

3. A emergência da pesquisa na formação de professores

O debate em torno da formação de professores tem apontado à necessidade de uma mudança na concepção de formação docente. As críticas giram em torno da necessidade de se romper com o modelo estruturado primeiramente em uma rígida fundamentação teórica de conteúdos, onde, paralelamente, são ministradas disciplinas pedagógicas que visam instrumentalizar os alunos na sua futura ação docente e ao final do curso, são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando terá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação de professores tem sido visto como um dos obstáculos à melhoria da formação e trabalho docente (PIMENTA, 2006; Rosa & SCHNETZLER, 2003; MARADINO, 1994).

A gravidade desse problema deu origem a um número significativo de pesquisas em torno da formação inicial e continuada de professores, especialmente nos últimos 30 anos. As investigações focalizam a necessidade de articular teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, através de um processo contínuo de reflexão crítica de suas práticas (GERALDI *et al*, 1998; PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 1992). Diversos termos têm sido utilizados para designar a (nova) concepção do papel do professor e do ensino, tais como: prática reflexiva, reflexão na ação, professor reflexivo, professor-pesquisador, professor como intelectual crítico, dentre outros (GARCIA, 1999). Dentre eles, o professor reflexivo e o professor-pesquisador são as expressões mais comuns encontradas na literatura para retratar essa nova tendência de formação.

Nas licenciaturas, a ideia do profissional reflexivo tem levado muitos cursos a reestruturarem seus currículos, no sentido de implementar uma articulação teoria-prática, na qual o licenciando reflita criticamente sobre o contexto real de sua futura atuação profissional – a escola – iniciando-se no processo de reflexão e investigação (GONÇALVES, 2006). Para a formação continuada, o objetivo é estimular nos docentes a reflexão não somente de suas práticas, mas também de suas condições de ensino, contribuindo no desenvolvimento profissional desses educadores (CONTRERAS, 2002). Além disso, a tendência reflexiva considera os professores produtores de conhecimento, ao invés de vê-los apenas como transmissores de conhecimento produzido em outras instâncias. O reconhecimento

do saber prático dos professores constitui a base da chamada *prática reflexiva*, que, em termos gerais, objetiva formar professores que venham a refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993). Nóvoa¹, em entrevista a um programa de formação de professores no Brasil, esclarece que:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor-pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

Dentro desse contexto, minha preocupação neste capítulo é discutir a introdução da pesquisa na formação de professores como novo paradigma. Para isso, faço inicialmente uma breve retrospectiva histórica de alguns estudiosos que ajudaram na construção desse paradigma, retomando suas raízes no filósofo John Dewey, já no início do século XX. Em seguida, centro a discussão no âmbito nacional, destacando que a introdução da proposta de pesquisa na formação docente no Brasil está relacionada com as discussões sobre os problemas das licenciaturas, desde sua origem, nas Faculdades de Filosofia. Esclareço que meu esforço é mais no sentido de uma síntese de ideias do que propriamente de uma análise delas, com o objetivo de demonstrar como o pensamento desses autores ajudou na construção de um novo paradigma de formação docente e qual sua repercussão no Brasil.

3.1. Século XX: o ponto de mutação

Na virada do século XX, o mundo ocidental atravessava profundas transformações sociais ocasionadas pela expansão do capitalismo, pelo aumento da produção industrial em decorrência de novas tecnologias científicas e pelo avanço do processo de urbanização. Nesse contexto, a educação escolar era vista como instrumento para “converter” as pessoas em cidadãos livres da ignorância, da miséria e da opressão do Antigo Regime. Para isso, a escola deveria instruir os

¹ Entrevista concedida ao Programa “Salto para o Futuro” no dia 13 de setembro de 2001.

educandos nos conhecimentos acumulados pela ciência e nos novos valores sociais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade e, com isso, integrar os indivíduos ao emergente regime democrático. Educar o cidadão, portanto, significava prepará-lo para o convívio social (SAVIANI, 1983). Nesse cenário, a educação é vista como o processo pelo qual o indivíduo aprende a ser membro da sociedade. Todavia, o método de transmissão de conhecimentos já não era mais eficaz para esse intento, visto que nesse novo contexto os membros da sociedade deveriam participar ativamente da construção das sociedades democráticas. Para isso, era preciso uma educação escolar mais abrangente e de maior qualidade. Era, pois, necessária outra abordagem do processo de ensino. É nesse contexto que se propagam os ideais escolanovistas no início do século XX, cujo principal representante é o filósofo americano John Dewey.

Dewey, no início do século XX, critica o ensino autoritário da educação convencional, porque nele é exigido que o aluno se ajuste ao currículo. Propõe, então, uma educação baseada na experiência do educando, em substituição ao ensino tradicional por recepção. Preocupava-se com o lado prático da educação, principalmente no diz respeito à adequação da educação escolar ao meio e à evolução social (PILETTI & PILETTI, 2008). Nessa perspectiva, a experiência ocupa o lugar central na filosofia pragmatista de Dewey, na qual o estímulo ao pensamento da criança passa a ser o principal foco do seu ensino. Ele defendeu a importância de desenvolver o pensamento reflexivo nas crianças em conexão com suas experiências, no lugar de tratá-las como sujeitos passivos da aprendizagem. De acordo com ele, essa associação de experiência e educação é a base da nova filosofia:

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto ao pressuposto fundamental, ou seja, de que há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia da educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental (DEWEY, 1979, p.13).

Embora reconheça o valor da experiência, Dewey esclarece que “nem todas as experiências são genuinamente educativas” e que “educação e experiência não são termos equivalentes” (DEWEY, 1979, p.14). Levando em conta esse aspecto, caberá ao professor, segundo Dewey, avaliar “que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levem ao crescimento” (idem, p. 32). Ao incentivar a participação dos educandos em processos de

investigação, Dewey valoriza a reflexão como aspecto fundamental da aprendizagem. Para ele, a reflexão parte de uma experiência concreta, uma situação-problema. O pensamento reflexivo por excelência, segundo ele, é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre o que fazemos e suas consequências:

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959, p. 159).

A filosofia de educação de Dewey está comprometida com a construção da sociedade democrática, pois segundo ele “o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana (...) do que formas não democráticas e antidemocráticas” (DEWEY, 1979, p. 25). Para Dewey, a ciência tem um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, no sentido de modificar atitudes e hábitos de pensamento pouco adequados ao projeto de construção social (CUNHA, 2001). Por isso, defendia que as experiências do aprendiz deveriam ser o centro do processo de aprendizagem, através da autodireção e engajamento do aluno em processos de investigação, que levam em conta as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem e o objetivo da educação deveria ser a superação do indivíduo mítico, religioso e das falsas crenças e a adoção de uma unidade científica e moral (DAL PIAN, 1988).

