



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de  
Ensino  
Brasil

Diniz Pereira, Júlio Emílio; Resende Allain, Luciana  
Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa  
proposta de formação?

Olhar de Professor, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 269-282

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490205>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO  
PROFESSOR-PESQUISADOR:  
A QUE PESQUISA E A QUE PROFESSOR  
SE REFERE ESSA PROPOSTA DE FORMAÇÃO?

CONSIDERATIONS ABOUT  
TEACHER-RESEARCHERS: TO WHICH  
RESEARCH AND TO WHICH TEACHERS  
DOES THIS PROPOSAL REFER TO?

Júlio Emílio Diniz PEREIRA\*  
Luciana Resende ALLAIN\*\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar *considerações*, entendidas aqui, enquanto “exames atentos” ou “reflexões”, acerca da formação do professor-pesquisador, uma proposta de formação docente que está amplamente presente no discurso educacional contemporâneo. O principal argumento trazido, por meio deste texto, é que caso esse programa de formação não se articule com uma discussão bastante séria a respeito da profissionalização e do trabalho docente, corre-se o risco de que tal proposta caia em um discurso “vazio”, mais um “lugar comum” na produção acadêmica sobre educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho docente. Professor-pesquisador. Pesquisa.

**Abstract:** The aim of this article is to present considerations, understood here as “careful analysis” or “reflections”, about the education of teacher-researchers, a proposal for teacher education that is present in contemporary educational discourse. The main argument introduced in this article is that unless the program of education is articulated with a serious discussion concerning professionalization and teachers’ work, the proposal

---

\* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin, em Madison, Estados Unidos. [juliodiniz@fae.ufmg.br](mailto:juliodiniz@fae.ufmg.br)

\*\* Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC/MINAS) e da Universidade FUMEC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). [luallain@yahoo.com.br](mailto:luallain@yahoo.com.br)

might run the risk of becoming an “empty” discourse, one more “common sense” idea in the academic production about education.

Key words: Teacher education. Teacher’s work. Teacher as researcher. Research.

O presente artigo pretende traçar *considerações* acerca de uma proposta de formação docente amplamente presente no discurso educacional contemporâneo, relacionada à formação do professor-pesquisador. O significado da palavra “consideração” de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa é, entre outros, “exame atento, reflexão.” O que propomos a fazer aqui é exatamente apresentar o nosso “exame atento”, a nossa “reflexão” a respeito dessa temática.

Pensamos que essa é uma questão bastante pertinente porque há uma tendência forte em apostar, por um lado, que essa pode ser a resposta para os problemas relativos à formação docente, depositando uma expectativa muitas vezes ingênua de solução de questões complexas, e por outro, há a tendência em banalizar a noção de pesquisa implicada nessa perspectiva de formação. Importante ressaltar que essa proposta de formação também identifica-se com outras categorias apresentadas no campo teórico, tais como: “professor-reflexivo”, “prático-reflexivo”, “pesquisa-ação”, “pesquisa colaborativa”, dentre outras. É pertinente pontuar que as denominações acima tornaram-se “guarda-chuvas” que abrigam muitos outros conceitos. Portanto, é pro-pósito

deste artigo, por meio de uma análise teórica, descortinar concepções que giram em torno dessas idéias e explicitar algumas das bases conceituais que as sustentam. Dessa forma, pretende-se debruçar sob a análise do viés teórico que subsidia essa proposta de formação docente. Ao longo do texto, levantamos questões que consideramos de grande importância ao se pensar em programas de formação docente.

Este artigo está, então, dividido em quatro partes. Em cada uma dessas partes, apresentamos *considerações*, ou seja, “exames atentos” e “reflexões”, acerca das seguintes subtemáticas: a pesquisa sobre o professor-pesquisador e sua formação; a profissionalização dos professores; a pesquisa dos professores e, finalmente, a reflexão no trabalho docente.

