

## REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

**Ageu Adelino de Souza<sup>1</sup>**

Universidade do Estado de Santa Catarina

**Carlos Odilon da Costa<sup>2</sup>**

Universidade do Estado de Santa Catarina

**Rosana Soares<sup>3</sup>**

Universidade do Estado de Santa Catarina

rosana\_artes09@yahoo.com

### RESUMO

Parte-se do pressuposto de que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Sendo assim, as aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa e o professor, nesse universo, está rodeado de oportunidades para investigar. A pesquisa teve por objetivo compreender o lugar da pesquisa na formação e na prática dos professores do ensino Fundamental e analisar se no ensino fundamental ser professor significa pesquisar, ou somente ensinar, ou as duas coisas. A pesquisa fundamenta-se em concepções de conceituados autores que, no cenário nacional e internacional, vêm analisando a importância dessas ideias e de suas repercussões, assim como suas implicações. Há, hoje uma farta produção de pesquisa educacional, de professores do ensino fundamental e médio, espalhada pelo Brasil. Entretanto, essas pesquisas não chegam aos professores que efetivamente produzem e conduzem a aula, ou não chegam com força suficiente para mudar as práticas educativas nas escolas.

Palavras-chave: **Formação do professor; pesquisa em educação; racionalidade.**

### 1. INTRODUÇÃO

Na opinião de Fazenda (2001) cada vez mais torna-se complexo e difícil acumular toda a informação produzida pela humanidade, e ao mesmo

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Pesquisador do grupo de pesquisa Educogitans-FURB.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Pesquisador do grupo de pesquisa Educogitans-FURB.

<sup>3</sup> Mestre em Artes Visuais. Pesquisadora do grupo Educogitans-FURB.

tempo, torna-se indispensável possuir a capacidade de buscá-la e aplicá-la com uma conduta inteligente e eficaz e este, talvez, seja o grande desafio pedagógico. Neste contexto, pensa-se que a prática da reflexão e da pesquisa é importante e necessária. É nesse sentido que Ludke (2001) diz que a ideia de pesquisa como componente necessário à formação dos professores está presente em obras de inúmeros estudiosos da educação e aparece em leis, projetos e planos governamentais. Há quase uma unanimidade, ou pelo menos uma posição hegemônica, em favor da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos de escola, nos programas de desenvolvimento profissional de formação inicial e continuada, e os docentes, em sua maioria, não têm consciência dos princípios educativo e científico que permeiam tal enfoque.

Nesse contexto, Freire (1996, p. 32) afirma:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Nessa perspectiva, a pesquisa deve fazer parte do processo pedagógico, pois a indagação deveria estar sempre presente no ato de ensinar. A premissa é a de se pautar no caminho do aprender a aprender; nessa dimensão, a pesquisa ocupa papel fundamental no ensino-aprendizagem.

## 1.2 Problematização

Sabe-se que na literatura há uma diversidade de concepções de pesquisa. Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e

educativo; Lüdke (1996) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini & Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática.

Embora enfatizem pontos diferentes, essas concepções têm raízes comuns, pois todas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente reconhece a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.

Assim, o problema de pesquisa consiste em abordar o lugar da pesquisa na prática e na formação dos professores do ensino fundamental.

### **1.3 Objetivos**

1. Compreender o lugar da pesquisa nas atividades e na formação dos professores do ensino Fundamental.
2. Analisar se no ensino fundamental ser professor significa pesquisar, ou somente ensinar, ou as duas coisas.
3. Analisar até que ponto as condições (trabalho, salário, enfim) na escola influenciam nas atividades dos professores.

### **1.4 Metodologia**

A pesquisa é bibliográfica, fundamentada em concepções de conceituados autores que, no cenário nacional e internacional, vêm analisando a importância da pesquisa na formação e nas atividades dos professores.

## 2 TENDÊNCIAS E PRÁTICAS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA ATIVIDADE DOCENTE.

Hoje torna-se ao mesmo tempo necessário, benéfico e possível associar os professores aos trabalhos de investigação. Porém, não se trata de abrir a sala de aula a um observador, e administrar testes e provas, e responder a questionários. Mas que o professor desempenhe um papel de sujeito da investigação ou de mediador. Dar voz e vez aos professores, possibilitando libertar-se da autoridade e dos discursos dos outros.

