



## PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS INTRODUTÓRIAS

**Claudemiro Godoy do Nascimento<sup>1</sup>**  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[claugnas@uft.edu.br](mailto:claugnas@uft.edu.br)

**Elivânia Pereira Bastos<sup>2</sup>**  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[elivaniabastos10@yahoo.com.br](mailto:elivaniabastos10@yahoo.com.br)

### RESUMO

Pretende-se neste artigo provocar algumas discussões sobre o papel da pesquisa na formação docente, bem como, de forma introdutória, apontar caminhos que possibilitem a percepção compreender a pesquisa enquanto instrumento imprescindível na prática educativa de educadores. Quando se fala em pesquisa tem-se necessariamente que desmistificar o seu conceito básico. O senso comum diz que o ato ou efeito de pesquisar está na ordem do dia apenas de cientistas que atuam nas diversificadas áreas do conhecimento excluindo destas as ciências sociais, das quais a educação é um componente.

Palavras-chave: pesquisa, formação, docente, educação.

### ABSTRACT

It is in this article have some discussions on the role of research in teacher training and, in an introductory way, pointing out ways that allow the perception to understand the research as essential tool in educational practice of educators. When it comes to research has been necessarily demystify the basic concept. Common sense says that the act or effect of searching on the agenda is only to scientists who work in diverse areas of knowledge than of the social sciences, of which education is a component.

Keywords: research, training, teaching, education.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás – UCG. Graduado em Teologia pelo Instituto de Teologia Santa Úrsula com Especialização em Ciências da Religião pela UCG. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professor Assistente I da Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus de Arraias.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.



Para o dicionário prático de pedagogia, pesquisa é a investigação sistemática dos fatos e dos fenômenos, com o objetivo de compreendê-los à luz de uma teoria, percebendo quais são os princípios e as leis que os regem. Uma breve consulta a alguns desses dicionários nos trará definições mais precisas do que vem a ser o ato de pesquisar. Credenciados pelas consultas a alguns desses dicionários podemos dizer que a pesquisa é a investigação e o estudo sistemático com o fim de descobrir ou mesmo estabelecer relações pertinentes a um campo qualquer do conhecimento. Agora começa nossa discussão em torno da prática da pesquisa e seu papel na formação docente. A esse respeito, Maciel (2004: p. 108) nos diz que “(...) a *pesquisa desenvolvida durante a formação dará, com certeza, subsídios para desenvolvimento de outros projetos dessa natureza quando estiverem atuando como professores*”.

## **O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A prática da pesquisa pedagógica, qualquer que seja seu perfil se qualitativa ou quantitativa, bibliográfica ou de campo, têm importância vital na qualidade da formação do professor e reflexo imediato no nível de aprendizagem do aluno.

Maciel, Silva e Bueno (2002) alertam para a necessidade de que o futuro professor esteja sempre preparado para se posicionar e atuar diante das reais carências da educação brasileira atual, ou seja, que a prática na sala de aula e o estágio supervisionado façam parte do seu currículo, pois através de observações e análises da prática na sala de aula, vivenciando o cotidiano de alunos e professores, sua formação se tornará mais consistente. Acreditamos sinceramente que o estágio supervisionado desempenha um papel imprescindível na formação docente, pois através dele o futuro professor tem oportunidade de manter um primeiro contato com a prática escolar, na qualidade de educador. Daí a importância desse tipo de pesquisa, pois ela o credenciará a iniciar o seu ofício alicerçado em uma formação educacional adequada, que lhe condicione articular a teoria adquirida na sua graduação com a prática exercida.



Em se tratando desse ofício, Arroyo (2000), nos traz uma contribuição extremamente relevante. Para esse autor, o ofício de mestre, de pedagogo encontra seu lugar social na certeza de que apenas aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. E, esse aprendizado só ocorre em um âmbito social, cultural, no convívio com rituais, celebrações e gestos. Assim, a escola é um espaço programado de ensino-aprendizagem, mas não porque cada mestre chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações, uma vez que, de um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa complexa arte, de outro lado, as novas gerações que aprender a imitar os semelhantes, receber e construir seus aprendizados.

