



Dossiê

Ensino e Pesquisa: retroalimentações







PONTOS
CONTRA

* Mestranda em
Educação no Programa
de Mestrado Acadêmico
da Univali, PMAE
(SC).

** Doutora em
Educação: Currículo e
Ensino, FIU (EUA).
Professora e
pesquisadora do
PMAE-Univali.

Correspondência:
Address:
Av. Atlântica, 1400,
apto 201
Balneário Camboriú -
SC
CEP: 88.330-009
E-mail:
gesserv@univali.br

O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: compromisso com a formação de um professor-pesquisador

The curriculum in pre-teacher service education:
Commitment to the formation
of a teacher-researcher

Gizeli Luz*
Verônica Gesser**

Resumo

Este artigo se organiza a partir de estudos e reflexões sobre a formação inicial e a importância da pesquisa na formação do corpo docente. A reflexão aqui proposta tem como objetivo destacar a importância da formação inicial, visando contribuir para a formação de um professor reflexivo e pesquisador. Estas reflexões se mostram relevantes na medida em que poderão mostrar-se úteis para pesquisadores, formadores de professores, instituições formadoras e demais professores do sistema escolar. Desta forma, a pesquisa poderá se configurar como exigência fundamental ao trabalho docente. Além disso, poderá sinalizar indicadores para uma reestruturação curricular, configurando a pesquisa como princípio formador e componente essencial da formação de professores.

Abstract

This article is organized based on studies and reflections on pre-teacher service education and the importance of research in teacher education. It highlights the importance of pre-service teacher education, with the purpose of contributing to the education of a reflective teacher and researcher. These reflections are relevant as they can be of use to researchers, teacher educators, educational institutions, and other professors within the school system. Research can therefore be fundamental requirement for the work of the teacher. This article may also suggest indicators for

Artigo enviado em:
06/08/2006
Aprovado em:
10/11/2006

a curricular restructuring, in which research forms the bases of formation and an essential component of teacher education.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; currículo; professor-pesquisador.

Keywords

Teacher education; curriculum; researcher-teacher.

Introdução

A temática Formação de Professores vem ocupando um espaço cada vez maior no campo educacional, tanto por parte dos governantes como pela mídia e pelos estudiosos que vêm se debruçando sobre esta questão. As mudanças ocorridas no cenário internacional, a partir do final dos anos de 1980, repercutiram no campo educacional e, mais especificamente, na produção sobre a formação de professores. A educação e as Ciências Sociais defrontam-se, na virada da década de 1980 para a de 1990, com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro, bem como os estudos sobre formação do professor, voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente como sujeito. Pode-se notar, nos últimos anos, principalmente nesta última década, que o número de livros e pesquisas, assim como os artigos e jornais, têm se ocupado bastante com esta questão. Privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que reflete sobre sua ação, aliando-a à atividade de pesquisa. Nesse contexto,

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização



CONTRA PONTOS

dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002, p.22).

Considerando que a formação do professor-pesquisador é um processo contínuo e que cabe à formação inicial instigar neste professor o gosto e o desejo pela pesquisa, bem como fazê-lo perceber a importância da reflexão sobre a ação que desenvolve, realizamos algumas reflexões: O que a formação inicial está fazendo para contribuir para a formação de um professor reflexivo e pesquisador? Que tipo de reflexão vem sendo provocada e realizada pelos professores formadores? Como essas reflexões possibilitam a conscientização do professor formador sobre as implicações sociais, econômicas e políticas das atividades de ensinar? O processo de reflexão tem provocado mudanças na ação pedagógica? Enfim, até que ponto este processo de reflexão sobre a ação tem contribuído para redimensionar a prática dos professores formadores? Assim, apresentaremos algumas considerações e reflexões que envolvem a temática.

Professor-Pesquisador: da concepção à caracterização de sua ação pedagógica

Falar sobre a formação do educador implica pensar que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”(NÓVOA, 1991 apud KULLOK, 2000, p.12). Nesse cenário, privilegia-se, hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que reflete sobre sua ação, aliando-a à atividade de pesquisa. Talvez seja relevante destacar que “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (GÓMEZ, 1995, p. 103).

Nesse contexto, faz-se necessário esclarecer o que se entende por professor-pesquisador. Para isso, buscamos suporte teórico nas palavras de Charlot

(2002, p. 103), ao afirmar que “[...] é possível um professor ser pesquisador, inclusive na sua própria sala de aula [...] pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação”. Destaca que o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula. Trata-se de uma postura reflexiva que, segundo Schon (1995), centra-se em três idéias: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para Schon, a reflexão na ação tem relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa dar uma pausa para refletir, é um momento em que paramos em meio à ação presente para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo.