### 2.1 Escola espaço de formação e pesquisa

Nos currículos de formação de professores, de acordo com Cruz (2003), prevaleceu nos últimos anos o modelo da racionalidade técnica na qual os professores foram educados e socializados e continuam sendo a maioria dos profissionais, em geral, e os docentes em particular. Esse modelo está calcado na separação entre a teoria e a prática e na supervalorização do conhecimento específico que se vai ensinar.

Segundo Pérez Gómez (1992, p. 96):

A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e a socialização dos profissionais, em especial dos professores. Neste modelo o pesquisador pode ser considerado um técnico-especialista que aplica com rigor as regras e conhecimentos científicos que derivam da investigação.

Para o autor, neste modelo a atividade profissional é, sobretudo, instrumental e eficazes são os profissionais que enfrentam os problemas concretos postos pela prática aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas. No entanto, o problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica na aula, é a sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, pois a realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste a

generalizações universalmente válidas para todo o tempo e contexto. A realidade social e concreta, a realidade da aula “é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor”.

Conforme Pérez Gómez (2000), o docente, nesse modelo, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram; não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam.

No ponto de vista de Habermas (apud Pérez Gómez, 2000a) a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental obriga o profissional a aceitar a definição externa de metas de intervenção. Assim, colocada a racionalidade da prática como uma racionalidade instrumental, é fácil estabelecer em teorias e competências o que o profissional deve desenvolver e, em consequência, a natureza, o conteúdo e a estrutura dos programas educativos que devem lhe conferir a preparação adequada.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2001) denuncia o modelo tecnicista de adotar uma perspectiva de fora para dentro, ou seja, dentro da burocracia escolar, o professor tem a incumbência de administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam a objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que, se nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos. Assim, é preciso encarar os

professores como intelectuais transformadores, o que significa conferir à docência uma dimensão política. No entanto, os professores são capazes de julgar e entender suas próprias ações.

Constata-se que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Esse pensar reflete o professor como ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua.

A crítica a essa concepção de “racionalidade técnica”, segundo Pérez Gómez (2000a), conduziu a emergências de metáforas como: o *professor investigador*, o *professor como profissional clínico*, o *professor como prático reflexivo*, entre outras; embora cada uma dessas imagens e metáforas do docente e do ensino ofereça matizes diferentes, em todas elas está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula.

Nessa perspectiva de reflexão sobre a prática, encontramos autores autores como García, (1992); Schön, (1992); Perrenoud, (1993); e Alarcão, (1996) que procuram desdobrar as práticas pedagógicas, colocando à mostra a pluralidade, a complexidade, a singularidade desses processos. As vidas, as práticas, os pensamentos, os sentimentos, as intuições, os dilemas e as necessidades dos professores começam a ser desvelados.

Essas pesquisas revelam que o ensino é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam metodologias predeterminadas. Ou seja, para Pérez Gómez (2000), o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas deve necessariamente transformar-se em um investigador em aula, no âmbito natural em que desenvolve a prática, onde aparecem os problemas definidos de maneira singular e onde deve ser experimentada estratégia de intervenção também singular e adequada ao contexto e à situação.

Assim, pode-se dizer que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento importante da identidade profissional dos professores. Não se trata de uma idéia nova. Na verdade, a concepção de professores como pesquisadores segundo Elliott (1998) foi formulada há mais de 25 anos mediante um movimento de reorganização curricular na Inglaterra. O educador inglês Lawrence Stenhouse foi apontado como aquele que mais expressão possibilitou à idéia, tendo em vista sua proposta curricular de que cada sala de aula se convertesse em um laboratório e de que cada professor se constituísse em um investigador.

Dickel (1998) assinala que, de acordo com a proposta de Stenhouse, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar, entre seus pares, discussão de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais, pois a sala de aula, é o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; é o professor que está no centro do processo da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, é ele que está encarregado das aulas. O professor é um observador participante potencial nas aulas e escolas, do ponto de vista da observação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar. Esse processo ficaria limitado caso os professores se debruçassem, solitários, sobre as suas práticas. Fazer uso de anotações que lhes permitam tornar publicas suas reflexões e prática potencializa a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir uma cultura coletiva.

Alarcão (2001), retomando as idéias de Stenhouse, sustenta que todo bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica essa idéia nos seguintes termos:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não

se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 5).

Na verdade, de acordo com Ponte (2002) a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo de propósitos específicos, não pode ter a característica idêntica à investigação realizada na academia. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas. A investigação é um processo de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencerem podem beneficiar-se fortemente pelo fato de os seus membros se envolverem nesse tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até seus próprios objetivos.