(...) a relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício (ARROYO, 2000: p. 54).

Sobre o aspecto da formação acadêmica do futuro professor, André (1994) e Ramalho (1998), também contribuem de maneira significativa, enfatizando a relevância da pesquisa como elemento fomentador e formador do profissional da educação. Do ponto de vista dessas duas autoras, a pesquisa viabiliza a aquisição de conhecimentos, articulando teoria e prática no trabalho escolar desenvolvido pelo docente, cujos resultados visam a ruptura com modelo vigente que está cada vez mais repetitivo, pois, nesse modelo a pesquisa não se sobressai como princípio educativo.

Verifica-se cada vez mais a incidência de discussões no âmbito dos fóruns educacionais mostrando que alguns profissionais da área educativa apresentam um despreparo preocupante para o bom exercício da sua profissão. Pode-se destacar nesse cenário o descaso do poder público no que diz respeito à implementação de políticas para a área educacional, elevando a condição do professor a uma atividade secundária desvalorizada profissionalmente, com a finalidade apenas de complementar o orçamento familiar.



(...) diante de uma precária sobrevivência, o professor se vê na contingência de cumprir uma carga horária de trabalho extensa, que não lhe permite despender parte do seu tempo para estudar, pesquisar ou mesmo participar de um curso para melhorar sua qualificação. Isso faz com que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam rotineiras, mecânicas, desinteressantes, seguindo modelos ultrapassados que não atendem mais as necessidades atuais (MACIEL, SILVA & BUENO, 2002: p. 175).

Visto desse modo, torna-se pertinente acrescentar que os professores que estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas dentro dessas condições encontram-se na sua grande maioria, em defasagem com a realidade, o que gera dificuldades para interagir frente aos acontecimentos conflituosos que se desencadeiam dentro da sala de aula. Portanto, torna-se importante que ocorra uma interação entre ensino e pesquisa no trabalho docente, afirma André (1994), apontando a relevância da pesquisa na formação e no aperfeiçoamento do educador.

Nesse sentido, percebemos que o educador precisa ter domínio do conhecimento teórico e prático para exercer sua profissão de maneira eficiente e eficaz. Mas somente isso não é suficiente, ou seja, esse conhecimento precisa ser constantemente não apenas atualizado como também ampliado e aprofundado, para que assim possa atender as necessidades reais na formação do aluno. Para que isso se concretize, o professor num primeiro passo precisa ser formado pela e para pesquisa, pois dessa maneira encontrará condições necessárias para enfrentar situações complexas, no tocante ao ensino-aprendizagem.

D'Ambrósio (1998), também discute a relevância da pesquisa na formação de professores. Para esse autor, um componente que interfere diretamente no desempenho do trabalho do professor é a falta de capacitação para conhecer seus alunos e para sanar esse problema, o autor citado recomenda uma reformulação das disciplinas de metodologia, reorientando que o licenciado não seja formado apenas como professor, mas que venha a ser um pesquisador e o aluno precisa ser objeto do conhecimento do professor enquanto sujeito da pesquisa.



Imagine-se uma classe que abrigue alunos de uma das séries iniciais do Ensino Fundamental. Lá estarão entre trinta e cinco e quarenta alunos, cada um com um histórico de vida diferente e cada um carente de compreensão por parte de seu professor. Conhecer cada aluno individualmente não é tarefa fácil. Nesse sentido, o professor pesquisador levará alguma vantagem sobre aqueles que não o são.

Sabemos que o conhecimento é com certeza a ferramenta essencial para que o professor atinja essa credencial. E para adquirir conhecimento o graduado necessitará de um mínimo de informações básicas e, para tanto, este deve ter sido exposto à pesquisa, deve ter sido capaz de produzir algo na área que irá atuar.