A grande atualidade de Dewey aparece na sua visão da reflexão como estratégia necessária para enfrentar os desafios encontrados no processo de transformação dos aprendizes em membros de uma sociedade democrática (GURIDI, 2007). Além disso, as formulações de John Dewey sobre o pensamento reflexivo, resultante da distinção entre o pensar como rotina e o pensar reflexivo, ajudou, anos mais tarde, na construção de uma nova perspectiva de formação docente, a qual estabeleceu a experiência como eixo central. Por essa razão, muitos autores (GARCÍA, 1999; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 2008; PEREIRA & ALLAIN, 2006) se reportam a ele para localizar as origens do movimento reflexivo. O livro *Como nós pensamos* (1959), por exemplo, exerceu uma influência muito forte na formação de professores nos EUA, inspirando o pensamento reflexivo (ZEICHNER, 2008). Segundo Pereira e Allain (2006), o

filósofo John Dewey representa um marco conceitual para os estudos relativos às formas de pensar e ao pensamento reflexivo.

Contudo, ao defender o pensamento científico como caminho para o desenvolvimento social, Dewey assume a perspectiva epistemológica predominante na modernidade, o racionalismo empírico, na qual o sujeito por meio do pensamento lógico (razão e reflexão) e experimental (experiências) apreende o objeto. Como consequência, sua filosofia é marcada pela crença na objetividade e neutralidade da ciência, bem como na crença do progresso científico.

Porém, ao longo do século XX, alguns pensadores como Popper, Khun, Lakatos e Feyerabend começam a questionar os limites do racionalismo empírico da modernidade. As críticas apontam principalmente para o questionamento da objetividade e neutralidade do conhecimento científico e na utilização de um único método na produção desse conhecimento (ANDERY *et al*, 2000). Emergem novos paradigmas que convergem para compreensão do universo como um sistema complexo e dinâmico em constante processo de mudança e de evolução. Nesse sistema, os fenômenos são entendidos como resultados de interações entre seus elementos e compreendidos dialeticamente, através de seu contexto histórico e social. A realidade está agora na relação entre o sujeito e o objeto. O ser humano passa a ser visto como sujeito natural, social, histórico, político e ético, portanto, um ser de relações, em substituição à perspectiva naturalista da modernidade. É também um sujeito inacabado em busca de sua completude (SEVERINO, 2007).

No campo filosófico especialmente, esse século marca o rompimento com a visão mecanicista do mundo, construída na modernidade, pela qual o universo é compreendido como um sistema completo de regularidades, à semelhança de uma máquina e, portanto, passível de ser compreendido a partir de suas partes. No plano epistemológico, é superada tanto a visão de conhecimento como apropriação objetiva dos fenômenos naturais e sociais, feita pela aplicação do método científico, quanto à crença na existência de um conhecimento independente do sujeito, verdadeiro, seguro e universal. Dessa maneira, foi possível o surgimento de novas abordagens de pesquisa para o estudo dos fenômenos sociais, de caráter mais hermenêutico (GEWANDSZNAJDER & ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Essa nova perspectiva filosófica possibilitou ainda o entendimento da prática humana como instância socialmente construída na inter-relação entre seus diferentes sujeitos. Do mesmo modo, o homem, enquanto ser de relações, constrói e se constrói por meio de sua atuação na prática (FREIRE, 1996; 2005). Essa atuação prática, por sua vez, expressa não somente a ação do homem sobre a realidade, mas a forma pela qual pensa nela e sobre ela. Em outras palavras, pensamento e comportamento, razão e experiência, reflexão e ação são aspectos indissociáveis de qualquer atividade humana.

Nesse novo cenário, a educação é entendida em termos amplos como processo permanente de socialização dos homens ao longo da vida e, portanto, extrapola o contexto escolar (BRANDÃO, 2000). A partir dos conceitos de interação, reflexão, construção do conhecimento, aprendizagem significativa e outros emanados de pensadores como Piaget, Vygostky, Carl Rogers e Freire, surgem outras abordagens do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às pesquisas em educação, alguns pesquisadores, insatisfeitos com a tradição empirista predominante no estudo da escola, começam a questionar a validade das teorias educacionais produzidas pelos especialistas fora do contexto escolar e que, portanto, não conseguem resolver os problemas de ensino e aprendizagem em situações concretas da sala de aula. Levando em conta a complexidade da prática docente, esses pesquisadores, propõem uma nova forma de pesquisa, em parceria com os professores nas escolas, com a finalidade de transformação da prática curricular por meio da reflexão. É nesse contexto que surge o paradigma do professor como pesquisador de sua prática.

O termo professor-pesquisador nasce a partir dos estudos de Stenhouse, nos anos 1970 na Inglaterra. Stenhouse, à frente do “Humanities Curriculum Project” realizou um estudo sobre o desenvolvimento do currículo em escolas secundárias, especialmente aquelas que atendiam alunos considerados abaixo da média em relação aos padrões escolares. Nesse projeto, envolveu os professores na pesquisa e avaliação das atividades curriculares desenvolvidas nas escolas. Segundo Pereira e Allain (2006):

Esse autor defendia que a produção do conhecimento em torno das questões sobre o currículo deveria ser pensada como resultado da cooperação entre especialistas e professores no sentido de entender os problemas reais enfrentados pelos professores em sala de aula (p. 277).

De acordo com Dickel (1998), Stenhouse, partindo de uma teoria de ação educativa hipotética, provisória, submetida à revisão e à crítica, defende o currículo como uma recriação dos professores em confronto com os problemas enfrentados por eles em sala de aula. Dessa forma, ele rompe com a concepção de currículo vinculado à orientação tecnicista em ascendência nos anos 1960 e 1970. Stenhouse pensou e trabalhou o desenvolvimento curricular e a pesquisa como processos que devem integrar num todo teoria e prática, formulação de problemas e experimentação, ou testes das soluções propostas, além de outros aspectos inovadores à perspectiva do professor como pesquisador. Segundo Stenhouse, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo ensino-aprendizagem (LÜDKE, 2001).

Para Stenhouse, os problemas a serem abordados nas pesquisas educacionais devem ser selecionados conforme sua importância para a compreensão da ação educativa. Nesse caso, os professores são os mais indicados para desenvolver pesquisas que levem em conta os problemas reais da prática docente (CONTRERAS, 2002). Stenhouse, assim, é um dos primeiros a considerar os professores como produtores de conhecimentos, ao invés de reprodutores. Este conhecimento docente, para Stenhouse, é capaz de guiar os professores em suas práticas em uma genuína “teoria da ação”, possível de ser comprovada pela pesquisa na ação, na qual experimentação e comprovação são feitas nas salas de aulas, consideradas verdadeiros laboratórios dos professores, os quais, através da observação, interpretam os significados na ação, a partir da organização intuitiva da experiência e efetuam um diagnóstico passível de mudanças (DICKEL, *op. cit.*). Nesse processo, é possível desenvolver uma parceria entre professores e acadêmicos, cuja função é auxiliar os professores no diagnóstico e solução dos problemas da prática escolar.