## **2.2 Razões e objeções da pesquisa docente sobre a prática**

A pesquisa junto ao professor da educação básica é importante não apenas como resultado de trabalho de pesquisadores de fora, mas como fruto do trabalho realizado pelo próprio professor, a partir de uma postura de ação e reflexão. Zeichner (1998), nesse sentido, argumenta que os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Essa visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, uma quantidade razoável de investigação conduzida por professores sobre as suas práticas.

Para André (2001), querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja, é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar, é preciso que tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise, que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de um grupo de estudo, que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Esperar que os professores se tornem pesquisadores sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, de acordo com André (2001), por um lado subestimar o peso das demandas do trabalho cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem um grande mérito de valorizar o papel do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre as suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Portanto, precisa-se examinar com cuidado essa proposta tão atraente de formar professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais.

Defendendo a concepção de que os professores façam pesquisa sobre a sua prática, Ponte (2002) aponta quatro razões:

**A primeira razão** é para que os professores possam se assumir como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes da prática.

**A segunda**, como um modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;

**A terceira razão** é para contribuir para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional, e;

**A quarta**, como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

No entanto, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidade de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais. Além disso, em determinadas condições, o conhecimento gerado pelos professores na investigação sobre a sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e acadêmicas.

Nesse sentido Dickel (1998), afirma que diante da objeção segundo a qual os professores não podem ser pesquisadores porque não sabem o que fazem, Stenhouse argumenta que: a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento da investigação. Em relação ao argumento que nega a possibilidade de o professor fazer pesquisa devido à parcialidade que experimenta em relação à sua prática, o autor, afirma: a dedicação dos pesquisadores profissionais a suas teorias é fonte mais grave de parcialidade que a dedicação dos professores à sua prática. Stenhouse indica que o que falta aos professores é confiança e experiência em relacionar teoria com a organização e a realização do trabalho de pesquisa.

Conforme Pereira (1998), Stenhouse, educador inglês, dedicou toda a sua carreira à luta por reconhecer no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente. Elliot, educador também inglês, é visto como um continuador da luta e das idéias de Stenhouse.

Esse movimento é importante por se caracterizar como uma contraposição a uma visão do professor como simples reprodutor e executor de conhecimentos, e justifica a notoriedade que John Elliott assumiu, como defensor dessa postura. Ele é um dos autores que muito tem contribuído para a compreensão do professor como pesquisador. Ele procura compreender a prática docente a partir da perspectiva do prático, como a reflete e como a transforma.

Para Elliott (1998), o que faziam não eram aplicações de teoria educativa aprendidas no mundo acadêmico, mas produções teóricas derivadas das tentativas para mudar a prática curricular na escola. Assim, a teoria se deriva da prática e se constitui em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela. Essa elaboração da teoria sobre a prática não era uma atividade desenvolvida sem uma pesquisa sobre as questões trazidas pela prática. Para isso, buscavam todo o conhecimento necessário para discutir as questões que eram postas. Portanto, as práticas constituíam o meio através do qual elaboravam e comprovavam as suas próprias teorias. As práticas adquiriam, nesse sentido, a categoria de hipóteses a comprovar.

Com a crescente implantação das ciências da educação nos sistemas escolares, segundo Perrenoud (1993), torna-se ao mesmo tempo necessário, benéfico e possível associar os professores aos trabalhos de investigação. Não se trata de abrir a sala de aula a um observador, de administrar testes e provas, de responder a questionários. Mas que o professor desempenhe um papel de sujeito da investigação ou de mediador, pois nas últimas décadas, no entender de Geraldi, Messias e Guerra (1998), os termos práticos reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans de reformas de ensino e da formação de professores e professoras em vários países.

No entanto, estudada por diversos autores, a chamada prática reflexiva, de acordo com Alonso (1999), é hoje uma das proposições mais aceitas em termos de formação de professores, sobretudo quando tomada em confronto com as atuais condições sociais e efetivas em que se dá o trabalho educativo.

A proposta em si contém vários pontos sujeitos à discussão, porém, a base que em se apresenta parece a mais propícia para o desenvolvimento de uma ação consciente e responsável e na qual o docente ganha novo status e se coloca numa perspectiva emancipatória.