Diante do exposto, verificamos que trabalhar a demanda formação de professores alicerçada na pesquisa é indispensável, uma vez que o aluno em formação não é apenas um técnico, um ser que reproduza, mas um cidadão reflexivo, que encontra na competência<sup>3</sup> reconstrutiva do conhecimento seu perfil decisivo, tendo pela frente o desafio de fazer o conhecimento progredir. Nesse contexto, é visível que a formação do professor pela pesquisa lhe credencia promover na sua prática docente situações em que o aluno perceba que deve ir à escola não para escutar aulas, mas, para em parceria com o professor construir a teia do conhecimento. Segundo Ruz (1998), qualquer indivíduo por meio do processo educativo deve se apropriar não só da cultura universal, mas também da cultura em que está inserido, para desse modo enfrentar a sua própria existência e a própria realidade.

Até agora estamos salientando a relevância da pesquisa na formação docente e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem e o professor não é o culpado de carecer de uma formação pela pesquisa e sim uma vítima do poder público que se isenta de cumprir o seu papel que é investir em formação de professores alicerçada na pesquisa.

---

<sup>3</sup> Não buscamos entender **competências** no sentido dado pela LDB e pela lógica do capital que mistifica e aliena o próprio conceito. Apesar da categoria ser utilizada para afirmar a lógica do capitalismo e do neoliberalismo que quer formar um cidadão produtivo sem sequer possibilitar a tentativa de pensarmos num ser humano realmente emancipado.



Nesta perspectiva, Pereira & Allain (2006), em um artigo que trata acerca do professor pesquisador, traçam considerações importantes em torno de uma proposta de formação docente presente no discurso educacional contemporâneo, relacionada à formação do professor-pesquisador lembrando que o significado da palavra “*consideração*” segundo o dicionário da Língua Portuguesa, é entre outros, “*exame atento, reflexão*”. Portanto, os autores citados acima apresentam uma “*reflexão*” a respeito dessa temática.

Para esses autores, essa é uma questão extremamente relevante, pois, existe uma tendência forte em apostar, por um lado, que essa pode ser a resposta para os problemas relativos à formação docente, depositando uma expectativa muitas vezes ingênua de solução de questões complexas e, por outro, existe a tendência em banalizar a noção de pesquisa implicada nessa perspectiva de formação. Além disso, Pereira & Allain (2006) apontam questões de grande importância ao se pensar em programas de formação docente como veremos a seguir.

Nas linhas sobre a Formação Docente, os estudos sobre os temas da profissão/profissionalização, identidade e desenvolvimento profissional, prática pedagógica e saberes docentes aparecem como destaque nas investigações acadêmicas. Sem dúvida, esse resultado vem de encontro com as preocupações nacional e internacional ao se priorizar a pesquisa sobre a formação do professor, na busca de novas identidades para o trabalho do professor nos contextos da Educação no século XXI. Importante pontuar, no entanto, que esses temas são reveladores de uma tendência marcante na atualidade, que é a preocupação em colocar o professor no centro do processo de construção da sua profissão e do seu desenvolvimento profissional. (PEREIRA & ALLAIN, 2006).

Zeichner (1998) chamam a nossa atenção para o baixo status da profissão docente, o que tem conseqüências no fomento a pesquisas realizadas nessa área na universidade. Nesse sentido, podemos observar com base nesses autores que há uma crescente demanda de investigações em torno da profissionalização, identidade e saberes docentes e, ao mesmo tempo, ainda existe no nosso país uma carência de trabalhos que investiguem o professor reflexivo/professor pesquisador e os fundamentos epistemológicos dessas pesquisas.



Diante disso, pesquisas sobre essas temáticas são bastante relevantes para se conhecer melhor os aspectos que envolvem a formação de professores-pesquisadores, seus saberes e práticas de pesquisa e a relação desses fatores com seu desenvolvimento profissional (PEREIRA & ALLAIN, 2006).

Como pontuado anteriormente, as tendências de pesquisas sobre a formação docente vem confirmando a necessidade de ser fortalecido a profissionalização do professor. Neste contexto, Costa (1995) mostra importância de se considerar, no processo de profissionalização da docência, os riscos da chamada proletarização do trabalho do professor, ou seja, quando um grupo de trabalhadores perde o controle sobre os seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

Além disso, Tardif (2002) argumenta que a educação trabalha com a idéia de que a realidade é construída na interação entre sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, por esse motivo o trabalho docente é interativo. Assim, no processo de profissionalização docente devem se considerar os significados subjetivos que os professores, alunos, a escola, a sociedade atribuem ao seu trabalho, suas ações e suas práticas.