## 1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E SUA FORMAÇÃO

Em artigo recente (Ramalho et al 2002), pesquisadores do GT “Formação de Professores” da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) realizaram estudo que sistematiza os trabalhos

que têm como temática o Professor e sua Formação, desenvolvidos no ano de 2000 pelos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação. A tentativa dessa sistematização - que acontece periodicamente (ver BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; ANDRE et al, 1999; ANDRÉ, 2000) - é a de compreender quais são as preocupações fundamentais do campo, identificando as temáticas priorizadas e aquelas que ainda necessitam maiores estudos. Dentre os resultados mais significativos desta sistematização destaca-se a importância que os estudos sobre o professor e/ou sua formação vêm tomando nos Programas de Pós-graduação, já que aparece em 41% das linhas de pesquisa em todo o País. Nas linhas sobre a Formação Docente, os estudos sobre os temas da profissão/profissionalização, identidade e desenvolvimento profissional, prática pedagógica e os saberes docentes aparecem como destaque nas investigações acadêmicas. Esse resultado tem correspondência com as preocupações em níveis nacional e internacional ao se priorizar a pesquisa sobre a formação de professores segundo o “Paradigma da Profissionalização Docente”, estudos que se voltam para a busca de novas identidades para o trabalho do professor nos contextos da Educação no século XXI. Esses temas são reveladores de uma tendência marcante na atualidade, que é a preocupação em defender e colocar o Professor no centro do processo de construção da sua

profissão e do seu desenvolvimento profissional.

Contudo, quando agrupados os descritores mais expressivos nos projetos sobre formação de professores no Brasil, percebe-se que são pouco significativos os estudos sobre o professor reflexivo. Além disso, os fundamentos epistemológicos e filosóficos sobre as pesquisas relativas ao professor e sua formação são pouco explorados enquanto temáticas de projetos específicos (RAMALHO et al, 2002).

Também Zeichner (1998) e García (1998) realizaram sistematizações semelhantes dos trabalhos sobre formação docente em seus respectivos países – Estados Unidos e Espanha - e chegaram a conclusões similares às apresentadas no Brasil. Os autores chamam atenção para o baixo *status* da profissão docente, o que tem consequências no fomento a pesquisas realizadas nessa área, na universidade. Por esse mesmo motivo, também crescem nos últimos anos, nesses países, as tendências de pesquisas relacionadas ao fortalecimento da identidade docente, ao desenvolvimento profissional e aos saberes docentes. A tendência da pesquisa-ação e sua relação com a reflexividade do sujeito, a prática reflexiva e a importância dos diários de bordo, *portfolios* e outras estratégias para a construção de um pensamento mais analítico sobre os processos de ensino-aprendizagem aparecem com destaque entre os temas de pesquisa emergentes nesses

países.

Diante disso, podemos observar que há uma crescente demanda de investigações em torno da profissionalização, identidade e saberes docentes. Ao mesmo tempo, ainda há no Brasil uma carência de trabalhos que investiguem o professor-reflexivo/professor-pesquisador e os fundamentos epistemológicos dessas pesquisas. Ora, a nosso ver, esses últimos são aspectos atualmente considerados de extrema importância - quando não, determinantes - na própria profissionalização dos professores e na construção de seus saberes e identidade profissional. Portanto, pesquisas sobre essa temática são extremamente relevantes para se conhecer melhor os aspectos que envolvem a formação de professores-pesquisadores, seus saberes e práticas de pesquisa e a relação desses fatores com seu desenvolvimento profissional.

Ao longo deste texto, explicitaremos a importância de também serem valorizadas as pesquisas desenvolvidas pelos próprios professores. Segundo Zeichner e Liston (1996) “é necessário eliminar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores”. É comum, no meio dos professores, o sentimento de distância entre o conhecimento produzido no interior da universidade e as condições reais de trabalho nas escolas. Da mesma forma, muitos acadêmicos ignoram o processo de produção de conhecimentos realizado por professores-pesquisadores. Entretanto, pros-

seguem os autores, a academia pode ser um espaço onde os professores e os pesquisadores tenham oportunidades de interlocução, gerando e compartilhando conhecimentos, tomando contato com realidades diferentes e ampliando a compreensão do processo educativo e formativo. Segundo os autores, esse pode ser um instrumento poderoso de fortalecimento da profissão docente.