Trata-se de um trabalho complexo para o qual, por via de regra, o professor não está preparado, necessitando, pois, de ajuda, orientação e, mais do que tudo, estímulo e cooperação. É neste momento que se compreende a importância dos aspectos institucionais, organizacionais, uma vez que o local de trabalho, o ambiente geral da escola e as condições oferecidas são fatores fundamentais a serem considerados na formação desse “professor reflexivo” ou “professor pesquisador”.

### **2.3 Formação e pesquisa docente: Desafios e Possibilidades**

Para Geraldi, Messias & Guerra (1998), um dos grandes desafios para o movimento do professor pesquisador consiste em romper com a tradição de que o conhecimento é somente produzido na academia e é de propriedade exclusiva dos pesquisadores dos centros de pesquisas e universidades, pois os professores e as professoras também têm teorias que embasam a sua prática e práticas que embasam suas teorias, e esse conhecimento pode ser sistematizado.

Lisita, Rosa & Lipovetsky (2001) argumentam que a pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e o reconhecimento de uma comunidade científica, ao passo que a pesquisa feita pelos professores não busca, necessariamente, tal validação, mas o conhecimento mais detalhado da realidade para transformá-la, visando à melhoria da prática pedagógica e à autonomia do professor. Contudo, os professores que não refletem sobre o ensino que ministram, conforme Geraldi, Messias & Guerra (1998), aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e procuram encontrar soluções para os problemas pedagógicos mediante os que os outros definiram,

e não como resultado de uma postura investigativa própria, provocada ou ocasionada pelo exercício reflexivo.

Segundo Ludke (2001), a formação do professor para o exercício da pesquisa representa ainda um claro desafio. A universidade continua sendo considerada âmbito natural de preparação do futuro pesquisador, em todas as áreas do conhecimento. No que diz respeito ao magistério, entretanto, mostram a precariedade de instâncias formadoras para a pesquisa ao longo dos cursos de graduação. Para Gonzalves e Gonzalves (1998), nessa linha o grande desafio nos cursos de licenciatura, como nos demais cursos das universidades brasileiras, é que seguem, de modo geral, o modelo da racionalidade técnica, pelo qual as disciplinas e conteúdos específicos são ministrados antes daqueles de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada.

Constata-se que os problemas que atingem a formação dos professores extrapolam o âmbito da sala de aula. Eles têm a ver com as questões macroestruturais políticas e sociais. Dentre eles, pode-se destacar a falta de uma política que considere os professores, pois são eles os responsáveis por implementar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem, muitas vezes, nunca teve experiência alguma em escola pública. Essa situação vai acarretar, dos professores excluídos dos processos de mudanças e reformas, a não implementação da política elaborada.

Nesse contexto, de acordo com Nacoratto, Vareni & Carvalho (1998), do professor tem sido exigida a responsabilidade de ser alquimista, transformar metais comuns (ambientes inadequados, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo). Há uma parcela significativa de docentes que, ao tomarem consciência das limitações acima explicitadas, não se submetem ao

conformismo e assumem sua prática de forma crítica. Por outro lado, há os que manifestam o conformismo.

Nóvoa (1992) afirma que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de sua prática, investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente.

E, por esse motivo, Lisita, Rosa & Lipovetsky (2001) defendem a articulação entre pesquisa e formação, valorizando, nessa articulação, as pesquisas realizadas em diferentes abordagens, mas destacando como primordiais as feitas pelos próprios professores, o que implica incluir nos programas de formação inicial e continuada objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente. Esse posicionamento implica uma postura contrária à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional e uma defesa explícita da potencialidade que a pesquisa tem para auxiliar os professores a participarem da produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho.

Para Perrenoud (apud Santos, 2001) os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo. As atividades de pesquisas na formação inicial só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do docente em sala de aula.

Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula Charlot (2002) argumenta que o ensino é um ato mais complexo que a pesquisa. A pesquisa não pode dar a inteligibilidade a todas as reações de um professor em sala de aula. Pode focalizar certos aspectos de ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade. O ensino tem uma dimensão axiológica e

política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimentos, dar inteligibilidade àquilo que é conhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente.

