

---

---

# A PESQUISA TEMATIZANDO A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Eliete Silva meireles  
Mestranda em Educação/UFPI  
Professora da Faculdade Piauiense - Teresina

## RESUMO

Sistematizamos esse trabalho a partir de uma pesquisa bibliográfica, enriquecida pela observação de nossa prática formadora desenvolvida no curso de licenciatura plena em Pedagogia. Temos o objetivo de refletir sobre as aprendizagens mediadas pela inserção da pesquisa tematizando a prática na formação inicial de professores do Ensino Fundamental.

As análises permitiram configurar uma significativa contribuição desta perspectiva de formação docente para as aprendizagens formais, aprendizagens políticas, aprendizagens práticas e aprendizagens conceituais desses futuros profissionais. Compreendemos assim que o formar pela e para pesquisa começa na formação inicial. Esta precisa ser redimensionada de modo a constituir-se em uma práxis formativa necessária ao desenvolvimento de uma práxis educativa consistente e de qualidade.

Palavras-chave: formação inicial, pesquisa, prática.

## ABSTRACT

We systematized that work starting from a bibliographical research, enriched by the observation of our practice formadora developed in the course of full degree in Pedagogy. We have the objective of contemplating on the learnings mediated by the insert of the research tematizando the practice in the teachers' of the Fundamental Teaching initial formation.

The analyses allowed to configure a significant contribution of this perspective of educational formation for the formal learnings, political learnings, practical learnings and learnings conceptuais. We understood as soon as forming for the and for research it begins in the initial formation. This needs to be way redimensionada to constitute in a necessary formative práxis to the development of a consistent educational práxis and of quality.

Keywords: initial formation, researches, practice.

---

---

## Introdução

Discutiremos a tendência de formação inicial de professores numa perspectiva da inserção da pesquisa no currículo dos cursos de licenciatura, refletindo sobre as contribuições dessa proposta para as aprendizagens formais, políticas, práticas e conceituais dos futuros professores.

A literatura contemporânea sobre a formação docente, problematiza a relevância da aproximação entre ensino e pesquisa, ampliando o espaço a tais propostas, que historicamente tornam-se marcantes a partir da década de 40. Motivados por essas leituras sistematizamos uma pesquisa bibliográfica enriquecida pela observação de nossa prática formadora no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, enquanto uma ação educativa voltada para o desenvolvimento da pesquisa discente,

tematizando as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Essa reflexão sobre a formação inicial argumentará sobre a consistência dessa tendência para a qualificação da formação docente.

A sistematização desse percurso reflexivo discute inicialmente a relação teoria e prática nas perspectivas de formação inicial de professores; em seguida desenvolvemos uma leitura dos marcos históricos da proposta de professor-pesquisador e, então, analisamos as contribuições formativas da pesquisa tematizando a prática com base na articulação entre o referencial teórico e a observação da nossa prática formadora.

1. A relação teoria-prática nas perspectivas de formação inicial de professores

Vivenciamos um momento em que a pró-

---

<sup>1</sup> Recebido: maio de 2004  
Aceito: junho de 2004

pria compreensão de formação inicial torna-se problemática, uma vez que no jogo legalista contemporâneo são reconhecidos dois níveis em que pode ocorrer formação inicial dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: o nível médio e o nível superior.

Conforme explicitado no art. 62 da LDB 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nesse trabalho estaremos nos referindo ao nível superior de formação inicial, desenvolvido no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. E perceberemos essa formação como “condição necessária, mas não suficiente, em si mesma, para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão. Depende [...] da concepção pela qual se pauta essa formação” (VEENMAM apud MIZUKAMI, 2002, p. 22). Ainda na perspectiva desses autores, o conteúdo dessa formação deve abranger os conceitos no âmbito científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; procedimentos reflexivos, a fim de compreender a tarefa educativa em sua complexidade, e atitude interativa e dialética referente ao processo educativo e a sua própria formação permanente. “Assim, se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...] também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação” (MIZUKAMI, 2002, p. 23).