Nesta perspectiva, argumentamos que dois dos princípios apontados por Garcia (1995, p.184-187) são fundamentais para a formação de um professor pesquisador: 1) a necessidade de **ligar o processo de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**, para que os problemas e as referências do meio sejam o contexto de aprendizagens dos professores em formação, visando à construção de alternativas educativas, assim como à possibilidade de transformação da escola; b) relevância da **integração teoria-prática na formação de professores**. Desta forma, acreditamos que, tanto o conhecimento tácito (conhecimento da prática), quanto o conhecimento teórico, integram-se num currículo voltado para a ação, para o contexto de atuação. Esta compreensão evidencia a prática (o campo de atuação) como o núcleo do currículo e da ação pedagógica. Assim, a prática constitui-se como fonte de saberes, na medida em que analisa e reflete **na e sobre a própria ação**.

A partir disso, é relevante destacarmos o pensamento de Freire (1996) em torno da formação do professor-pesquisador, ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Freire explicita sua posição explicando que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender 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. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.29).

Para Freire (1996, p.38-39), a prática docente crítica envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” porque, segundo este autor, os sujeitos envolvidos nesta prática são

“epistemologicamente curiosos” e, por estarem “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem [é] que se pode melhorar a próxima prática”.

Ludke (2001), mencionando Schon, esclarece que o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. Esta autora destaca que a universidade tem sido a responsável pelo estabelecimento dos parâmetros segundo os quais se decide o que vale ou não, em termos de pesquisa, e até o que se constitui em objeto de pesquisa. Nesse sentido é que se percebe a importância que têm o currículo e a prática do professor formador, pois não há como formar um professor-pesquisador sem ser um pesquisador.

É relevante considerar que a transformação da prática pedagógica dos professores formadores aconteça numa perspectiva crítica e reflexiva, pautada em uma investigação metodicamente sistematizada, com base em pesquisas. Para isso, os cursos de formação inicial precisam considerar a possibilidade de oferecer, em sua prática pedagógica, situações que provoquem reflexões sobre suas próprias ações, suscitando, também, a reflexão por parte dos professores em formação sobre a prática escolar. Assim,

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal qual ao professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2003, p. 234-235).

A formação precisa ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, salienta-se a importância da qualidade da formação dos futuros profissionais envolvidos com a educação, para que lhes sejam proporcionadas novas reflexões sobre a sua ação. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, o professor precisa rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para transformá-la e aprimorá-la.

Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional. [...] (BOLZAN, 2002, p.17).

Nesta perspectiva, Pimenta (2000, p. 23) explica que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”. Cursos em que os professores em formação assumem papéis de meros ouvintes não possibilitam a ampliação dessa consciência. Ampliar a consciência em relação às práticas implica refletir e analisar os procedimentos/movimentos que dão vida e a sustentam. Em síntese, implica investigá-la para transformá-la.

Uma das possibilidades a se considerar no currículo de formação inicial de professores, de modo a suscitar essa ampliação da consciência, é a de dar voz ao professor em formação. Dessa maneira, poderá manifestar suas inquietações, investigá-las, sendo, assim, um articulador das suas reflexões e ações. Na visão de Sácristan (2002, p. 81) “não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm de fazer discursos”. Essa visão representa, ainda, uma realidade que queremos superar, pois o professor é sujeito de sua própria ação/prática, porém não é ele o emissor de suas construções. Por isso, entendemos que o currículo de formação inicial pode se constituir como uma possibilidade, por excelência, que contribui para que os professores formadores e em formação possam ampliar suas consciências em relação às práticas educativas e pedagógicas. Assim, poderão expressar o que desejam e o que querem praticar, de modo que possam se perceber e perceber o que falta ou o que é preciso fazer para que aquilo que desejam como prática possa ser realizado.

Ainda nessa direção, percebemos que “[...] A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas”. (SÁCRISTAN, 2002, p. 82). Sendo assim, ao propor, como formação, que o professor em formação faça a leitura e a compreensão das práticas pedagógicas, buscamos romper com a mera transmissão/repasso de técnicas pedagógicas, o que não é a prática, como salienta o autor. A prática é ação, a qual dispõe de um conjunto de técnicas e recursos que possibilitam seu desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem e que se constitui na e pela intenção. Segundo Haas (2001), é a ação exercida que passa por uma elaboração teórica sempre em construção, sempre realizada, praticada com os autores, com os sujeitos que re-constroem/re-elaboram o



conhecimento; é um movimento dialético, uma ação que identifica o praticante, dá sentido ao seu modo de ser, agir e sentir. Neste sentido, Pimenta (2002, p. 36) argumenta que:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam.