Ao envolver professores e estudiosos em um mesmo processo de pesquisa, Stenhouse é um dos que iniciam na educação uma nova perspectiva de investigação: a pesquisa-ação, orientada por uma nova alternativa epistemológica, que considera a produção do conhecimento como resultado da interação entre teoria e prática em um movimento dialético do pensamento. Na verdade, Kurt Lewin foi um dos primeiros a usar o termo pesquisa-ação, já nos anos 1940, para se referir a “formas de pesquisa sobre relações humanas com atenção especial

tanto aos problemas de mudanças de atitudes e julgamentos (juízos de valor), como à melhoria de qualidade dessas relações como consequência de sua própria investigação” (PEREIRA, 1998). Com base nos trabalhos de Kurt Lewin e John Elliott, Pereira (idem) define nos seguintes termos a pesquisa-ação:

É uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados; não deve ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela (p. 162).

Com a introdução da pesquisa-ação na prática dos professores, Stenhouse inaugura um novo paradigma de pesquisa centrado no professor como pesquisador, superando a tradição lógico-experimental de pesquisa. No plano epistemológico, as ideias sobre professor pesquisador estão assentadas na compreensão da prática docente como *práxis*, através da qual os valores da prática são constantemente atualizados em função de um processo de reflexão. Stenhouse resume o papel da pesquisa no ensino da seguinte forma:

Postular um ensino baseado na pesquisa é, ao nosso modo de ver, pedir-nos, como professores, que compartilhem como nossos alunos ou estudantes o processo de aprendizagem do saber que não possuímos; desse modo podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa (STENHOUSE, apud DICKEL, 1998, p. 52).

Ao valorizar a produção de conhecimentos pelos professores, Stenhouse rompe, de certa forma, com a hegemonia acadêmica de produção de conhecimento, iniciando o debate a respeito da validade do conhecimento produzido pelos docentes e da viabilidade da pesquisa no contexto escolar. Além disso, supera o conceito de prática de ensino como aplicação de teorias e técnicas supostamente adequadas.

John Elliott, que participou da implantação do novo projeto curricular desenvolvido por Stenhouse, foi responsável pela expansão da pesquisa-ação como ferramenta de auxílio no desenvolvimento de professores, nos anos 1980. Segundo Elliott (1998), essa alternativa de pesquisa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem inteiramente no contexto escolar, o qual se configura como local de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos. Dessa forma, a pesquisa-ação assume um caráter de pesquisa colaborativa entre acadêmicos e práticos, a qual deve ser transformadora da prática curricular e ao mesmo tempo deve favorecer o desenvolvimento do professor, “sobretudo o desenvolvimento da capacidade de transformar

reflexivamente e discursivamente sua própria prática” (idem, p. 142). Para ele, o desenvolvimento do professor está relacionado ao aperfeiçoamento da sua capacidade de automonitoramento ou autonomia no processo de desenvolvimento curricular. Nesse sentido, a pesquisa-ação, enquanto pesquisa colaborativa, não deve estar restrita a resoluções de problemas específicos da prática do professor, mas deve ser um processo mais amplo de transformação de sua prática, o qual deve, necessariamente, envolver o currículo.

Para Elliott (1998), a expansão da pesquisa-ação no contexto escolar provocou um conflito sobre quem controla o que pode ser considerado como conhecimento sobre a prática educacional, os especialistas ou os professores? Todavia, outras questões foram sendo levantadas a respeito da produção de conhecimento pelos professores, especialmente no diz respeito à validade do conhecimento produzido pelos professores e a viabilidade da pesquisa nas condições reais de trabalho docente (LÜDKE, 2001).

Embora Elliott tenha ressaltado o valor da reflexão pela pesquisa-ação, é somente nos anos de 1980 que o pensamento reflexivo é popularizado na formação de professores em vários países, através das obras de Donald Schön. Seu livro *Educando o Profissional Reflexivo* (2000) contribuiu para popularizar e estender, ao campo da formação de professores, a teoria sobre a epistemologia da prática por ele proposta. Embora Schön não tenha trabalhado diretamente com a perspectiva de professor-pesquisador, sua classificação do pensamento reflexivo em conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, contribuiu para alicerçar e difundir a pesquisa na formação e prática dos professores.

Schön inicialmente desenvolveu atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação profissional. Preocupou-se com a diferença entre a formação acadêmica e os problemas da realidade profissional. Constata que a formação acadêmica não prepara adequadamente os futuros profissionais para enfrentar e resolver as diferentes situações que irão se deparar em sua atuação profissional. Aponta duas causas para essa dicotomia: a epistemologia dominante na universidade e seu currículo profissional normativo, no qual se ensinam os princípios científicos relevantes (teoria), depois a aplicação desses princípios (ciência aplicada) e, por último, a aplicação na prática (estágio) dos princípios da ciência aplicada (SCHÖN, 1995). Schön denomina esse tipo de

formação como *racionalidade técnica*, pois visa formar o profissional técnico capaz de aplicar as teorias científicas na prática profissional. Segundo ele:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p.15).

Schön (2000) propõe, então, uma formação reflexiva, através da experiência e a reflexão na experiência. De maneira geral, as ideias de Schön, quanto à formação reflexiva, estão assentadas em três conceitos: *conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação*. Para ele, os indivíduos constroem um “conhecimento na ação” a partir das experiências cotidianas. É um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCÍA, 1995). É, pois, o saber que está presente nas ações, ou seja, é o conhecimento que orienta a ação imediata. Porém, em qualquer atividade, aparecem situações inesperadas, surpreendentes, nas quais o conhecimento na ação pode não ser suficiente para solucioná-las. Nesse momento, o indivíduo reflete rapidamente testando soluções imediatas na tentativa de resolver o problema. É o processo de reflexão na ação, que não necessita de rigor, sistematização, ou o distanciamento requerido pela análise racional. Entretanto, é um processo criativo de ação que leva em conta a singularidade, as incertezas e as instabilidades da prática (PÈREZ GÓMEZ, 1995).

Na formação de professores, este processo de reflexão constitui uma nova epistemologia da prática, superior à racionalidade técnica, pois, ao refletir sobre a prática, os professores encontram soluções para os problemas do cotidiano, ao invés de aplicar uma solução previamente estabelecida. Schön (1995,) define nos seguintes termos um professor reflexivo:

Existe, primeiramente, um elemento de surpresa: um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa naquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (p. 83).

Schön (2000) chama este conhecimento de *talento artístico profissional*, para se referir à “*performance* do profissional em situações únicas e conflituosas da prática” (p.30). Segundo Schön (1995) através da reflexão-na-ação “os professores podem entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal entendidos em relação ao saber escolar” (p. 31). Além disso, a reflexão-na-ação permite ao professor “dar voz aos alunos” ou “dar valor às confusões dos seus alunos” e também à sua própria confusão. Todavia, o professor pode distanciar-se da sua prática, a fim de refletir sobre suas ações passadas, analisando-as retrospectivamente, na tentativa de compreendê-las e transformá-las. Este distanciamento permite uma reflexão longe do calor da ação na qual o profissional avalia todo o seu procedimento na ação e reconfigura suas estratégias de ação (PERRENOUD, 2002). Trata-se, pois, de uma reflexão sobre uma ação passada, podendo influir diretamente em ações futuras (CAMPOS e PESSOA, 1998). Schön (1995) defende, então, que a formação de professores deve ser um *practicum reflexivo*, ou seja, deve conter simulações da prática, que permitam aos futuros professores “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros e tentar de novo, de outra maneira” (p.89).