A questão da relação teoria e prática encontra-se presente nas diversas perspectivas de formação docente, assumindo diferentes formas. Analisando a classificação de Sacristán e Perez Gomes (1998), compreendemos que a perspectiva acadêmica estabelece uma posição hierárquica e dicotômica da teoria em relação à prática. É uma formação docente, cuja aprendizagem está apoiada basicamente na teoria. A

perspectiva técnica busca a aplicabilidade prático-tecnológica do conhecimento teórico-científico, e nesse sentido “o docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas de fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p. 358).

Na perspectiva prática essa relação teoria e prática é visualizada a partir do pólo oposto, valorizando as singularidades contextuais da prática docente, o que exige uma arte dos professores no seu fazer cotidiano. “A formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p.363). Redimensionando essa concepção, a perspectiva da reconstrução social propõe a relação dialética teoria - prática, concebendo a práxis, enquanto a dinâmica ação-reflexão. “Dessa forma, a formação cultural, o estudo do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a” (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p. 375).

Do bojo das análises nas perspectivas prática e de reconstrução social é que emerge a possibilidade de o docente teorizar sua prática, produzir conhecimento, propor mudanças e agir com autonomia. Formar o professor instrumentalizado pelos saberes da e para pesquisa inicia-se, portanto, no ínterim da própria formação inicial. André (2001) elenca como pontos coincidentes nas diversas proposições teóricas que abordam essa perspectiva de formação a valorização da articulação teoria prática; o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica; atribuição de um papel ativo aos professores em seu desenvolvimento profissional e a defesa da criação de espaços coletivos na escola constituindo comunidades reflexivas.

## 2. Uma leitura dos marcos históricos da proposta de professor- pesquisador

A definição de marcos no desenvolvimento histórico da formação de professores - pesquisadores propostos por Contreras (1994) é analisado por Lisita et all (2001). Encontra-

mos nesse estudo a contribuição de Kurt Lewin nos anos 40 argumentando que as pesquisas educacionais só influenciariam mudanças na realidade se conduzidas pelos professores. “A pesquisa necessária à prática social [...] é um tipo de pesquisa de ação, [...] e pesquisa que leva à ação social. Pesquisa que produza apenas livros não será o bastante” (LEWIN, 1948, p.217).

No entanto, já está presente nos trabalhos de Dewey a necessidade da aprendizagem de uma atitude investigativa da prática, como escrevem Sacristán e Pérez Gomes, (1998, p. 365 apud DEWEY, 1933, grifo nosso) “é obrigatório reconhecer em Dewey [...] sua não menos influente proposta de formar um professor/a reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade”

Diversos autores (Pacheco, 1996), Sacristán; Perez Gomes (1998), Lisita, Rosa e Lipovestky (2001), André (2001) referem-se ao inglês Lawrence Stenhouse, na década de 70, como o ponto de difusão do movimento de formação de professores investigadores. Sua análise redimensiona o papel do professor junto à atividade curricular, transpondo-o de um operário executor para um arquiteto, construtor e investigador prático. “Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1984 apud PACHECO, 1996, p. 49).

Segue o processo a colaboração de Jonh Elliott que, de acordo com Lisita et all (2001), propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática, integrando a produção teórica e prática do professor.

Podemos abstrair da análise de Sacristán e Perez Gomes (1998) os seguintes pressupostos da investigação – ação proposta por Elliott:

- A indiscutível vinculação teoria prática.
- A abrangência investigativa sobre todos os aspectos que afetam a prática educativa.
- A investigação reflexiva como ação modificadora dos participantes e da situação;

- A reflexão investigativa como processo de diálogo, e, portanto não sendo um fenômeno solitário;
- A recusa à estrita divisão do trabalho entre especialistas (como produtores de pesquisa) e técnicos, como consumidores dos saberes elaborados externamente).

Nos anos 80 essa tendência é reforçada pelo trabalho de Donald Schön, quando propõe a formação de profissionais reflexivos.

Este tipo de reflexão, a ser rigorosa depende do desenvolvimento de dados diretamente observáveis [...]. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta, registrada, que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos (SCHÖN, 1992, p. 90).

Ele suscita a necessidade de formação dos *practcums* reflexivos, estimulando sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua.