Nesse sentido, André (2001) compreende que a tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para atitude analítica como na atividade da pesquisa. Afirma que isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos de dados que o ajudem a elucidar seus problemas e encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Para Soares (apud Santos,2001), é necessário que o professor não esteja informado apenas sobre a produção de diferentes áreas do conhecimento, mas conheça as próprias pesquisas, não só para utilizar o conhecimento produzido, mas também para valer-se dos processos de produção desses conhecimentos. Dessa forma, para a autora, a importância da pesquisa na formação do professor não se limita a dar-lhe acesso a conhecimento, mas à possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica.

### **3 Considerações finais**

Para que o professor faça experiência em seu laboratório (sala de aula) e estude cuidadosamente seu próprio caso, é preciso tempo para planejar e refletir e condições favoráveis. Independentemente do nível de ensino, a pesquisa ocupa um papel primordial na formação e no trabalho dos professores.

A pesquisa junto ao professor da educação básica é importante não apenas como resultado de trabalho de pesquisadores de fora, mas como fruto do trabalho realizado pelo próprio professor, a partir de uma postura de ação e reflexão, pois os professores é que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Essa visão não é possível de ser obtida da mesma forma por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, nas últimas décadas, uma quantidade razoável de investigação conduzida por professores sobre as suas práticas.

Estimular a pesquisa nos professores é um processo que deve ser considerado no dia-a-dia deles e suas concepções. Porém, pensa-se que os responsáveis terão que ter conhecimento da necessidade e criar condições para que a pesquisa se efetive. Fazer pesquisa exige qualificação, tempo, interesse e condições de trabalho; porque não basta apenas o professor ter tempo para pesquisar, a pesquisa de forma mágica não se realizará.

O grande desafio para a formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde formar e trabalhar não sejam atividades distintas, mas que seja encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, estimulando a pesquisa.

Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem conformar-se com um modelo. É, antes de qualquer coisa, resolver problemas, tomar decisões, agir em situações de incertezas e, muitas vezes, de emergência. A formação docente nesse tipo de função não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A formação docente é muito complexa, e é então necessária à formação continuada na prática cotidiana, mediada pela teoria e pela constante reflexão do professor. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim o professor estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho.

O movimento voltado para a formação do *professor-pesquisador* pode ser questionado ou contestado, em razão de diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional. No entanto, entende-se que essa proposta colocou novas perspectivas no campo da formação dos professores, ou seja, a compreensão de que o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados. A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiências e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**: Lisboa (Portugal): Porto, 1996. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In*: B. P. Campos (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto Editora, Vol. 1, p. 21-31.2001. Disponível em: <<http://www.inafop.pt/revista>> Acesso em: 20/03/2010

ALMEIDA, C. M. C.. A problemática da formação de professores e o mestrado em Educação. **Revista Profissão Docente** (online), Uberaba – MG: Vol. 1, fev. 2001. Disponível em: [http://www.uniube.br/new/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/Volumes\\_ant/art02.pdf](http://www.uniube.br/new/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/Volumes_ant/art02.pdf)> Acesso em: 02/02/2010.

ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. *In*: ALONSO, Myrtes (org), **O trabalho docente teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. pp. 9-18.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, pp. 55-70.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: Pimenta, Selma Garrita e Evandro Ghedin, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. pp.89-110.

CRUZ, G. B.. Pesquisa e Formação Docente: Apontamentos teóricos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. 2 Ed. vol. 2:01. Campo Largo – Paraná: Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num2/artigo04.pdf>> Acesso 02/11/2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores,1994.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para debate. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 33-72.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp.137-152.

FAZENDA, I. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre a interdisciplinaridade. *In*: Linhares, Fazenda & Trindades (orgs.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001, pp. 44-57

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C.; MESSIAS, M.; GUERRA, M. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 237-276.

GONZALVES, T.O.; GONZALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas - SP: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 105-134.

LISITA, V., ROSA, D.; LIPOVETSKY. **Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?** *In*: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp.107-127.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 27-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

NACORATTO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 73-104.

NÓVOA, A. O Pensamento Prático do Professor: Formação de Professores e Profissão docente. *In*: Nóvoa, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 15-33

PEREIRA, E. M. D. A. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original. *In*: GERALDI, C. FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 153-181.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional reflexivo. *In*: Nóvoa, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, pp.77-92

\_\_\_\_\_. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação. *In*: Sacritán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Rosa, E. F. da. Porto Alegre: Artmed, 2000. pp. 100-117.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: Sacritán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Rosa, E.F. da. Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 354-379.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI (org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002. pp. 5-28. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)> Acesso em: 24.04.08

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, pp. 11-26

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 77-91.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 207-236.