Pimenta (2006) apresenta duas contribuições do pensamento de Schön no desenvolvimento do pensamento reflexivo: primeira, a rápida difusão de suas ideias em diferentes países em um contexto de reformas curriculares, nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares; segundo, os diferentes tipos de reflexão caracterizados por Schön, abriram novas perspectivas tanto para valorização da pesquisa na ação dos professores, que se convencionou chamar de professor-pesquisador de sua prática, iniciada por Stenhouse e Elliott, quanto para o reconhecimento dos saberes docentes, mais tarde desenvolvidos por Shulman e Tardif. Além disso, a difusão das ideias de Schön, quanto ao profissional reflexivo, inspiraram reformas curriculares na formação de professores em vários países, a partir dos anos de 1980.

Zeichner (2002) acredita que esse movimento de formação de professores reflexivos pode ser visto, de certa forma, como uma reação contra a percepção de professores como técnicos que meramente realizam o que outros determinam. Zeichner, que inicia seu envolvimento com a formação reflexiva de professores

em 1976 ao começar a trabalhar na Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos, faz contundentes críticas às novas reformas educacionais ocorridas em muitos países, em função principalmente dessa nova perspectiva de formação reflexiva de professores. De acordo com ele, grande parte dessas reformas tem empregado o termo reflexão como um *slogan* para as mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas e até mesmo para camuflar práticas formativas alicerçadas na racionalidade técnica (ZEICHNER, 2008). Ele alerta ainda para o fato de que uma série inteira de crenças se incorporou no discurso a respeito do ensino reflexivo. Assim, segundo ele, sob o *slogan* de prática reflexiva é possível reconhecer uma variedade de perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação escolar e a ordem social. Por fim, constata que as propostas de mudanças apresentadas pelas reformas não chegam a se concretizar na prática, pois os professores não as assumem como suas e, na maioria das vezes, subvertem as diretrizes apresentadas, por mais atraentes que pareçam (ZEICHNER, 2007).

Para Zeichner, muitos programas de formação reflexiva inspirados em Schön ainda entendem teoria como existindo apenas na universidade e a prática apenas nas escolas. Segundo ele “o problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática da sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p 542). Além disso, muitos cursos de formação de professores têm focado a reflexão apenas nos aspectos internos da sala de aula, ignorando os aspectos históricos e sociais, nos quais estão envolvidos os professores.

Em função disso, Zeichner questiona se o movimento de formação reflexiva tem, de fato, gerado um verdadeiro desenvolvimento profissional dos docentes. Para ele, a prática reflexiva contribuirá efetivamente para a melhoria da atuação e da formação dos professores se for uma atividade coletiva, a qual abrange os aspectos sociais da educação escolar que influenciam na prática docente e se incluir reflexões sobre o conteúdo e fins da educação e os aspectos morais e éticos do ensino. Para ele o movimento da prática reflexiva envolve:

à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação de propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é um papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir

para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Zeichner (2007) ressalta ainda que apesar do enfoque que se tem dado sobre o professor como pesquisador, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores nas escolas por considerá-la trivial. Da mesma forma, acrescenta que muitos professores sentem que a pesquisa educacional produzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. Segundo ele, ainda é dominante no meio dos professores uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula. Zeichner (2007) explica que os professores, de maneira geral, não recorrem às pesquisas para o aperfeiçoamento de suas práticas. Em contra-partida, os pesquisadores tendem a desprezar os conhecimentos que os professores desenvolvem nas suas práticas e a negligenciar os aspectos sociais pertinentes ao ambiente de trabalhos dos professores. Zeichner (Idem) acrescenta:

Os professores [...] sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e freqüentemente se sentem explorados pelos pesquisadores acadêmicos (p.211).

Finalmente, para Zeichner o desenvolvimento dos professores por meio da prática reflexiva deve estar relacionado à luta pela justiça social. Nessa perspectiva, os professores devem ser estimulados a refletir sobre os aspectos políticos do ensino, pois “a reflexão é, inevitavelmente um ato político que acelera ou retarda a concepção de uma sociedade mais humana, justa e realizadora” (ZEICHNER, 2002, p. 42). Como um ato político, os professores também devem ser estimulados a refletir sobre como transformar seu ensino de tal forma que possibilite uma compreensão mais ampla e significativa pelos estudantes.

Giroux avança nessa discussão ao defender os cursos de formação de professores como uma esfera *contra-pública*, entendida por ele como espaços de constantes debates e reflexões sobre a realidade, com a finalidade de gerar uma ação mais democrática na sociedade (GIROUX & McLAREN, 1994). Para eles, os atuais programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*. Com efeito, criticam a formação tecnicista de professores como reprodutora dos interesses do Estado. Giroux atribui, então, à educação dos professores um papel *contra-hegemônico*, o qual

implica “um entendimento mais político, mas teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar” (idem).

O autor reconhece que a tendência reflexiva inaugurada por Schön nega o professor como mero técnico de ensino ou solucionador de problemas, mas, ao mesmo tempo, não consegue conceituar a formação de professores como parte de um projeto político mais amplo. Nessa perspectiva, os programas de formação de professores, baseados apenas em métodos de investigação e de instrução mais refinados e reflexivos, não contribuem para uma redefinição do trabalho do professor e da função do ensino relacionadas à luta pela democracia radical. Giroux amplia, então, o pensamento reflexivo, atribuindo aos professores o papel de *Intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997) capazes de influenciar a sociedade na construção da democracia. Ele justifica o uso dessa expressão nestes termos:

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através da pedagogia por eles endossada e utilizada (GIROUX, 1997, p.161).

Tal como Dewey, Giroux entende que toda atividade humana, por mais mecânica que seja, envolve de alguma forma a capacidade humana de integrar pensamento e prática. Para ele essa associação é “a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos” (idem, p 162). Desse modo, os professores não devem ser vistos meramente como profissionais preparados para executar metas que lhes foram determinadas, mas como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial, aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (idem p.164).

Para Giroux, entender o professor como intelectual transformador, implica em: primeiro, envolvê-lo nas reformas e políticas curriculares, transpondo o abismo entre os que pensam e planejam o currículo e os que o executam. Como consequência, os professores devem assumir as responsabilidades sobre o que ensinam e as razões de fazê-lo. Segundo, ver a escola como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados a questão de poder e

controle. Nessa ótica, as escolas são espaços de poder de diferentes classes que disputam o controle social, a fim de legitimarem formas particulares de vida social. Nesse sentido, os professores como intelectuais devem ser vistos “em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (idem, p. 165). Finalmente, inserir a educação diretamente na esfera política. Para isso, é necessário ajudar os educandos a envolverem-se na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Nessa dinâmica, a reflexão está relacionada à emancipação de professores e alunos. Em síntese, a questão central que atravessa a formação e prática reflexivas de professores, no entendimento de Giroux, é a necessidade de preparar os professores para discutir a relação entre conhecimento e poder, presentes na educação.