## **2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

Como vimos, as tendências de pesquisas sobre a formação docente vem apontando a necessidade de se fortalecer a profissionalização do professor. Contudo, vários autores, dentre eles Costa (1995), alertam para a importância de se considerar, no processo de profissionalização da docência, os riscos da chamada proletarização do trabalho do professor – quando um grupo de trabalhadores perde o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Tardif (2002) também chama atenção para o risco de se tomar como referência, no processo de profissionalização docente, profissões liberais clássicas como advocacia e medicina, que tradicionalmente ocupam um *status* social privilegiado e que sempre mantiveram um certo “distanciamento” em relação aos clientes/pacientes, muitas vezes manifestado pelo

uso de um jargão próprio ou de códigos e linguagens quase ininteligíveis. Tardif argumenta que, ao contrário destas profissões, a educação trabalha com a idéia de que a realidade é construída na interação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, por isso o trabalho docente é *interativo*. Assim, no processo de profissionalização docente devem-se considerar os significados subjetivos que os professores, alunos, a escola, a sociedade atribuem ao seu trabalho, suas ações, suas práticas.

Na realidade, a discussão sobre a profissão docente esbarra em concepções sobre o trabalho que o professor exerce, já que, numa formação pautada na Racionalidade Técnica, esse assume um papel meramente técnico, subordinado ao conhecimento produzido pelos cientistas. A mudança para um paradigma de formação de professores pesquisadores inverte a polaridade da Racionalidade Técnica e caminha em direção a uma crescente competência, autonomia e crítica, fatores importantes para o fortalecimento da identidade do professor e de sua classe. Importante pontuar, no entanto, que essa última proposta tende a encarar a pesquisa como um forte instrumento de compreensão da realidade educativa e de seus múltiplos sentidos, a fim de contribuir no seu processo de transformação. Dessa forma, esse novo modelo de formação pode estar assentado em pressupostos que definem o trabalho docente de uma outra maneira, vislumbrando a

profissionalização desse segmento, nos termos como Enguita (2001) a define: “A profissionalização, nesse contexto, aparece como expressão de uma posição social e ocupacional. Trata, portanto, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Assim, argumentamos que, ao inverter a lógica de formação, também mudam as concepções e pressupostos que subsidiam o trabalho de professores e professoras, tornando possível sua profissionalização.

Por outro lado, há uma forte tendência entre os acadêmicos em considerar de menor importância os saberes produzidos por professores em seus espaços de trabalho, por considerar esses conhecimentos pouco científicos, muito práticos, ou até fundamentados no senso-comum. A nosso ver, essa postura assumida por alguns acadêmicos tem raízes na dicotomia teoria-prática, e precisam ser examinadas com cuidado, a começar pela formação inicial dos professores.

Como sinalizado anteriormente, argumentamos que a perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores vem sendo pautada na Racionalidade Técnica (SCHÖN, 1991). Nesse modelo, cabe aos professores aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Essa é uma perspectiva dicotômica de formação, na qual as disciplinas pedagógicas são encaradas como um apêndice da formação científica. Nessa relação se

acha implícita uma postura de domínio, de apropriação dos que detém o poder das idéias em relação aos “práticos”. Devido ao enorme abismo que separa as disciplinas ditas pedagógicas (consideradas práticas) daquelas referentes aos conteúdos específicos (as teóricas), a formação inicial do professor torna-se esquizofrênica e fragmentária.

O baixo *status* da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação às atividades de pesquisa, em especial no interior da academia, acabam por contribuir para a baixa auto-estima dos professores, dificultando o processo de profissionalização dos mesmos. Essa separação provavelmente está vinculada à idéia de que os pesquisadores são os intelectuais e os professores são os práticos, cabendo aos últimos a aplicação do conhecimento produzido pelos primeiros. Por esse motivo, essa perspectiva de formação é também chamada de “aplicacionista”, pois dicotomiza a relação entre teoria e prática, gerando uma expectativa de prescrição de receitas pedagógicas aplicáveis à prática escolar. Essa expectativa pode ter pressupostos enraizados na idéia de que na educação há uma realidade objetiva sobre a qual atua o professor na tentativa de controlar o fenômeno educativo da mesma maneira como, supostamente, a ciência controla o mundo natural.

No entanto, há que se considerar a existência de razões históricas que sustentam essa dicotomia entre teoria

e prática. Doll (1997), explica que na Grécia Antiga a palavra *theoros* referia-se inicialmente ao espectador dos Jogos Olímpicos. Mais tarde a palavra passou a ser usada para designar qualquer espectador. Aristóteles usou a palavra *theoros* para representar a contemplação do filósofo frente às questões práticas, do cotidiano. Um teórico, então, era alguém que não participava. O que fundamentava o conceito de *theoros* era o ideal de um conhecimento racional, objetivo, do qual podia-se estar certo. Desta forma, a submissão da prática em relação à teoria começou na Grécia Antiga e predomina até hoje em nossa sociedade, uma vez que atividades teóricas têm mais prestígio e estima que as práticas.