Diante disso, na formação inicial, o currículo poderia configurar a pesquisa como princípio formador e componente essencial da formação, assegurando, na formação do professor, a oferta de disciplinas que propiciem o contato com a pesquisa, criando diferentes situações nas quais a pesquisa se faça presente, buscando formar um professor-pesquisador, que compreenda a importância desta e saiba utilizá-la como um instrumento orientador de sua prática pedagógica.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que, para dar conta dos desafios postos ao campo da formação de professores, a organização curricular precisa pensar em novas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, que nos levam a novas concepções sobre as disciplinas, as relações disciplinares e a formação de competências.

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se à intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.136).

Assim, a tomada de consciência por parte dos professores formadores a respeito da importância de refletir sobre suas ações poderia contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos efetivamente com a educação, pois a ação (modelo) do professor formador tem papel fundamental na formação dos futuros professores. Se desejamos ter, no mercado de trabalho, professores críticos, reflexivos e pesquisadores, precisamos garantir que esta “semente” seja plantada durante a formação inicial, pois este é um momento de formação de identidade docente, por meio do qual o futuro professor tem como “modelo” os seus próprios formadores.

Considerações Finais

As reflexões realizadas e proporcionadas neste artigo sobre a formação inicial de professores acerca do professor-pesquisador, constituem-se, no nosso entendimento, algo que se reveste de fundamental importância e que necessita ser profundamente repensada e trabalhada, principalmente no que se refere à pesquisa e à ação do professor formador.

Defrontamo-nos, portanto, com um grande problema, que se refere à maneira como tais questões são trabalhadas durante a formação inicial dos professores, pois, segundo pesquisas realizadas por Ludke (2001), a qual objetivou conhecer a prática de pesquisa dos professores da educação básica, foi possível perceber, por meio dos sujeitos entrevistados, que o caminho mais adequado à formação para a pesquisa é destinado aos cursos de mestrado e de doutorado.

Neste contexto, o que se percebe é que a formação inicial parece estar deixando a desejar no que corresponde à pesquisa, pois o que tem sido evidenciado é que os egressos do curso chegam ao seu final colocando em dúvida até mesmo o próprio conceito de pesquisa. Isto nos remete às palavras de Charlot, quando afirma que:

[...] a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas da universidade ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira- é o que eles dizem (CHARLOT, 2002, p.90).

Nesta perspectiva, considera-se que os cursos de formação inicial de professores tenham como premissa o caráter investigativo para a formação inicial deste professor, para que ele desenvolva habilidades e atitudes de um pesquisador, uma vez que a formação de um pesquisador se dá ao longo da vida, é um processo contínuo. Cabe à formação inicial instigar neste professor em formação o desejo e o gosto pela atividade da pesquisa:

A pesquisa é [...], uma atividade que visa à produção de conhecimentos, possibilitando inúmeras aprendizagens: aprende-se a ordenar as próprias idéias, a olhar e pensar a realidade cientificamente, a buscar e utilizar para os próprios objetivos de investigação a informação teórica e factual disponível. (LEAL, 2004, p.11).



PONTOS
CONTRA

Acreditamos que é a pesquisa que detecta necessidades, tendências e melhorias, sendo também responsável por encontrar e apontar as soluções para os problemas identificados na ação pedagógica do cotidiano escolar. Não dá para conceber uma Educação séria, de qualidade, sem falar em pesquisa. Esta é, sim, uma atividade primordialmente necessária à Educação. Em síntese, argumentamos em favor de uma formação inicial que oriente e ensine aos seus profissionais em formação que a prática necessita ser constantemente investigada, avaliada, refletida. Deste modo, poderemos levantar indicadores que nos possibilitem a auto-regulação das nossas próprias ações educativas, visando a sua permanente qualificação.

Referências

BOLZAN, D. *Formação de Professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. **Portugal**: Editora Porto, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HAAS, C. M. Prática. In: *Interdisciplinaridade*: Dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 146-150.

KULLOK, M. G. B. *As Exigências da Formação do Professor na Atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000

LEAL, E. J. M. A pesquisa e seu significado. In: FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth J. M.; HOSTINS, R. C. L. *Pesquisa na Universidade: Elaboração de Projetos e Relatórios*. Itajaí: UNIVALI, 2004.

LUDKE, M. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. São Paulo, Educação & Sociedade, n. 74, abr. 2001, p. 77-96.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o Professor – Profissionalizar*



CONTRA PONTOS

o Ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). ***Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.*** São Paulo: Cortez, 2002 pp. 81-87.

SCHON, D A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). ***Os professores e a sua formação.*** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. ***Saberes docentes e formação profissional.*** Petrópolis: Vozes, 2003.