As ideias de Zeichner e Giroux têm uma relação direta com o desenvolvimento e a profissionalização docente, pois se conhecimento é poder, então, os professores, de posse desses novos conhecimentos obtidos a partir de uma reflexão e crítica sobre a realidade escolar, estarão em melhores condições de exercer sua profissão e melhorar a qualidade de ensino. Isso significa dizer que as reformas e as políticas curriculares pouco terão a contribuir na melhoria da qualidade da educação enquanto continuarem tratando os professores como meros agentes de execução de propostas.

As críticas ao movimento de formação reflexiva deflagrado por Schön, feitas por pesquisadores como Zeichner e Giroux e outros como Contreras (2002), Garcia (1999) e Pérez Gómez (1995), atribuíram ao paradigma do professor-pesquisador uma dimensão política em favor da justiça e igualdade social, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma nova perspectiva de formação reflexiva centrada na compreensão da prática pedagógica como práxis social, a qual só pode ser entendida por meio do seu contexto histórico, político, cultural e social, aspectos ausentes nas análises de Schön.

3.2. A Pesquisa na Formação de Professores no Brasil

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, os cursos de licenciatura começaram, de formas diferentes, a introduzir em suas propostas curriculares a nova perspectiva de formação centrada na ideia do professor reflexivo. Em muitas delas, a pesquisa tem sido vista com uma das

formas de desenvolver a prática reflexiva, colocando em pauta a discussão em torno da relação entre pesquisa e formação docente. Ao contrário do que se poderia imaginar, essa relação não é recente no Brasil. Ela esteve presente desde a constituição dos primeiros cursos de formação docente superior nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras, criadas em 1930, na reforma universitária organizada por Francisco Campos. Sem a pretensão de uma análise histórica, farei uma síntese retrospectiva resgatando as ideias de alguns autores nacionais que considero importantes na construção do pensamento pedagógico brasileiro em torno da questão da pesquisa na formação e prática docente, com o objetivo de destacar alguns aspectos dessa relação que marcaram e marcam a história da formação de professores no país.

As Faculdades de Educação, Ciências e Letras foram criadas por Francisco Campos em 1930, com uma dupla finalidade: ser um centro de investigação científica e ao mesmo tempo formar professores da escola secundária. Sobre a relação pesquisa e preparação docente, a Faculdade de Educação deveria prolongar sua atividade normal muito além de sua função didática, para torna-se, dentro da universidade, o centro de investigação científica desinteressada e de altos estudos literários (SUCUPIRA, 1969, p. 161). Embora as discussões sobre a relação pesquisa e formação docente ainda estivessem muito longe de acontecer no país, é preciso destacar que formação para pesquisa e formação docente ocorriam, nesse momento, em um mesmo ambiente. Essa vinculação fica expressa nas finalidades legais da Faculdade de Educação transcritos por Sucupira (idem):

1) Ampliar a cultura no domínio das ciências puras; 2) promover e facilitar a prática de investigações originais; 3) desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; 4) sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades naturais (p. 162).

Na prática, as Faculdades de Educação, Ciência e Letras se concretizaram com o nome de Faculdade de Filosofia. Em 1939, organizava-se a Faculdade Nacional de Filosofia, mas com o mesmo esquema originário da reforma Francisco Campos. Sucupira (1969) explica que no país as Faculdades de Filosofia seguiram os moldes das faculdades européias, as quais se fundamentavam tanto no idealismo pós-kantiano, para o qual o saber filosófico compreende a síntese de todo o saber, quanto no humanismo, segundo o qual a essência da universidade é a formação espiritual integral da personalidade, por meio da ciência objetiva (pesquisa científica). De acordo com essa perspectiva, a

função primeira da universidade não deveria ser a formação técnica e nem propriamente o ensino, mas “a livre pesquisa que deveria constituir a missão principal da universidade. O estudante, através de um trabalho científico autônomo, abre o caminho para a verdadeira essência do humano” (SUCUPIRA, 1969, p. 266).

Foi nesse espírito que as Faculdades de Filosofia espalharam-se rapidamente por todo o país. Essas instituições marcam a primeira tentativa de organização das universidades brasileiras, atribuindo ao ensino superior o desenvolvimento de pesquisa pura, desvinculando-o de sua tradição profissionalizante. Além disso, marca também “a introdução dos estudos pedagógicos na universidade, assegurando, pela primeira vez no Brasil, uma formação sistemática especializada ao professor da escola secundária” (idem, p.263).

Embora a formação para a pesquisa e a formação docente estivessem vinculadas à mesma instituição, as Faculdades de Filosofias não tinham por objetivo a integração de ensino e pesquisa, conforme se defende atualmente. Para Sucupira a coexistência do educacional com o acadêmico termina por afetar uma ou outra das duas áreas. Geralmente são os setores acadêmicos que prevalecem em detrimento do pedagógico, dado o prestígio tradicional dos estudos acadêmicos. A prevalência do acadêmico sobre o pedagógico será um dos motivos para o insucesso das Faculdades de Filosofia em formar professores. As próprias Faculdades de Filosofia entendiam que a tarefa de formar os professores lhe parecia uma missão inferior. Aliás, como analisa Sucupira, as Faculdades de Filosofia acabaram falhando tanto na missão de formar uma cultura científica, em função das condições sociais, econômicas e estruturais que o país ainda carecia, quanto na função de preparar professores, em virtude da falta de consciência sobre as necessidades e especificidades que exige a formação pedagógica. Sobre essa questão, Sucupira, com base em Anísio Teixeira, faz uma análise bastante apropriada:

O caráter que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultural vocacional das escolas normais. Isto explica que os departamentos de Educação tenham sido, em geral, os de menor prestígio e que a formação pedagógico-profissional do futuro professor se tenha reduzido ao mínimo exigido por lei para obter a licenciatura. Esse treinamento profissional, ministrado no antigo curso de Didática e atualmente

nas matérias pedagógicas da Licenciatura, consta normalmente de uma série de cursos teóricos, ou melhor, livrescos, sobre as especializações pedagógicas, acompanhados de uma quase *pro forma* prática de ensino proporcionada nos Colégios de Aplicação (1969, p. 273).

Essa análise, feita há aproximadamente 40 anos, explica em grande parte o atual estado dos cursos de licenciatura. A nova legislação educacional ampliou a carga horária relativa à formação pedagógica do futuro professor (CNE/CP 28, 2001). Entretanto, o caráter de grande parte das licenciaturas nas universidades, ainda continua voltado à formação de especialistas. A preocupação com os problemas do magistério aumentou significativamente nas últimas décadas, mas ainda está muito restrita aos estudiosos da área do ensino e muito longe de alcançar a maioria dos professores em formação ou em exercício. Embora a concepção de formação de professores tenha superado o tradicional modelo 3 + 1, na prática, a formação de especialista ainda continua prevalecendo na maioria das licenciaturas (PIMENTA e LIMA, 2004).