Há algum tempo, no entanto, vem tomando vulto um movimento no sentido de considerar as investigações que os professores fazem sobre seu próprio trabalho e valorizar seu pensamento e suas práticas, já que os mesmos vêm assumindo um papel de sujeitos do trabalho que realizam. O propósito do tópico a seguir é apresentar alguns autores que defendem esse movimento.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOS PROFESSORES

Pereira (2002) realizou um histórico do que ele mesmo denomina de movimento dos educadores-pesquisadores no mundo e suas principais características na atualidade. O autor

explica que esse movimento não é algo recente na história educacional, já que desde o final do séc. XIX, início do séc. XX há registros de um movimento denominado “estudos científicos da educação”, cujo objetivo era que professores executassem em suas salas de aula pesquisas elaboradas por pesquisadores universitários. Simultaneamente surgia um movimento mais progressista de pesquisa dos educadores, influenciado pelas idéias de John Dewey. Foi, no entanto, com a obra de Kurt Lewin na década de 40 que surge a chamada “pesquisa-ação”, que consiste no estabelecimento de “comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática” (LEWIN apud PEREIRA, 2002).

Pereira explica que na década de 50 a pesquisa-ação foi ridicularizada nos Estados Unidos por pesquisadores positivistas e declinou no campo das ciências sociais. Nos anos 60, na Inglaterra, a obra de Lawrence Stenhouse foi responsável pela renovação da pesquisa-ação, que tomou novo fôlego nesse país, mantendo-o até a década de 80.

No Brasil, surgia no início dos anos 70, o que hoje conhecemos como pesquisa participativa, um modelo de pesquisa-ação baseado nas idéias de Paulo Freire. Citando Anderson, Herr e Nihlen (1994), Pereira ressalta que “na pesquisa participativa inspirada

em Freire, o modelo acadêmico de pesquisa é colocado em xeque. Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados”. Como vimos anteriormente, esses são aspectos fundamentais a se considerar na análise dos modelos de formação docente que pretendem superar essas dicotomias.

Pereira (2002, p. 30) acrescenta que a pesquisa participativa questiona alguns pressupostos de modelos mais tradicionais de pesquisa-ação. “Enquanto a pesquisa-ação tradicional tende a enfatizar temas de eficiência e melhoria da prática, a pesquisa participativa preocupa-se com equidade, autoconfiança e problemas de opressão”. Segundo Zeichner (apud PEREIRA 2002), alguns dos mais ambiciosos trabalhos de pesquisa-ação na educação hoje têm sido desenvolvidos na América Latina e África. Atualmente, vêm aumentando o movimento dos educadores-pesquisadores nos Estados Unidos.

Diante desses dados, pode-se inferir que há um notável crescimento do movimento de educadores-pesquisadores ao redor do mundo. Pereira (op cit) afirma que esse movimento, além de ser uma iniciativa contrahegemônica de formação docente, tem se constituído em um fenômeno mundial de formação de professores, baseado em um modelo crítico, que pode romper com a Racionalidade Técnica. Ele argumenta que, como um movimento global, a pesquisa dos educadores pode representar a luta



por melhoria nas condições de trabalho e qualificação docente, bem como a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores.

Esse último aspecto merece destaque, uma vez que, na perspectiva crítica de formação docente, é importante compreender a educação como social e historicamente situada, intrinsecamente política e problemática (CARR e KEMMIS, 1986). Chamamos atenção para esse último aspecto, que nos parece essencialmente importante, uma vez que a problematização, na acepção de Freire (1991), consiste em desafiar o sujeito a interrogar sobre o que é dado, trazendo para questionamento as estruturas estabelecidas e examinando as explicações convencionais da realidade ou aquelas tomadas como verdadeiras. Segundo o autor, a educação, para ser dialógica (baseada no diálogo) e dialética (levando em consideração tensões e contradições), deve ser problematizadora, evocando questões que sejam essencialmente provocadoras, desafiantes. Freire contrapõe a educação problematizadora a uma outra, bancária, que considera os alunos meros depositários de conteúdos e valores. Ao contrário dessa última, “a educação problematizadora tem um caráter reflexivo, buscando a emergência das consciências e sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1970, p. 80).