Na análise que desenvolve sobre o modelo reflexivo e artístico de formação de professores Perez Gomes (1992, p.112) compreende a prática como um processo de investigação. “Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital [...]. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real”.

Ainda na citada década, outro marco importante considerado pelos pesquisadores é o trabalho de Carr e Kemmis, que defendendo uma educação emancipatória percebem a investigação-ação tanto como uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva quanto como um meio de os professores produzirem seus discursos públicos, conforme Lisita et all (2001) analisam.

Nos recentes anos 90 fazem-se significativos os estudos de Liston e Zeichner e Pedro Demo sobre esse tema. Os primeiros propõem que os programas de formação assumam uma postura tanto em caráter institucional quanto no contexto de escolarização, de modo a promover a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido colocam que

um grande número de inovações [...] foram concebidas para a preparação de professores que se assumem como investigadores da sua própria prática [...] todas estas abordagens têm em comum o fato de estruturarem o *practicum*, de modo que os alunos se possam empenhar em pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação ação colaborativa ou a orientação em grupo (ZEICHNER, 1992, p.127).

Em seus trabalhos sobre a pesquisa como princípio educativo, Demo entende que o papel da educação é contribuir para a construção da atitude política emancipatória. Para alcançar tal finalidade propõe uma organização curricular em que a pesquisa seja um elemento estrutural na organização da prática educativa. O “professor define-se como orientador do processo de questionamento reconstrutivo do aluno.” (DEMO, 1996, p.78). O aluno busca o aprender a aprender incorporando atitude preventiva, emancipatória, redistributiva e equalizadora.

Nesse sentido, visa uma elaboração própria na perspectiva complexa do tema, percebendo a prática como fundamento para a historicidade concreta formada no saber e mudar. “O que é professor? Em primeiro lugar é pesquisador [...], é, a seguir, socializador de conhecimentos, [...], é, por fim, quem [...] torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno” (DEMO, 2002, p. 48).

O conjunto argumentativo formado por esses estudos, tem influenciado as propostas formativas atuais. Os próprios Referenciais para Formação de Professores, embora limitados em sua concepção distintiva entre pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor, defendem que

a análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento de formação [...] Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício [...] e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento (MEC/SEF, 1999, p. 126).

Não pretendemos neste trabalho analisar as restrições da concepção formativa dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, mas sim, abstrair dele essa pequena janela legal que possibilita a construção oficializável de propostas e práticas de forma-

ção que incorporem de maneira substancial a importância da pesquisa na e para formação e atuação docente. Nesse enfoque, concordamos com Lisita et all (2001, p. 125) quando “compreendemos a necessidade de uma ruptura com os paradigmas dominantes [...] na investigação educativa e apostamos na investigação educativa que não seja investigação sobre a educação, e sim para a educação.”

### 3. As contribuições formativas da pesquisa tematizando a prática

As palavras de Freire (2003) caracterizam o desenvolvimento da atitude reflexiva como “um olhar sensível e pensante”. É como este olhar que observamos a nossa prática formadora enquanto uma ação educativa tematizadora da prática por meio da orientação de pesquisa discente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Buscamos refletir sobre os tipos de aprendizagens formativas do profissional docente mediadas por esta proposta de trabalho.

Não é nossa meta abranger todas as aprendizagens possíveis nessa ação formadora, mas explicitar sistematicamente aquelas identificadas no contexto de nossa prática, considerando todas as limitações encontradas no exercício da docência, relativas aos aspectos institucionais, profissionais, da própria cultura docente, dos interesses próprios das instituições privadas, das perspectivas discentes em relação ao processo ensino-aprendizagem, e até mesmo pessoais.

Encontramos análises sobre as contribuições da articulação entre formação de professores e a pesquisa em diversos autores. Mas antes de explorá-los, vamos situar o termo pesquisa como um procedimento que entenda minimamente três condições, conforme Beillerot (2001): uma produção de conhecimento novo, uma produção rigorosa de encaminhamento e uma comunicação de resultados. Consideramos coerente também a compreensão de

pesquisa não só como busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política [...]. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não

desvinculado do ensino e da prática. Mas deve caber ainda a sua cotidianação, no espaço político [...], a níveis críticos [...], a domínio tecnológico [...], a cultura própria. [...] A pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação [...]. Não só para ter, sobretudo para ser é mister saber (DEMO, 2002, p.16).