Como sabemos, no final da década de 1960, com a reestruturação das universidades federais, ocorre a extinção das Faculdades de Filosofia. A partir daí, a formação de professores para educação fundamental fica a cargo das Faculdades de Educação. Cunha (1999) esclarece que o *taylorismo*² se expressou nessa reforma universitária em duas diretrizes principais: primeira, na eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, o que representou na prática o fim do sistema de cátedras e sua substituição pelo regime departamental. Segunda, na separação entre atividades de concepção e de execução, a qual repercutiu na divisão dos cursos de graduação em ciclos básico e profissional. Na formação de professores, essa concepção se traduziu, por um lado, em uma extensa preparação acadêmica nos conteúdos de ensino, obtidas no ciclo básico e, por outro, na aquisição de metodologias de ensino rigidamente planejadas, obtidas no ciclo profissional. Neste contexto, a função docente é concebida como aplicação de conhecimentos teóricos na prática profissional.

De acordo com uma breve retrospectiva feita por Pimenta (2006b) sobre a formação de professores no Brasil, os anos de 1960 marcam também as primeiras Conferências Nacionais de Educação (CNEs), que, dentre outras coisas, possibilitavam o debate sobre pensamento educacional brasileiro. A autora

²Concepção de organização da produção fabril baseada na organização racional do trabalho.

destaca que, no que tange à formação de professores, pesquisas feitas pelo INEP, a partir de 1940, colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade da formação em confronto com a necessidade de uma escolaridade básica e de qualidade. Além disso, a autora lembra que a produção acadêmica na área da educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área no final dessa década e muitos desses programas tiveram contribuições importantes na compreensão dos problemas educacionais brasileiros.

Ainda de acordo com Pimenta (idem), as pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores nos anos 1960 e 1970 serviram de base para muitas discussões nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), ocorridas no início dos anos de 1980, que, dentre outros aspectos, apontaram a necessidade de mudança na formação superior de professores para educação básica. Esses debates contribuíram para um redirecionamento paulatino na preparação de professores, no sentido de gerar novas propostas de formação docente. Segundo Pimenta, “uma análise dessas propostas permite que nelas se identifique a importância que colocavam na *pesquisa da prática* como proposta formativa, especialmente quando se referiam aos estágios” (idem, p. 32). Brzezinski e Garrido (2001), com base em uma pesquisa documental feita por elas ao longo do período 1992-1996, demonstram a inadequação da formação nos cursos de licenciatura nesse período, especialmente no que se refere “à dicotomia entre formação pedagógica e formação específica, à fragilidade da formação pedagógica e à descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais em (de)formação do que em preparo qualificado para atuar no magistério” (p.84). Segundo as autoras, as críticas aos cursos de licenciatura deram origem a debates sobre formação de professores, em âmbito nacional. Em consequência, foram criados fóruns de licenciatura em vários *campi*.

Na década de 1990 temos um quadro até certo ponto contraditório: por um lado, o país já contava com considerável consciência dos problemas relativos à formação de professores, advinda das pesquisas feitas, tanto pelos programas de pós-graduação, a partir dos anos de 1970, quanto de grupos de pesquisas formados em diversas universidades do país; por outro lado, as investigações sobre formação de professores não aparecem com grande frequência tanto nas teses e dissertações, quanto nos principais periódicos da época. É isso que constata dois

estudos publicados nessa época. O primeiro em 1994, publicado pelo Conselho de Reitorias das Universidades Brasileiras (CRUB), coordenado pela professora Menga Lüdke e intitulado: *Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas)*. O segundo, coordenado por Marli André (1999), intitulado “Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores”, apoiado pelo Comitê dos Produtores de Informação (COMPED) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), analisou teses, dissertações, periódicos e os trabalhos publicados no GT Formação de Professores da ANPED, todos durante a década de 1990. Em conjunto, esses dois estudos possibilitam uma visão geral sobre a formação de professores no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, ao mesmo tempo em que nos possibilitam avançar um pouco mais na compreensão da relação entre pesquisa e formação de professores no Brasil.

No primeiro estudo citado, Lüdke (1994) faz uma análise dos problemas mais cruciais que envolvem as licenciaturas no Brasil. Para isso, utilizou como referências principais: um estudo anterior, do qual participou, intitulado *Novos Rumos da Licenciatura*, coordenado pela professora Vera Candau, uma revisão bibliográfica atualizada do tema e entrevista com professores de algumas instituições que oferecem cursos de licenciatura na cidade do Rio de Janeiro. A análise da literatura abarca um extenso período de produção que compreende as décadas de 1980 e início dos anos 1990. Dessa análise, foi possível perceber um consenso, de grande parte dos pesquisadores, quanto aos problemas na formação docente no país nesse período, alguns já apontados neste trabalho.

A prevalência do acadêmico sobre o pedagógico nas universidades é apontada como um dos principais obstáculos à melhoria da formação docente em praticamente todas as pesquisas consultadas por Lüdke. Conforme Sucupira já alertava em 1969, esse problema é de ordem histórica e social, relacionado à própria gênese dos cursos de formação docente nas extintas Faculdades de Filosofia. O incentivo à pesquisa pura em detrimento à docência se agravou a partir da reforma universitária no final dos anos de 1960, visto que a qualidade da formação docente não acompanhou o crescimento da consciência dos problemas educacionais do país, enquanto que as pesquisas no Brasil tiveram um avanço significativo, em várias áreas, nesse período, sendo hoje, em alguns campos científicos, referências mundiais. O estudo também aponta para a necessidade de

maior investimento em políticas públicas voltadas à formação de professores e mudanças na estrutura curricular predominante nas licenciaturas da época, além de melhores condições de trabalho e remuneração aos docentes da Educação Básica.

Quanto à mudança na estrutura curricular, foi possível notar um consenso na literatura discutida por Lüdke no que diz respeito à necessidade de integração de saberes conceituais e saberes pedagógicos. As propostas convergem no sentido de tornar a formação docente mais interdisciplinar, superando a dicotomia entre teoria e prática e ao mesmo tempo interligando o universo escolar e universitário. O estágio supervisionado e a prática de ensino assumem, nas propostas de diversos estudiosos, o papel de produção de saberes através da reflexão sobre a prática. Diversas dessas propostas são apoiadas no pensamento reflexivo, tendo Stenhouse, Elliott, Schön, Zeichner e Nóvoa como principais interlocutores. Ainda no estudo de Lüdke (1994) é possível notar uma concordância no pensamento pedagógico brasileiro a respeito da necessidade de aproximação da escola com a universidade, através de projetos de pesquisa, ensino e extensão; da necessidade de formação no superior de professores para todos os níveis de ensino, incluindo a educação primária; e da necessidade de formação continuada permanente. É nesse contexto que Libâneo (2006) diz que a origem da formação reflexiva no Brasil está ligada aos problemas na formação de professores apontados pela literatura, principalmente a partir da década de 1980.