Assim como Freire, defendemos a importância da reflexão como ele-

mento fundamental para o desenvolvimento profissional docente baseado em uma perspectiva crítica e problematizadora da realidade. No entanto, também consideramos importante entender que tipo de reflexão leva a uma atitude problematizadora. Sobre esse aspecto trata o próximo tópico.

#### **4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFLEXÃO NO TRABALHO DOCENTE**

Uma vez que o movimento de pesquisa na formação docente vem sendo pautado pela capacidade de reflexão do sujeito sobre suas ações e pensamentos, cabe aqui destacar a importância de se debruçar com maior aprofundamento no conceito de reflexão empregado pelas diversas propostas de formação que a tomam como base. Isso porque, se não vier acompanhada desse cuidado, a reflexão do professor passa a ser um chavão esvaziado de sentido e repetido como um discurso “ventrilocado”.

Como ressalta Alarcão (1996), o filósofo John Dewey representa um marco conceitual para os estudos relativos às formas de pensar e ao pensamento reflexivo. Em sua obra “*How we think*”, datada de 1910, Dewey se consagra como autor referência no campo, influenciando o movimento pedagógico do início do século, com reflexos marcantes, ainda na atualidade. A nosso ver, as teorias de Dewey têm profunda relação com os mode-

los críticos de formação, na medida em que transcende o modelo da Racionalidade Técnica.

Em um trecho de sua obra, Dewey (apud ALARCÃO, 1996, p. 47), afirma que “os *dados* e as *idéias* são as duas pedras basilares do processo reflexivo”. Percebe-se que, influenciado pela dialética Hegeliana, Dewey propõe a *superação* da dicotomia teoria *versus* prática por meio da reflexão. Para ele, a reflexão é a síntese totalizante de todos os interesses anteriores, dialeticamente superados. Isso porque a reflexão toma a experiência e a examina criticamente por intermédio da razão, a compara com outras experiências, reexamina seu significado, para então orientar novas experiências que, por sua vez, serão fonte de novas reflexões. Por via de conseqüência, esse é um processo recorrente, retroalimentado, dinâmico.

Dewey (apud ALARCÃO, 1996) destaca a importância do julgamento (a capacidade de produzir juízos em uma dada situação) e chama atenção para dois componentes do juízo: a capacidade de realizar análises e sínteses de modo interdependente. O mesmo autor não deixa de considerar, no entanto, atitudes importantes para a reflexão, como abertura de espírito, responsabilidade, entusiasmo.

Outro aspecto importante para Dewey é sua convicção de que o pensamento reflexivo é intencional, deliberado, por isso mesmo deve constituir um fim educacional, pois “quan-

to mais desenvolvido é esse pensamento no Homem, melhor sua capacidade de produzir bons juízos” (ALARCÃO, 1996). Dewey, portanto, não imprime ao pensamento reflexivo um “dom” inerente aos cientistas, ao contrário, valoriza a docência como oportunidade ímpar de produzir juízos, refletir na ação e exercitar valores como a curiosidade e a flexibilidade.

O pensamento de Dewey parece ter influenciado o pensamento de outros autores que o sucederam, como Lawrence Stenhouse, Donald Schön e Kenneth Zeichner, autores referências no campo da formação de professores (ALARCÃO, 1996).

Como já salientado, em meados dos anos 1970 - década considerada um marco nas discussões sobre a formação de professores - Stenhouse realizou um trabalho sobre o desenvolvimento do currículo, onde colocou em destaque o professor como pesquisador. Esse autor defendia que a produção de conhecimento em torno das questões sobre o currículo deveria ser pensada como o resultado da cooperação entre especialistas e professores no sentido de entender os problemas reais enfrentados pelos professores em sala de aula. Para ele, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como em um laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Ampliando a idéia semeada por Stenhouse, John Elliot (1996) propôs

a pesquisa-ação como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor. Nessa mesma linha estão Carr e Kemmis - que reforçam a importância da dimensão crítica no pensamento do professor - e Giroux, que postula que a pesquisa crítica não pretende somente entender a realidade, mas intervir e mudar essa mesma realidade. Nessa perspectiva, o professor pode ser considerado um intelectual crítico, guiado por uma Racionalidade Emancipatória (GIROUX, 1986).

