs.). *Teacher education in industrialized nations*. Nova York: Garland.
- HERBST, J., (1989). *And sadly teach*. Madison: University of Wisconsin Press.
- HOLMES GROUP, (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: Author.
- IMIG, D., SWITZER, T., (1996). Changing teacher education programs: restructuring collegiate-based teacher education. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.
- KENNEDY, M., (1995). Research genres in teacher education. In: MURRAY, F. (org.). *The teacher educator's handbook*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- LABAREE, D., (1995). The lowly status of teacher education in the U.S.: the impact of markets and their implications for reform. In: SHIMAHARA, N., HOLOWINSKY, I. (orgs.). *Teacher education in industrialized nations*. Nova York: Garland.
- LADSON-BILLINGS, G., (1995). Multicultural teacher education: research, policy, and practice. In: BANKS, J. (org.). *Handbook of research on multicultural education*. Nova York: Macmillan.
- LEE, O., YARGER, S., (1996). Modes of inquiry in research on teacher education. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.
- LIEBERMAN, A., MILLER, L., (1992). *Teachers: their world and their work*. Nova York: Teachers College Press.
- LISTON, D., (1995). Work in teacher education: a current assessment of U.S. teacher education. In: SHIMAHARA, N., HOLOWINSKY, I. (orgs.). *Teacher education in industrialized nations*. Nova York: Garland.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K., (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Nova York, Routledge.
- LITTLE, J. W., (1993). Teacher's professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, (2), p. 129-151.
- MARTIN, R., (org.), (1995). *Practicing what we preach: confronting diversity in teacher education*. Albany: SUNY Press.
- MCCALL, A., (1996). Teaching by the rules, changing the rules in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 23, (3), p. 143-152.
- MELNICK, S., ZEICHNER, K., (1997). Enhancing the capacity of teacher education to address diversity issues. In: KING, J., HOLLINS, E., HAYMAN, W. (orgs.). *Preparing teachers for cultural diversity*. Nova York: Teachers College Press.
- NOVAK, J., (org.), (1994). *Democratic teacher education*. Albany: SUNY Press.
- ONGTOOGUK, P., (1994). Community field experiences in the Teachers for Alaska Program. In: ZEICHNER K., MELNICK, S. (orgs.). *The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- PECK, R., TUCKER, J., (1973). Research on teacher education. In: TRAVERS, R. (org.). *Second handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan.
- POPKEWITZ, T., (1993). *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*. Albany: SUNY Press.
- POPKEWITZ, T., BRENNAN, M., (1994). Certification to credentialing: reconstituting control mechanisms in teacher education. In: BORMAN, K., GREENMAN, N. (orgs.). *Changing American education*. Albany: SUNY Press.
- POPKEWITZ, T., TABACHNICK, B. R., ZEICHNER, K., (1979). Dulling the senses: research in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 30, (5), p. 52-60.

- RICHARDSON, V., (1995). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. In: MURRAY, F. (org.). *The teacher educator's handbook*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- \_\_\_\_\_, (org.), (1997). *Constructivist teacher education*. Londres: Falmer Press.
- RUSSELL, T., KORTHAGEN, F. (orgs.), (1995). *Teachers who teach teachers*. Londres: Falmer Press.
- SAAVEDRA, E., (1996). Teacher study groups: contexts for transformative learning and action. *Theory into Practice*, 35, (4), p. 271-277.
- SCHNEIDER, B., (1987). Tracing the provenance of teacher education. In: POPKEWITZ, T. (org.). *Critical studies in teacher education*. Londres: Falmer Press.
- SHULMAN, J., (org.), (1992). *Case methods in teacher education*. Nova York: Teachers College Press.
- STODDART, T., FLODEN, R., (1996). Traditional and alternative routes to teacher certification: issues, assumptions, and misconceptions. In: ZEICHNER, K., MELNICK S., GOMEZ, M. L. (orgs.). *Currents of reform in preservice teacher education*. Nova York: Teachers College Press.
- TABACHNICK, B. R., ZEICHNER, K. (orgs.), (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Londres: Falmer Press.
- TISHER, R., WIDEEN, M., (1996). *Research in teacher education: international perspectives*. Londres: Falmer Press.
- TOM, A., (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. In: ZEICHNER, K., MELNICK, S., GOMEZ, M. L. (orgs.). *Currents of reform in preservice teacher education*. Nova York: Teachers College Press.
- VALLI L., (org.), (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: SUNY Press.
- VILLEGAS, A. M., CLEWELL, B., (no prelo). Increasing the supply of teachers of color by recruiting, supporting, and preparing paraprofessionals in teacher education. *Theory into Practice*.
- WEINER, L., (1993). *Preparing teachers for urban schools: lessons from thirty years of school reform*. Nova York: Teachers College Press.
- WILLIS, J., MEHLINGER, H., (1996). Information technology and teacher education. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- WINITZKY, N., ARENDS, R., (1991). Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experiences on preservice students' knowledge, skills, and reflectiveness. *Journal of Teacher Education*, 42, (1), p. 52-65.
- WOOLFOLK, A., (org.), (1989). *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ZEICHNER, K., (1994). *Action research and issues of equity and social justice in preservice teacher education*. Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association, Nova Orleans.
- \_\_\_\_\_, (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In: RUSSELL, T., KORTHAGEN, F. (orgs.). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. Londres: Falmer Press.
- \_\_\_\_\_, (no prelo). *Ability-based teacher education: elementary teacher education at Alverno College*. Nova York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K., GORE, J., (1990). Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- \_\_\_\_\_, (1995). Using action research as a vehicle for student teacher reflection: a social reconstructionist approach. In: NOFFKE S., STEVENSON, R. (orgs.). *Educational action research*. Nova York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K., HOEFT, K., (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.
- ZEICHNER, K., LISTON, D., (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ZEICHNER, K., MELNICK, S., (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. In: ZEICHNER, K., MELNICK, S., GOMEZ, M. L. (orgs.). *Currents of reform in preservice teacher education*. Nova York: Teachers College Press.
- ZIMPER, N., ASHBURN, E., (1992). Countering parochialism among teacher education candidates. In: DILLWORTH, M. (org.). *Diversity in teacher education*. São Francisco: Jossey Bass.
- ZIMPER, N., HOWEY, K., (1996). Scholarly inquiry into teacher education in the U.S. In: TISHER, R., WIDEEN, M. (orgs.). *Research in teacher education: international perspectives*. Londres: Falmer Press.