Sobre essa relação entre formação e pesquisa Freire (2000, p.32) nos esclarece bastante quando registra seu entendimento de que o pesquisador no professor é parte da própria natureza da prática docente. "O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador". A contribuição formativa advinda dessa prática seria a superação, pela rigorosidade metódica, de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

Na análise de Beillerot (2001, p. 88),

o contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado [...]. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas.

Segundo Lisita; Rosa e Lipovetsky (2001) a pesquisa na formação docente é significativa enquanto meio de desenvolvimento da autonomia docente. As autoras supracitadas argumentam nesse sentido pelo fato de considerarem que a pesquisa permite a articulação conhecimento e ação, tem como sujeitos os próprios implicados na prática, possibilita a modificação de como os professores entendem e realizam a prática e, possibilita o questionamento da visão instrumental da prática. O endosso a esses argumentos é explicitado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 199) "a pesquisa [...] dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória".

Uma implicação necessária que julgo

precisar fazer é reportar-mo-nos ao trabalho de Kincheloe (1997) quando discute as relevantes contribuições da pesquisa-ação crítica como um ato cognitivo na linha do construtivismo crítico. Embora nossa prática formativa inicial não utilize a pesquisa-ação, reconhecemos a possibilidade de traçar um paralelo entre os benefícios cognitivos da pesquisa-ação com os benefícios cognitivos das pesquisas qualitativas desenvolvidas pelos alunos em formação inicial por meio dos diversos tipos de pesquisas que realizam.

O autor enumera oito benefícios da pesquisa-ação crítica:

- Leva-nos ao reino crítico da produção do conhecimento, porque ela nos induz a organizar as informações e a interpretá-las. Nesse sentido os alunos em formação inicial conscientizam-se de que enquanto educandos e futuros professores não apenas lhes cabe apenas receber informações, mas reconhecer-se como sujeitos capazes de produzir conhecimentos.
- Focaliza nossa atenção no pensar sobre nosso pensar, porque nós exploramos nossa própria construção da consciência, nossa auto-produção. Um dos principais objetivos em nossa prática formadora é desenvolver a percepção dos alunos de seu próprio processo de metacognição, de compreender a forma de raciocínio que precisam desenvolver.
- Cria uma orientação analítica para o nosso trabalho. Enquanto atitude de reflexividade é o que vimos praticando com nossos alunos, embora percebamos sua ocorrência em diferentes níveis.
- Ajuda-nos a aprender a ensinar a nós mesmos. Referimo-nos nesse caso a uma formação rumo à autonomia da aprendizagem, do aprender a aprender.
- Melhora nossa habilidade para engajar-se numa acomodação emancipatória<sup>2</sup>. Esse aspecto é trabalhado quando os alunos são orientados a assumirem uma perspectiva de interpretação das ações, no caso educativo, a partir de uma lógica da análise dos contex-

<sup>2</sup> O autor compreende o processo de acomodação crítica como um refazer da consciência de acordo com as preocupações do sistema crítico de sentido.

- tos e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.
- Cultiva a empatia com os alunos e colegas. Os ganhos referentes à qualidade das relações inter-subjetivas seja dos alunos entre si, entre o grupo de professores e entre alunos e professores foram bastante significativos ao iniciarmos o trabalho com as pesquisas.
  - Nega a confiança nos procedimentos do pensamento. A consciência da possibilidade de flexibilização e diversificação dos métodos e técnicas de pesquisa é discutida, porém, percebemos ainda as limitações discentes quanto à autonomia cognitiva em relação à diversidade metodológica.
  - Faz a tentativa de melhorar o pensamento ao entendê-lo como simplesmente mais um aspecto da existência cotidiana. O tipo de pensar exercitado pelo processo de pesquisa já aponta para superação de visões dogmatizadas, deterministas e lineares do saber em favor de compreensões mais complexas.