O debate sobre a profissão docente esbarra em concepções sobre o trabalho que o professor exerce, uma vez que, numa formação ancorada na racionalidade técnica, o mesmo assume um papel meramente técnico, ou seja, aplica a teoria produzida nas universidades à sua prática docente. Importante lembrar que a mudança para um paradigma de formação de professores pesquisadores inverte a polaridade da racionalidade técnica e prossegue em direção a uma crescente autonomia e crítica, fatores imprescindíveis para o fortalecimento da identidade do professor, lembrando que a pesquisa é um forte instrumento de compreensão da realidade educativa, a fim contribuir no seu processo de transformação (PEREIRA & ALLAIN, 2006).

Em relação às considerações sobre a pesquisa dos professores, Pereira e Zeichner (2002), ressalta que como um movimento global a pesquisa dos educadores pode representar a melhoria de trabalho e qualificação docente, bem



como a criação de modelos colaborativos e críticos de formação de professores. É inegável que esse último aspecto merece destaque, pois, na perspectiva crítica de formação de professores é importante compreender a educação como social, política e problemática (FREIRE, 1991).

Voltemos a nossa atenção para esse último aspecto, que nos parece essencialmente importante, pois a problematização, na concepção de Freire (1991), consiste em desafiar o sujeito a interrogar sobre o que é dado, trazendo para questionamento as estruturas estabelecidas e examinando as explicações convencionais da realidade ou aquelas consideradas verdadeiras. Segundo Freire (1991), a educação para ser dialógica (baseada no diálogo) e dialética (considerando tensões e contradições), deve ser problematizadora, ou seja, evocando questões desafiadoras. Esse autor contrapõe a educação problematizadora a uma outra, bancária, que considera os alunos como depositários de conteúdos e valores. A esse respeito podemos acrescentar que “*a educação problematizadora tem um caráter reflexivo, buscando a emersão das consciências e sua inserção crítica na realidade*” (FREIRE, 1970: p. 80).

Assim como Freire, e ainda com base em Pereira e Allain (2006), compreendemos e defendemos a relevância da reflexão como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional docente baseado numa perspectiva crítica e problematizadora lembrando que é importante entender que tipo de reflexão leva a uma atitude de fato problematizadora.

Considerando que o movimento de pesquisa na formação docente vem pautado pela capacidade da reflexão do sujeito sobre suas ações e pensamentos, cabe ressaltar aqui, a importância de se debruçar com maior ênfase no conceito de reflexão. Para Alarcão (1996), o filósofo John Dewey representa um marco conceitual para os estudos relativos às formas de pensar e ao pensamento reflexivo. No nosso entendimento e, com base em Pereira e Allain (2006), as teorias de Dewey tem imensa relação com os modelos críticos de formação, na medida em que transcende o modelo da racionalidade técnica.



Outro fator extremamente relevante para Dewey é a certeza de que o pensamento reflexivo é intencional e, por esse motivo deve constituir um fim educacional, pois, “*quanto maior é desenvolvido esse pensamento no Homem, melhor sua capacidade de produzir bons juízos*” (ALARCÃO, 1996: p. 49). Nesse sentido, essa autora ressalta que Dewey não inclui ao pensamento reflexivo um “**dom**” dos cientistas, ao contrário, valoriza a docência como oportunidade ímpar de produzir juízos, refletir na ação e praticar valores como a curiosidade e a flexibilidade.

Além disso, Pereira & Allain (2006), salientam que em meados dos anos de 1970, Stenhouse promoveu um trabalho sobre o desenvolvimento do currículo no qual destacou a importância do professor como pesquisador. Para esse autor, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, as melhores condições de atingir seus alunos no processo de ensino/ aprendizagem. Mas, no entanto, foi com o pensamento de Donald Schön que a idéia de profissional reflexivo começou a aparecer nas discussões sobre a formação de professores.