Em relação ao segundo estudo, André (*et al*, 1999) faz uma “síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no período de 92 a 98” (p.301).

A análise das teses e dissertações revelou que embora a produção discente tenha aumentado significativamente nesse período, os trabalhos sobre formação de professores mantiveram uma média estável de 5% a 7%, no período investigado. Desse total, a maioria dos estudos se refere à formação inicial de professores, enfocando especialmente a avaliação dos cursos, seguida da formação continuada e, por fim, o tema da identidade e da profissionalização docente. A relação entre pesquisa e formação docente não aparece em nenhum dos temas

enfocados nas teses e dissertações do período. Nos artigos e periódicos analisados o tema identidade e profissionalização é o mais abordado, seguido da formação continuada, depois inicial e, por fim, das práticas pedagógicas. Dentre eles, há apenas dois artigos sobre o papel da pesquisa na formação docente relacionado à formação continuada. Segundo os autores:

O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o de professor crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o caráter político emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ *et al*, 1999, p.305).

As análises do grupo de trabalho Formação de Professores da Anped feitas por André (*idem*) revelam que a formação inicial também ocupa a maioria dos trabalhos, seguida da formação continuada, depois identidade e profissionalização docente, em seguida práticas pedagógicas e, por fim, revisão de literatura. Desses, alguns trabalhos sobre formação inicial expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os trabalhos sobre formação continuada enfatizam o papel do professor como profissional e estimula-o a desenvolver novos meios para realizar seu trabalho docente com base na reflexão sobre a própria prática.

Outro artigo publicado por Brzezinski e Garrido, em 2001, com o título: *Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998*. Nesse artigo, as autoras acrescentam que com relação à formação inicial sugeriram nesse período propostas inovadoras que procuraram enfrentar o problema da fragmentação curricular, por meio de eixos articuladores ou atividades interdisciplinares. Segundo elas, há ainda trabalhos que trazem experiências envolvendo licenciandos e professores da escola básica em projetos que relacionam teoria e prática e prática ou pesquisa, ensino e extensão. De acordo com eles:

O conjunto desses trabalhos oferece contribuições para subsidiar formulações para os cursos de formação de professores. Estas referiram-se sobretudo às propostas curriculares interdisciplinares e às transformações nas disciplinas metodologias de ensino e práticas de ensino, responsáveis pelo estágio supervisionado, e foram marcadas pela reflexão sobre os saberes da experiência pessoal do licenciando e pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos teoricamente sustentados (p. 86).

Com relação à formação continuada, Brzezinski e Garrido (*Idem*) constataam que os trabalhos se centraram na reflexão dos professores sobre suas práticas e

sobre as práticas escolares. Os estudos buscam entender os problemas do cotidiano escolar com base para criação de alternativas transformadoras. A instituição escolar passa a ser vista nos estudos como lugar de formação, a qual envolve todo corpo docente. Sobre a formação continuada as autoras concluem que:

As pesquisas analisadas mostram que a formação do professor-reflexivo ganha dimensão crítica. Ao serem estimulados a pensar sobre os condicionamentos histórico-institucionais das práticas pedagógicas e sobre a dimensão ético-política da ação educativa, os professores tomam consciência de que a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis (p.89).

Comparando os dois estudos é possível depreender que a pesquisa na formação e prática dos professores é apontada, pelo pensamento pedagógico brasileiro nos anos de 1980, como alternativa importante à formação inicial e continuada de professores, traduzindo-se em diversas propostas de formação ao longo dos anos de 1990, preocupadas especialmente em superar os problemas da formação docente diagnosticados na década anterior. Para isso, as novas propostas de formação apoiam-se em diferentes categorias da epistemologia da prática, tais como: *professor reflexivo*, *prático reflexivo*, *pesquisa-ação*, *pesquisa colaborativa* e *professor-pesquisador*.

No que se refere especificamente à pesquisa na formação de professores na década de 1990, merecem destaques ainda as obras de Demo (2005), que defende a pesquisa como princípio educativo; de Santos (1991) que propõe o estágio com pesquisa; Fazenda (1992), que traz a ideia de parceria pela pesquisa; Menga Lüdke (2001) que defende a pesquisa na prática e na formação de professores e ainda a proposta de investigação coletiva desenvolvida por André (2001). É importante destacar também o trabalho organizado por Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elizabete Aguiar, publicado em 1998, intitulado *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)- pesquisador (a)*(1998), pois reúne textos de autores nacionais e internacionais com objetivo de trazer apontamentos para o debate nacional em torno da questão do professor-pesquisador e reflexões de propostas de formação pela pesquisa desenvolvidas em algumas universidades do país nos anos de 1980 e 1990.

As diversas propostas de formação inicial e continuada de professores implementadas no país nos anos de 1990 impulsionaram acalorados debates a

respeito do potencial e dos limites da formação reflexiva no país na década seguinte. As críticas centram-se principalmente na atividade reflexiva como prática isolada do professor, a exclusão de condicionantes externos à educação da esfera de reflexão do professor, a supervalorização da prática e, finalmente, a viabilidade da pesquisa na prática escolar. Grande parte das críticas à formação reflexiva de professores no país tem relações com as discussões em nível internacional, uma vez que a prática reflexiva pode ser considerada uma tendência de formação de professores ocorrida em vários países.

Zeichner (2002), por exemplo, critica o entendimento da prática reflexiva como uma atividade isolada, feita individualmente pelos professores e restrita somente à sala de aula, sem considerar o contexto social. Tal fato, segundo ele, limita bastante o potencial para o crescimento do professor e estes passam a ver os problemas como seus próprios, sem relação com aqueles de outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares. Como consequência, os professores tornam-se menos preparados para enfrentarem e transformarem os aspectos sociais que interferem no melhoramento de suas práticas. Isto porque, quando eles refletem apenas em termos de estratégias de ensino, torna-se mais difícil o enfrentamento das condições adversas inerentes à estrutura escolar. Zeichner (2002) acrescenta:

Há pouquíssima ênfase, em muitos dos discursos sobre o ensino reflexivo, na reflexão a respeito de uma prática social onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento, uns dos outros. A definição de desenvolvimento docente como uma atividade a ser perseguida solitariamente por professores individuais limita bastante o potencial para o crescimento do professor (p.40).