Nesse contexto de formação faz toda diferença, mudar nossa forma de ver a nós mesmos, aos educandos, à realidade institucional e ao contexto social, pois nas palavras desse autor “quando nós aprendemos por que vemos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência, colocando o que nós percebemos num contexto significativo” (KINCHELOE, 1997, p.192).

Nossas reflexões apontam para um ganho qualitativo na formação inicial dos futuros docentes segundo essa tendência de tematização da prática, principalmente mediadas pela pesquisa. E esse, com certeza, é um fator significativo no contexto da qualidade educacional brasileira. Encontramos um importante reforço em Tardif (2002, p.293), “a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática dos professores”. Quando então, analisamos as aprendizagens construídas a partir dessa proposta de formação docente, estamos nos referindo à identificação das diferentes dimensões de conheci-

mentos elaborados por meio da pesquisa sobre a prática pedagógica. E, a partir dessas análises, sistematizamos essas aprendizagens percebendo-as como: aprendizagens formais, aprendizagens políticas, aprendizagens práticas e aprendizagens conceituais.

### 3.1 Aprendizagens Formais

O rigor metodológico da pesquisa é um elemento indispensável. E tem configurado um dos aspectos de resistência por parte dos pesquisadores acadêmicos em relação aos saberes produzidos pelos professores em exercício. É, portanto imprescindível em sua formação inicial que os professores desenvolvam a instrumentalização metodológica. Observamos essas aprendizagens no decurso do processo formativo que vimos realizando.

Os discentes demonstram curiosidade e cuidados formais na estruturação dos trabalhos acadêmicos. A oportunidade de elaboração de um projeto de pesquisa, demanda deles outras aprendizagens dessa natureza, além da própria estrutura do projeto, a leitura e o fichamento bibliográfico, escrita de resenhas, elaboração dos instrumentais, como roteiro de entrevistas, pautas de observação, questionários e registros reflexivos, escolha do método adequado ao estudo que pretendem realizar, entre outras. Essas aprendizagens abrangem ainda as posturas convenientes em atividades acadêmicas de socialização de conhecimentos, como exposição de painéis, sessão de comunicações e outros.

A construção dessas aprendizagens formais demanda leituras diversificadas, orientações docentes, vivências acadêmicas e problematizações sobre os diferentes métodos e formalizações propostas pelos estudiosos da metodologia científica e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O fazer, refletir, orientar e refazer trabalhos buscando uma adequação formal dos trabalhos científicos, torna-se uma necessidade nesse processo de aprendizagem.

Sabemos que as instituições superiores de ensino, em geral, inserem no currículo uma disciplina voltada para a Metodologia Científica, no entanto, a experiência tem demonstra-

do que no caráter introdutório, como geralmente é proposta, e de forma isolada como se desenvolve numa organização curricular por disciplinas, esse trabalho educativo tem sido insuficiente para que o aluno aprenda o saber, o saber fazer e o saber ser, enquanto sujeito produtor de conhecimento. Essa aprendizagem é substancialmente enriquecida e aprofundada no processo de vivência da ação pesquisadora.

A importância das aprendizagens formais está em dois aspectos que julgamos centrais: a questão do método como elemento distintivo entre os tipos e a valoração dos conhecimentos e a adequação lingüística, como elemento fundamental do processo comunicativo das produções. “Nada favorece mais o surgimento do discípulo “copiador” que a ignorância metodológica” (DEMO, 2002, p.24). Ambos os aspectos representam-se no trabalho de pesquisa por meio de exigências formais.

Quando o fazer pesquisa tematiza e conduz o aluno ao interior da prática do cotidiano escolar, o professorando tem a oportunidade de lidar com formas diferenciadas de linguagens, de estruturação formal dos registros, dos próprios pressupostos de avaliação dos saberes com os quais entra em contato. Essa diferenciação permite ao graduando a percepção das lógicas dos discursos e também da necessidade de uma adequação lingüística que possibilite o diálogo, ao tempo em que sensibiliza seu olhar para que, ao analisar os registros cotidianos não o faça na postura de juiz, mas de aprendiz. Como tal poderá perceber a criatividade da lógica da prática e assim ressignificá-la de modo coerente. “O estudo do ensino [...] deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 260).