Para esse autor, o conhecimento profissional fundado na racionalidade técnica é alvo de crítica argumentando que, a prática profissional envolve situações “*problemáticas*”, para as quais não existem soluções técnicas pré-estabelecidas. A partir de então, propõe-se um triplo movimento a ser desenvolvida pelos professores no tocante a sua prática educacional e profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo ele, em outras palavras, a prática reflexiva exige que o conhecimento na ação - um saber tácito que organiza a ação - seja explicitado conscientemente para fins de crítica e de exame.

Nesse contexto de reflexão, Zeichner (1998) menciona que o professor reflexivo é aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sua sala de aula; toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola e toma responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Apesar de todas essas considerações Pereira & Allain (2006) nos alertam para a necessidade de não se criar uma expectativa ingênua em torno da perspectiva da formação de professores-pesquisadores como a solução para todos os problemas da escola.



Diante dessa realidade, com base em Pereira & Allain (2006), acreditamos ser fundamental repensarmos o modelo de formação docente praticados no interior das universidades e demais instituições de ensino superior, lembrando que um dos aspectos que pode contribuir para a profissionalização do professor é o fortalecimento da sua identidade como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, possui saberes específicos a sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem.

Ainda de acordo com os autores citados no parágrafo anterior, percebemos que para o fortalecimento da identidade do professor com sua profissão é necessário criar meios que garantam a ele maior autonomia tanto individual quanto coletiva e espaço para investir em novas formas de pensar e fazer seu trabalho. No nosso entendimento e com base em Pereira & Allain (2006), para que isso se concretize, é indispensável repensar a lógica que fundamenta os modelos de formação de professores, procurando pautá-la na problematização e na reflexão sobre a realidade. Assim, a sugestão é que os cursos de formação atuem na perspectiva freiriana de problematização e invistam numa concepção deweyana de reflexão.

Sem dúvida, a recomendação acima se baseia na compreensão de que existem aspectos comuns entre essas perspectivas, pois ambas tomam a realidade como base para racionalizações e críticas, e não simplesmente propõe modelos teóricos supostamente válidos em qualquer circunstância.

Desse modo é desejável que os professores tenham a coragem de enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista, promovendo uma análise mais profunda das situações. Para os cursos de formação pautados em racionalidade crítica fica a incumbência em responder, ou pelo menos questionar que professor é alvo de suas respostas e também que pesquisa é essa que se deseje que ele implante em seu espaço de trabalho.



## PESQUISA E PRÁTICA DOCENTE

Foi exposto que a formação do professor pela pesquisa é importantíssima. Mas, além disso, ele precisa ser formado para a pesquisa. Portanto, acreditamos que o docente precisa estar sempre pesquisando, pois só um professor que trabalha com a pesquisa pode transformar o seu aluno em pesquisador, uma vez que é mister que os alunos tendem a imitar as ações do seu professor. Assim, o aluno poderá por meio da pesquisa, incorporada na sua prática de aprendizagem pelo professor, adquirir conhecimentos necessários para um saber mais consistente.

Todavia, ao pensarmos na educação escolar, o professor diante de sua atividade se configura como um profissional diferente dos demais, desde que é responsável pela formação de alunos e alunas que passa por sua sala de aula, ele precisa se conscientizar que de sua performance de mestre que conduz seus discípulos, será formado esse ou aquele cidadão, reflexivo, pesquisador ou não, tudo dependerá em grande parte da ação do seu professor e por esse motivo, o mesmo precisa se valer da pesquisa como ferramenta essencial para uma prática docente bem sucedida. Nesta perspectiva, Maciel, afirma:

(...) a acomodação dos professores diante de sua prática pedagógica repetitiva pode ser rompida com a prática da pesquisa, pois o olhar do professor para a sua sala de aula, a sua concepção de educação pode ser transformada perante o imenso conhecimento que determinados fenômenos têm a nos oferecer, enquanto aprendizes. (MACIEL, SILVA e BUENO, 2002: p. 109).