Foi, no entanto, com a obra de Donald Schön (1991), que a idéia do profissional reflexivo tomou vulto nas discussões sobre a formação de professores, embora sua teoria não tenha sido desenvolvida originalmente para a docência e sim para a Arquitetura. Schön (1991) critica o conhecimento profissional fundado na Racionalidade Técnica, argumentando que a prática profissional envolve situações “problemáticas” ou conflituosas, para as quais não há soluções técnicas pré-estabelecidas. Em contraposição ao modelo da Racionalidade Técnica, já tomando a docência como objeto, Schön (1991) propõe um triplo movimento a ser desenvolvido pelos professores no referente à sua prática profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo ele, a prática reflexiva exige, como uma de suas condições, que o conhecimento na ação - um saber tácito que organiza a ação - seja

explicitado conscientemente para fins de crítica, de exame e de redimensionamento.

No entanto, como já destacamos anteriormente, para que qualquer proposta que tome a reflexão como base tenha de fato validade, é necessário esclarecer a que reflexão ela se refere. Como salienta Lüdke (2001), a grande repercussão do trabalho de Schön precisa estar acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seus alcances e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor.

Este é um cuidado que Zeichner e Liston (1996, p. 6) tomam, ao definir o que chamam de professor reflexivo. Segundo os autores, o professor reflexivo:

- Examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula;
- É consciente dos pressupostos e valores que carrega em relação ao ensino e os questiona;
- É atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina;
- Toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola;
- Toma responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

É também preciso lembrar, como apostam os autores, que para a dimensão de pesquisa de fato se concretizar na formação do professor, é necessário reforçar a interlocução entre a for-

mação dos professores nas escolas e a formação acadêmica, valorizando a pesquisa produzida no interior das escolas.

Com isso, retomamos a discussão sobre a necessidade de se rever as bases epistemológicas e pedagógicas que fundamentam os modelos de formação docente vigentes na atualidade. Como salienta Silva (2002), essa interação entre acadêmicos e professores não pode pressupor a prática como mero campo de aplicação de teorias, concepção anacrônica que fundamentou (e ainda fundamenta) muitos cursos de formação de professores. É indispensável romper epistemologicamente, no sentido de Boaventura de Souza Santos (1987), com essa concepção, reafirmando cotidianamente a prática como espaço/tempo de produção de saberes, saberes que inclusive desautorizam as teorias, que se renovam na prática, pela prática e através da prática. Aqui cabe trazer também a contribuição de Pierre Bourdieu (1972), quando afirma que há saberes que só podem ser construídos na prática, ou seja, saberes que não comportam construções teóricas apriorísticas, mas que dependem da inserção social do sujeito.

Assim, diante de concepções que enfatizam a pesquisa acadêmica ou a pesquisa do cotidiano, Silva (op cit) afirma que uma não é mais científica do que a outra, pois se há construção de conhecimento quando o pesquisador-professor da academia realiza suas pesquisas, observando os cânô-

nes do campo científico, também há construção de conhecimento quando o professor-pesquisador transforma a sua prática, aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos, mas faz isso como produto da investigação e da reflexão permanentes sobre as ações político-pedagógicas cotidianas. De toda forma, a preocupação com a cientificidade da pesquisa no cotidiano, ou seja, a preocupação em saber se o professor-pesquisador que investiga permanentemente a sua prática faz ciência é nitidamente uma questão da academia, pois o professor, no cotidiano, não está fundamentalmente preocupado com a cientificidade de sua postura investigativa, mas antes, com a sua efetiva capacidade de aprimorar a prática político-pedagógica cotidiana.

Contudo, parece-nos importante frisar a necessidade de não se criar uma expectativa ingênua em torno da perspectiva da formação de professores-pesquisadores como a solução para todos os problemas da escola, pois essa seria uma perspectiva simplista de análise.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, consideramos importante destacar nossa posição em favor da profissionalização dos professores. Para que isso se concretize, acreditamos ser fundamental repensarmos os modelos de formação docente praticados no inte-

rior das universidades e demais instituições de ensino superior. Argumentamos que, um dos aspectos que pode contribuir para essa profissionalização é o fortalecimento da identidade do professor como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, tem saberes específicos à sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem.