Podem até parecer óbvias essas colocações, no entanto, é por falta desses saberes formais que muitos professores julgam-se incapazes de produzir conhecimentos; por outro lado são essas formalidades que muitos utili-

zam para excluir os docentes da prática da pesquisa e de seu papel como sujeito produtor de conhecimentos. É, portanto, salutar possibilitar aos futuros professores a segurança e a autonomia metodológica de análise e interação no exercício profissional. E esses saberes são assimilados significativamente quando incorporados na prática de pesquisa discente.

### 3.2 Aprendizagens Políticas

Compreendendo a ação educativa constituída pela dimensão técnica e pela dimensão política, mediadas pela ética, não podemos deixar de desenvolver desde a formação inicial a consciência ético-política dos futuros professores.

A questão política implica a percepção das relações de poder presentes na educação. Ao nos referimos ao poder, o fazemos de modo a “resgatá-lo na sua significação de consenso. [...] Pensar no poder como uma conjugação de possibilidades e limites” (RIOS, 2001, p.58). Esse aspecto traz o significado da intencionalidade na ação educativa, de modo que “o saber e o saber fazer [...] não têm sentido isolados do para que saber e fazer, que afasta a possibilidade de uma suposta neutralidade (idem, p. 59)”.

Neste sentido a pesquisa da prática docente tem sido rico meio de aprendizagens sobre a natureza das relações estabelecidas no contexto escolar. As análises críticas sobre as determinações legais relativas ao sistema<sup>3</sup> educacional, o contato com os diversos agentes educacionais indiretos (técnicos das secretarias de educação municipal e estadual) e diretos (gestores, supervisores, professores) possibilitam aos professorandos a percepção do sistema, da organização institucional e das relações de poder neles implicadas sob diferentes perspectivas. Essa visão permite uma reflexão entre o saber, o querer e o poder realizar ações educativo-emancipatórias no espaço escolar e especificamente na função docente.

É a própria busca da compreensão entre

<sup>3</sup> Sobre a discussão de uma existência do sistema educacional brasileiro na perspectiva da intencionalidade, coerência e unidade ver DEMERVAL, Saviani. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

os direitos e os deveres legalmente propostos e as restrições sistêmicas que dificultam ou inviabilizam a concretização de tais direitos, ao tempo em que exarcebam vários deveres.

Diante da observação prática dessas relações, o reconhecimento da necessidade de assumir uma postura ante o trabalho docente emerge à consciência do futuro professor sem que seja apenas uma resposta ao discurso do formador. Como por exemplo, a reflexão de que um professor mesmo quando se diz “fora dessas discussões” está necessariamente vinculando-se a uma posição política, embora não queira assumi-la.

Será também a partir da análise do cotidiano que os discentes discutirão sobre as formas e meios de intervenção junto à realidade. Identificar os aspectos que demandam intervenção, dialogar com os professores sobre as estratégias empreendidas, consecução ou não de objetivos, provocam reflexões sobre os limites e as possibilidades de intervir quando no exercício profissional.

Não negamos, entretanto que o contato com a realidade demonstra as dificuldades para romper e mudar práticas consolidadas. Por outro lado, dissolve em larga medida a ilusão do acadêmico de que pode transformar o “mundo” sozinho. O equilíbrio o fará perceber que, embora importantes, as ações individualistas precisam fortalecer-se constituindo coletividade. Desse modo será mais produtora sua ação no enfrentamento das condições do trabalho docente. Assim que a importância da pesquisa “engloba também objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação” (TARDIF, 2002, p. 293).

### 3.3 Aprendizagens Práticas

Uma das mais contundentes críticas ao modelo acadêmico de formação docente é o despreparo dos estudantes em relação ao saber fazer da docência. O modelo técnico por sua vez restringe essa formação a um fazer mecânico. São as perspectivas práticas e de recons-

trução social que se preocupam com o desenvolvimento de um saber fazer, na dimensão de autonomia do sujeito docente em relação aos fundamentos desse fazer.