Nessa discussão, Libâneo (2006) sugere dois tipos básicos de reflexão: a reflexão de cunho neoliberal e a reflexão de cunho crítico, as quais, segundo o autor, têm mesma origem epistemológica na modernidade e estão inseridas em um mesmo contexto histórico relacionado às alterações nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos. Em uma breve síntese do seu pensamento, a reflexão neoliberal está relacionada às novas exigências do novo mercado de trabalho global, cada vez mais especializado, necessitando de trabalhadores mais criativos e, portanto, mais reflexivos. O desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos está diretamente relacionado às mudanças nas práticas escolares, visando o desenvolvimento dessa habilidade nos indivíduos. Nesse contexto, o papel do professor reflexivo é ser um “agente numa realidade

pronta e acabada” (p.63). Em outras palavras, esse modelo de reflexão não proporciona uma visão crítica do contexto social. A reflexão crítica, por sua vez, está associada “a maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisão em face da intelectualização do processo produtivo e da necessidade de automonitoramento” (p.65).

Outra crítica apontada por alguns autores (PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 2006; ZEICHNER, 2008;) veem alertando uma possível supervalorização da prática e detrimento da teoria, na qual a aprendizagem da docência se dá na prática, não sendo necessários quaisquer outros aportes além da experiência (BASTOS & NARDI, 2008). Semelhantemente, Pimenta (2006) aponta para um possível praticismo, decorrente de uma valorização do professor como indivíduo, para o qual bastaria a prática para construção do saber docente. O perigo neste caso é considerar os saberes da prática como os mais necessários e importantes à formação do professor. Consequentemente, os conteúdos da disciplina de ensino e os conhecimentos das pesquisas educacionais podem estar sendo colocados em segundo plano ou desvalorizados quanto à importância para a formação de professores.

Com o desenvolvimento de pensamento reflexivo na formação de professores, teoria e prática assumem uma relação diferente do modelo tradicional de formação, no qual o momento da teoria consiste no repasse do conhecimento acumulado e a prática é entendida como observação e/ou aplicação de técnicas de ensino, especialmente aquelas relacionadas à transmissão de informações. Além disso, a prática escolar é considerada imutável e a aprendizagem como resultante da memorização de informações. O estágio supervisionado torna-se o momento de aplicação mecânica da teoria, realizado no final do curso.

De acordo com Libâneo (2006), os autores que tratam do tema da reflexão no ensino referem-se a um comportamento reflexivo no qual a reflexão está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. Contudo, o autor questiona três posicionamentos sobre relação teoria e prática:

- a) relação direta e casual do pensamento para o comportamento, da teoria à prática;
- b) relação direta do comportamento para o pensamento, da prática à teoria;
- c) reconhecimento de certa descontinuidade entre teoria e prática e de que as coisas não se resolvem apenas em insistir na relação teoria-prática (p.54)

Sacristán (2006) explica que na tendência pós-positivista (ou racionalidade prática) sobre formação de professores “não há conhecimentos firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos”. Sendo assim, podemos estar indo de uma formação predominantemente teórica do professor para seu extremo oposto, ou seja, uma formação predominantemente “prática”. Nas palavras de Sacristán (idem, p.85) “o problema é saber o papel que cumpre à teoria na invenção da prática”.

No que diz respeito à pesquisa no trabalho do professor diversas oposições têm surgido, principalmente no que diz respeito à viabilidade da pesquisa na prática escolar. Santos (2001) resume os principais pontos contrários a essa ideia: as atividades de ensino e pesquisa apresentam conhecimentos, habilidades e disposições distintos. Nesse sentido, o professor e pesquisador têm trajetórias profissionais diferentes. O professor não daria conta de suprir as demandas do trabalho de ensino e ainda desenvolver pesquisa dentro das exigências que essa atividade requer. O tipo de conhecimento que o professor produz em sua prática é diferente dos conhecimentos produzidos na academia, porque estão ligados aos problemas da prática desse professor.

Nesse debate, Charlot (2006) acrescenta a diferença entre a pesquisa educacional e a sala de aula, apontando algumas delas: o aspecto global, contextualizado e complexo do ensino, dos quais a pesquisa não pode dar conta em todas as suas dimensões. Sendo assim, o ensino é um ato muito mais complexo que a pesquisa e exige que o professor tome decisões rápidas e muitas vezes imprevisíveis. Para ele essa dinâmica da prática pedagógica não pode ser contemplada em toda sua complexidade pelas pesquisas.

Lüdke (2001) em um estudo sobre a relação do professor de educação básica e a pesquisa nos oferece importantes contribuições ao debate. Um dos aspectos tratados nessa investigação relaciona-se justamente à formação para a pesquisa que o professor de educação básica recebeu ou não. Nesse sentido, o estudo constata que esses docentes reconhecem a importância da formação para a pesquisa oferecida pela universidade na graduação e pós-graduação, mas admitem algumas falhas nessa preparação, como, por exemplo, a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa nos currículos mais antigos e, sobretudo, a impossibilidade ou dificuldade de participar de programas de iniciação científica.

Avançando um pouco mais na discussão, Lüdke (*et al*, 2003), em outro estudo, centra sua investigação na visão que os formadores de professores (de diferentes cursos de licenciatura de algumas universidades do Rio de Janeiro) têm sobre a importância da preparação à pesquisa do futuro professor e a viabilidade no desenvolvimento de atividades de pesquisa, por parte de professores que atuam nas escolas de educação básica. Dentre as constatações desse estudo, é pertinente destacar que os formadores foram unânimes quanto à importância da atividade de pesquisa na formação do futuro professor da educação básica. Porém, no que se refere ao professor como pesquisador, o estudo revelou que as opiniões variaram. Parte dos formadores consideram ser a pesquisa parte constitutiva da identidade do professor “sem a qual ficará desprovido de criatividade, de ideias próprias, de iniciativas para a construção do próprio saber e daquele de seus alunos, encaixando-se, segundo os entrevistados, na figura estigmatizada do professor repetidor”. Já outros formadores declararam que a pesquisa não é tão essencial à prática do professor. Para eles, o tipo de pesquisa do professor da educação básica não deve ser o mesmo da universidade, mas, deve estar voltado à preparação de material, a planejamento de estratégias de ensino para os diferentes alunos. O estudo, então, aponta para o risco “de uma hierarquização entre diferentes tipos de pesquisa para diferentes níveis de professores”.

Com base nesses dois estudos, nos deparamos de um lado com a necessidade que os professores da educação básica declararam ter sobre uma maior preparação para a pesquisa e de outro a posição dos formadores desses professores que, embora atribuam importância à preparação para a pesquisa nos cursos de formação, não são unânimes quanto à viabilidade da pesquisa para o professor da educação básica em sua prática. Qual deve ser, então, o preparo à pesquisa? Que elementos são essenciais para essa preparação? (ANDRÉ, 1995).

Nesse contexto, ganha destaque a discussão em torno de como trabalhar a pesquisa na formação docente. Embora, as propostas curriculares elaboradas estejam rompendo com o antigo modelo de formação, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação (PEREIRA, 1999), ainda não temos uma clara e definida posição sobre o lugar da pesquisa nessa nova perspectiva de formação docente. Muitos cursos de licenciatura, ainda que tenham introduzido as trezentas horas de estágio supervisionado ao longo do curso, estão claramente inspirados nos cursos de bacharelado, no qual o conteúdo específico

da área de ensino prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.