Embora seja incipiente a prática de parceria entre escolas e universidades, há, entre alguns acadêmicos mais progressistas, uma tendência em valorizar os saberes e conhecimentos produzidos pelos próprios professores no âmbito de seu trabalho (ver LUDKE e CRUZ, 2005; ZEICHNER e PEREIRA, 2002; DURAND, SAURY e VEYRUNES, 2005).

Argumentamos que, para fortalecer a identidade do professor com sua profissão é preciso criar mecanismos que garantam a ele maior autonomia (individual e coletivamente), espaço para investir em novos modos de pensar e fazer seu trabalho e meios de melhorar seu reconhecimento social. A nosso ver, para que isso se concretize, é necessário repensar a lógica que fundamenta os modelos de formação de professores, procurando pautá-la na problematização e na reflexão sobre a realidade. Embora esse seja um discurso já recorrente nos cursos de formação de professores, acreditamos que essa problematização e essa reflexão devam estar embasadas em

pressupostos e referenciais teóricos pertinentes, para que esse mesmo discurso não seja esvaziado de sentido.

Dessa forma, a sugestão é que os cursos de formação atuem na perspectiva Freireana de Problematização e invistam numa concepção Deweyana de Reflexão. Essa recomendação se baseia no entendimento de que há aspectos epistemológicos comuns entre essas perspectivas, na medida em que ambas tomam a realidade como base para racionalizações e críticas, e não simplesmente propõem modelos teóricos supostamente válidos em qualquer circunstância. Da mesma maneira, são perspectivas que valorizam a prática não com um fim pedagógico, mas como meio de transformação da realidade por meio de seu exame crítico, sua análise, portanto, sua ressignificação.

Com isso, como já demonstramos em trabalhos anteriores realizados com foco na educação continuada (ALLAIN, 2000, 2005), modelos críticos de formação docente precisam considerar duas dimensões de análise: a postura dos professores-alunos e da instituição que promove tais cursos. É extremamente desejável que os professores tenham a disposição em enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista, promovendo uma análise mais profunda das situações. Para os cursos, portanto, fica a tarefa de desafiar esses sujeitos. Entretanto, é preciso alertar que apenas apresentar as idéias não é suficiente. É preciso haver

diálogo entre pontos de vista, é preciso relativizar as idéias, problematizando as leituras supostamente corretas da realidade. Além disso, sabendo que cada professor tem uma história própria e um modo singular de lidar com os desafios, é preciso criar mecanismos diversificados que incentivem o enfrentamento dos dilemas profissionais, estimulando o desenvolvimento do que Sacristán denomina “saber dilemático”, em referência ao saber dos professores em lidar com dilemas cotidianos (SACRISTÁN apud ALLAIN, 2005).

Finalizando, é importante que os cursos de formação pautados em uma racionalidade crítica estejam preocupados em responder, ou pelo menos questionar que professor é alvo de suas propostas, e também que pesquisa é essa que se deseja que ele implemente em seu espaço de trabalho. Novamente, sem essas reflexões, professores e especialistas correm o risco de manterem o abismo que os separa, fazendo da proposta de formação de professores-pesquisadores mais um “lugar comum” no discurso educacional contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Pt: Porto Editora, 1996.
- ALLAIN, L. R. **Dilemas, conscientização e construção da identidade profissional entre professores em especialização**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, 2005.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil -- 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000, p. 83-99.
- BORDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bordieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT de Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período: 1992/1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.
- CADERNOS de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: educacional knowledge and action research**. London, En: London Falmer Press, 1986.
- COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DOLL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DURAND, M., SAURUX, J., VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São

Paulo: v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago., 2005.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1996.

ENGUITA, M. F. Igualdad, equidad, solidariedad. **Educación & Sociedad**, v. 22, n. 76, p. 278-294, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LUDKE, M., CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago., 2005.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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, Caxambu, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London, En: Temple Smith, 1991.

SILVA, W. C. (Org.). **Universidade e so-**

**cidade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Rio de Janeiro: Quatern, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

\_\_\_\_\_.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum, 1996.

Encaminhado em: 13/07/06

Aceito em: 10/09/06