As aprendizagens práticas são, portanto, contextualizadas no estudo sistemático da prática dos professores. As especificidades das práticas docentes como: planejamento, interação no espaço da sala de aula; estratégias metodológicas, avaliação, as formas de intervenção no processo ensino-aprendizagem e rotinas<sup>4</sup> são visualizadas em situações concretas de educação.

O contato e a reflexão sobre esses elementos práticos mediados pela pesquisa serão mais substanciais que a instrução desse fazer de forma abstraída, com base apenas em orientações técnicas ou a partir de julgamento dos exemplares fora de contexto, trazidos para a sala de aula da academia. Em contrapartida, o projeto de pesquisa orientará a análise dos registros práticos dos professores como fonte de aprendizagens situados em seu contexto. Permitindo aos graduandos através do diálogo com esses profissionais experientes compreender a justificativa de seu modo de saber fazer.

Dialogar com professores experientes, vivenciar momentos de práticas educativas escolares, não implica de modo algum uma formação reprodutivista, principalmente quando realizado por meio da pesquisa. Significa oportunizar a leitura do real. Perceber a teoria implícita em cada prática. Resignificar a prática a partir do processo reflexivo. Significa enriquecer o repertório de estratégias compreendendo que estas não são válidas em si mesmas, mas de acordo com a adequabilidade à situação que se pretende experienciar.

A aprendizagem vivenciada pela pesquisa possibilita, ainda, a distinção entre as práticas dos diferentes sujeitos em um determinado contexto. Isso indica a subjetividade como elemento constituinte dos saberes docentes. “Ora, um professor de profissão [...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui co-

<sup>4</sup> “Rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (Tardif, 2002, p. 215)

nhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta". (TARDIF, 2002, p. 230).

A socialização dos relatórios de pesquisa propicia aos licenciandos a diferenciação no âmbito institucional das condições e linhas pedagógicas de trabalho, a partir das análises comparativas entre realidades de escolas públicas, municipais e estaduais e particulares em seus diversos níveis econômicos. Assim, os futuros mestres perceberão as variações da autonomia docente exercida no contexto do espaço escolar. "Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar [...] Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar" (NÓVOA, 1992, p.29).

### 3.4 Aprendizagens conceptuais

Ser sujeito de sua ação educativa demanda do professor assumir criticamente as concepções sobre os componentes do processo educativo, que norteiam suas posturas. As definições dessas concepções não são aprendidas apenas nos estudos teóricos sobre os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação. Essas aprendizagens são assimiladas a partir da compreensão dos fundamentos, implícita ou explicitamente, presentes na prática docente.

Fazer dessa prática, foco do processo de pesquisa, alicerça a decisão do licenciando em relação às concepções que delinearão sua identidade profissional.

As discussões acadêmicas em que os formadores objetivam que os alunos conscientizem-se da intrínseca relação teoria-prática, quando problematizadas a partir da observação da realidade escolar oferecem elementos para reflexões mais contextualizadas sobre o clássico discurso de que "a teoria é uma coisa e a prática é outra". Desse ponto é possível analisar que a dicotomia teoria e prática é um significado construído pelos sujeitos em seu processo histórico de conhecimento da realidade. De um lado pela separação acadêmico-tecnista entre quem produz teoria e quem faz sua aplicação prática; de outro pela estratégia

de resistência dos práticos às exigências burocráticas do sistema: verbalizo e registro da forma como os especialistas querem ouvir e ler, no entanto realizo como julgo possível e necessário no espaço da sala de aula.

Nessas discussões, então, são amadurecidas as concepções de teoria, de prática e da relação entre ambas. Mas estamos tratando de formação de educadores, e a concepção de educação é outro aspecto desmistificado através da pesquisa. Na academia essas concepções são didaticamente esquematizadas e caracterizadas separadamente. Na reflexão sobre a prática docente emergem as relações de coexistência, confluência, predominância e contradições entre essas tendências.