Segundo Libâneo (2005), o professor é hoje peça fundamental para ajudar o aluno a navegar no turbulento mar das informações, numa sociedade denominada por alguns autores de “*sociedade do conhecimento*”, pois o conceito de professor tem na sua essência a idéia de alguém que ajuda os outros a desabrocharem em suas capacidades por meio de atividades socialmente estabelecidas por um currículo. Nesse sentido, é indispensável que o professor se revista de uma roupagem favorável ao desenvolvimento do educando e isso é possível mediante a prática da pesquisa.



Diante do exposto, Demo (2004), enfatiza que o professor no exercício de sua prática docente precisa antes de tudo superar a marca histórica como alguém capacitado para dar aulas, pois isso já não representa estratégia relevante de aprendizagem.

(...) ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, sua razão acadêmica de ser. (DEMO, 2004: p. 120).

Assim, percebemos que a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem simultaneamente. Portanto, não existe mais profissional do ensino, porque esse tipo de atitude unidirecional é o que mais prejudica a aprendizagem. Existe apenas profissional da aprendizagem que é o professor. Nesta perspectiva, a pesquisa é a tradução mais exata do saber pensar e do saber aprender. (DEMO, 2004).

Para esse autor, o professor que trabalha com a pesquisa não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la lembrando que teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento diante a realidade, como se estudar fosse mister deixar o mundo e ir para a universidade, pois, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada.

Além disso, Demo (2004), afirma que o professor durante a sua prática docente precisa compor-se com a atualização permanente, pois, se o conhecimento de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador. Nesse contexto, a pesquisa sobressai como princípio educativo pelo meio do qual, professores e alunos se formam de modo permanente. Paulo Freire nos alerta sempre...



(...) não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996: p. 29).

Nesta perspectiva, Demo (2002) enfatiza que a aula que repassa conhecimento, ou a escola que se define apenas como socializadora de conhecimento, acaba prejudicando o aluno, porque o deixa como objeto de ensino. A aula copiada não constrói nada de distintivo e, por isso, não educa mais que a conversa fiada dos vizinhos, ou o bate-papo numa festa animada, por exemplo, pois onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar.

Por questionamento, compreende-se a referência à formação do sujeito crítico, no sentido de ser capaz de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. É interessante lembrar que não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Por reconstrução, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece, ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora desde que não seja cópia. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, deve ser reconstruído, o que implica dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal e elaboração trabalhada (DEMO, 2002).

Um fator de grande relevância que merece destaque nesta abordagem está ligado ao fato de que a criança que, brincando, tudo quer saber, pergunta sem parar, mexe nas coisas, desmonta os brinquedos, é nítido o mesmo espírito, embora não seja o caso de esperar algo formalmente elaborado, pois a criança é por vocação um pesquisador compulsivo. É uma pena que muitas vezes, a escola ou o professor atrapalhem esta volúpia infantil, à medida que privilegia em excesso disciplina, ordem, imitação do comportamento adulto, como se lá estivesse para escutar e fazer o que os outros lhe mandam. Isto também faz parte é claro, mas não é a parte primordial (DEMO, 2002). Acreditamos com base no autor citado que nesse



momento, o professor que trabalha com a pesquisa não perde a ocasião de aproveitar esta motivação lúdica para impulsionar ainda mais o questionamento reconstrutivo, fazendo dele, processo mais produtivo, provocativo, instigador e prazeroso.

Estamos falando tanto em pesquisa e sua relevância na prática docente que agora cabe fazer uma distinção entre pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico. Como atitude cotidiana, está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica, quanto no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente. Competência não é apenas executar bem, mas refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos novos tempos. Já pesquisa como resultado específico significa um produto concreto e localizado, como é a leitura do projeto pedagógico, ou de material didático próprio, ou de um texto com marcas científicas, explica Demo (2002).