As concepções de aluno, professor, ensino e aprendizagem, quando analisados no cotidiano educativo são entendidas no espaço de interação institucionalmente normatizado e coletivamente vivenciado. É possível então, ao futuro professor perceber as condições nas quais se efetivam essas interações, ao tempo em que reflete os limites e possibilidades de intervenção nas definições dessas normas ou ainda em sua autonomia em relação ao cumprimento ou não das mesmas.

Essa interação educativa entre sujeitos visa estabelecer a relação destes com o terceiro componente desse processo, que é o conhecimento. Neste sentido reportamo-nos a Freire (2000, p.25),

nesta forma de compreender e de viver o processo formador [...] é preciso que desde os começos do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

A própria concepção de conhecimento na relação desses sujeitos cognoscentes, evidencia a questão da produção de conhecimento. Levantar a problematização sobre o mito cientificista de que somente especialistas produzem saberes, já é ação, por nós considerada, de significativa relevância. A desmistificação do processo de elaboração sistematizada de saberes conscientiza o educando da possibilidade de perceber a si, ao outro e ao professor

experiente como sujeitos produtores de conhecimento publicamente reconhecíveis.

Esta aprendizagem impulsiona a, ainda, iniciante formação da identidade profissional docente. “Os professores têm de se assumir como produtores da <<sua>> profissão [...]. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional” (NÓVOA, 1992, p. 28).

E neste terreno, o contato com o profissional em exercício desperta o interesse e a clareza do licenciando em relação às implicações da opção pela profissão de professor. Desencadeia a reflexão sobre os elementos constituintes dessa profissionalidade, o nível de envolvimento pessoal nesse trabalho, o papel social dessa profissão, enfim, as múltiplas dimensões que compõem a prática educativa.

## Conclusão

As reflexões apresentadas indicam como consideramos relevante a tendência de formação de professores na perspectiva de pesquisar a prática educativa.

Nosso primeiro argumento é que formar o professor-pesquisador remete aos objetivos da própria formação inicial estendendo-se à formação continuada. Considerando que o primeiro nível de formação é constitutivo de uma base sólida para o desenvolvimento profissional.

Outro argumento é o fato de vivenciarmos um momento histórico propício ao redimensionamento do próprio sentido de ser professor. Pois se discute todo um processo de mudanças de paradigmas nos mais diversos setores da sociedade, inclusive no educacional.

A exigência da compreensão da complexidade do ser humano implica o terceiro argumento: o formar, enquanto processo de

humanização, se faz pela consciência do saber, que sabe fazer, ser e conviver. E que por sua vez exige um processo formativo que integre todas essas dimensões. Portanto, para uma práxis profissional é necessária uma práxis formativa.

Formar pela pesquisa argumenta por si mesma pelas aprendizagens do rigor formal, que instrumentaliza o aluno pela socialização do método, da linguagem e da atitude normatizada pela institucionalização cultural. Não apenas numa proposta de adequar, mas de dar voz ao sujeito.

A formação pela pesquisa permite ao licenciado reconhecer-se como sujeito que tem poder de argumentação nas relações discursivas. No entanto, tendo clareza dos limites a serem transpostos, da articulação coletiva como fonte de possibilidades e da importante contribuição, que como profissional comprometido com a mudança, pode legar à sociedade.

A valorização dos saberes da experiência e dos conhecimentos que ela pode produzir é nosso outro argumento, pois, no processo interativo de educação marcado pela singularidade e incerteza, mais que um repertório de saberes é preciso aprender a produzir saberes a partir da capacidade de relacionar e significar as situações experienciadas.

Nosso último argumento, porém não menos importante, é que formar pela pesquisa implica formar professores com autonomia de elaboração de sua prática educativa pela consistência dos fundamentos que orientam sua construção cotidiana dessa prática.

Essa é, portanto, uma proposta que precisa ser empreendida, discutida e socializada, para que tomando proporção coletiva e amadurecimento experiencial contribua com todas as suas possibilidades para a qualidade da formação e da prática educativa de nossos professores.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

- BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Madalena (org.). Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: PND, 2003.
- LEWIN, Kurt. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix, 1948.
- LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e prática de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFScar, 2002.
- NÓVOA, Antônio. (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ. Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior, São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Artmed, 1998.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.