Percebemos com base em Demo (2002), que o professor que se vale da pesquisa no exercício de sua prática docente precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar e educar seus alunos. Não engole a política vigente sem perceber, não vê as relações econômicas como intocáveis e muito menos se conforma com as mazelas de nossa democracia, pois, alimenta sempre a cidadania organizada e crítica, busca melhorar a sua prática docente e assim por diante. Além disso, o professor que trabalha com a pesquisa desfaz a noção de aluno como sendo alguém subalterno, que comparece à escola para escutar, tomar nota, escutar ensinamentos, fazer provas e passar de ano. Por esse motivo, o educando precisa ser visto como parceiro de trabalho que vem à escola para trabalhar, construir e reconstruir junto tendo no professor a orientação motivadora.

A esse respeito, Pedro Demo expressa:

(...) transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno, como,



aliás, querem as teorias modernas. Este deve poder se movimentar comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio disciplina e atenção nos momentos adequados. (DEMO, 2002: p. 17).

Desse modo, percebemos com base em Demo (2002), que educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio educativo e a tenha como atitude cotidiana, lembrando que não é o caso fazer dele um pesquisador “*profissional*”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “*profissional da pesquisa*”, mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois a importância de mudar a visão de professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se às considerações finais dessa reflexão investigativa que discutiu de forma sistemática a importância da formação do professor pela pesquisa como ferramenta indispensável no processo de construção do conhecimento.

É inegável que a formação de professores desempenha um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, portanto, verificamos a ausência de políticas públicas educacionais realmente comprometidas com a formação docente. Constatamos ainda que não seja por falta de formações contínuas que as escolas públicas brasileiras careçam de professores-pesquisadores, mas por falta de formações contínuas pela e para a pesquisa o que exige de modelos educativos supostamente válidos para todas as realidades.

Sabemos que o ato educativo é uma questão política como ressalta o grande educador brasileiro Paulo Freire. Conclui-se então que as políticas educacionais têm sido mal conduzidas comprometendo o sucesso quando o assunto é formação do professor pela pesquisa. Evidenciamos que não é interesse do poder público



contribuir de fato para a formação de pessoas críticas e capazes de transformar a nossa sociedade, pois isso atinge a posição que uma minoria privilegiada ocupa. Sabe-se que numa perspectiva da macro-política, há iniciativas por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do próprio Ministério da Educação (MEC) em elaborar políticas de formação de professores. Contudo, numa perspectiva da micro-política, tais iniciativas não são efetivadas pelos entes da federação e nos próprios municípios pelos motivos explicitados acima.

Diante do exposto, consideramos relevante demonstrar nossa postura em relação à formação do professor pela pesquisa. Para isso, baseamo-nos mais uma vez em Pereira e Allain (2006), pois acreditamos ser fundamental repensarmos os modelos de formação docente praticados no interior das universidades brasileiras e demais instituições de nível superior.

Trabalhar a formação docente alicerçada na pesquisa é proporcionar ao professor condições que fortaleçam sua identidade como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho. Ainda com base em Pereira e Allain (2006), acreditamos que a sugestão seja que os cursos de formação atuem na perspectiva freiriana da problematização libertadora e deweyana de reflexão, pois, tais perspectivas tomam a realidade como base para racionalizações e críticas e não simplesmente propõem modelos teóricos supostamente válidos em qualquer circunstância.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora: Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli. *A integração Ensino Pesquisa*. Goiânia: UFG, EDA, 1994.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. In: SERBINO, Raquel Volpato. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.



DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6ª. edição. São Paulo: Autores associados, 2002.

\_\_\_\_\_. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. In: MACIEL, Lizete & NETO, Alexandre (orgs.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p.113-124, 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8ª. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & NETO, Alexandre Shigunov. *As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e algeiradas em épocas de transformações*. In: MACIEL, Lizete & NETO, Alexandre (orgs.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p. 35-74, 2004.

MACIEL, Lizete; SILVA, Eliana; BUENO, Sirlei. In: NETO, Alexandre Shigunov. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & ALLAIN, Luciana Resende. *Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação?* Ponta Grossa, 9(2): 269-282, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER. K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAMALHO, Georgina & ANDRÉ, Marli. *Estágio, pesquisa e formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

RUZ, Juan. In: SERBINO, Raquel Volpato. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

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

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