

ARTIGOS

Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador

*Marly Krüger de Pesce
Marli Elisa Dalmazo Afonso de André*

RESUMO: A pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do professor e deve ser promovida no curso de graduação. Há, porém, diferentes concepções do que significa formar o professor pesquisador. Este artigo discute alguns resultados obtidos em uma pesquisa que teve como objetivo compreender como professores formadores têm desenvolvido a formação do professor pesquisador. Para isso, foram realizadas entrevistas com quatro professores e oito acadêmicos dos últimos anos de quatro cursos de licenciatura. Os dados foram analisados com base nos princípios da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1995). O estudo apontou que as professoras têm diferentes concepções do que é pesquisa. Reconhecem sua importância para a atividade docente como forma de atualizar os conteúdos específicos e de melhorar a prática pedagógica. Identifica-se uma sequência didática utilizada pelas professoras, que pode contribuir para a consolidação de um modelo de formação fundamentado na investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Professor pesquisador; Procedimentos didáticos.

Training research professor in the perspective of teacher trainer

ABSTRACT: The research represents a significant resource for teacher professional development and it should be promoted at the undergraduate level. However there are different conceptions of what it means to educate teacher as researcher. This paper discusses some results from a research that aimed to understand how teacher educators have developed the education of teacher as researcher. To this end, interviews were conducted with four teachers and eight last year students of four courses. The data were analyzed based on the principles of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1995). The study set up that the teachers have different conceptions of what is research. They recognize its importance to the teaching activity as a way to update specific content and improve teaching practice. It was identified a didactic sequence used by the teachers, which may contribute to the consolidation of a training model based on research.

KEYWORDS: Teacher education; Teacher as researcher; Didactic procedures.

INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do perfil do profissional que se pretende formar. Uma das possibilidades tem sido a formação do professor reflexivo e pesquisador. Para Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1992), defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa.

A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, é necessário proporcionar ao professor em formação subsídios para que ele seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50). Para esse autor, a formação inicial do professor precisa ajudá-lo a enfrentar os desafios que irá encontrar no seu campo de trabalho frente às frequentes mudanças da realidade. É necessário que o professor saiba entender as transformações que ocorrem na sociedade a fim de que possa atuar com responsabilidade e com compromisso com a educação dos seus alunos.

No Brasil, as propostas curriculares dos cursos de formação inicial têm apresentado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para atuar no campo de trabalho. Por essa razão, segundo Gatti (2010), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente responda às demandas da educação básica. Para que essa revolução aconteça, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de formação do professor pesquisador é uma das mais significativas.

PROFESSOR PESQUISADOR

A escola que foi pensada em outro momento histórico, com função clara de transmitir a cultura e o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações, vê seu papel sendo questionado, já que

[...] era um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que, por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (DUSSEL, 2009, p. 375).

Portanto, já não é suficiente uma formação docente cujo modelo está fundamentado na herança cultural moderna, estando pautada na lógica da racionalidade e na disciplinaridade, isto é, na fragmentação dos saberes em disciplinas, que é resultado de um conjunto de razões sociais e históricas. Nóvoa (1992)

lança o desafio para que se repense esse modelo numa tentativa de superar a visão dicotômica entre conhecimento específico e conhecimento aplicado, entre ciência e técnica, entre teoria e prática, entre saberes e métodos. Essa dicotomia está presente em muitos cursos de licenciatura, especialmente na separação que é feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

O modelo da racionalidade técnica, ao suscitar a separação entre a teoria e a prática, segundo Contreras (2002), entende a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos devem ser aplicados pelo professor. Ou seja, a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. Para o autor, essa lógica não permite que se considere o imprevisível e a incerteza, próprios da realidade de sala de aula. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor de conhecimento”, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

Segundo Gatti (2010), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Para a pesquisadora, deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente realmente considere as demandas da educação básica.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Atendendo ao apelo da autora, os cursos de formação de professores precisam implementar práticas formativas que preparem os docentes para atuar nessa realidade em constante movimento, de modo a propiciar uma educação de qualidade para as crianças e os jovens que frequentam a escola. Para André (2006a, p. 223), a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades, pois

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. Assim como Lüdke (2001, 2006), entende-se que o contato com a pesquisa na graduação não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica, tampouco deve ser tarefa apenas dos cursos de pós-graduação stricto sensu; é necessário que os alunos da licenciatura tenham oportunidade de aprender a fazer pesquisa.

Por outro lado, Zeichner (2008) chama a atenção para os desafios de se efetivar essa proposta de formação. Há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que ela possa ser implantada: montagem de uma estrutura institucional que favoreça o trabalho coletivo, proposta curricular adequada, definição de saberes básicos, disposição pessoal dos professores formadores, existência de recursos materiais, de tempo e de espaço.

A expressão professor pesquisador tem sido adotada por diferentes correntes teóricas, embora façam parte de um mesmo movimento de preocupação com a atuação profissional do professor como investigador, ou seja, aquele que assume a realidade escolar como um objeto a ser analisado/investigado. As pesquisadoras **Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três** concepções proeminentes de aprendizado de professores, que consideram a investigação e a prática do professor como formas de aprender a desempenhar as atividades inerentes a profissão do magistério.

A primeira concepção é denominada de “conhecimento-para-a-prática” (*knowledge for practice*), que pressupõe que os professores devem usar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos para melhorar a sua prática. Há uma base de conhecimento formal que estabelece como devem ser as práticas pedagógicas que são derivadas de teorias. Após aprender e dominar a base de conhecimento, o professor deve implementá-la e adaptá-la a fim de que o ensino ocorra com eficiência e controle. O professor não é visto como gerador de conhecimento nem capaz de teorizar sobre sua prática. Espera-se que ele resolva os problemas, usando os procedimentos aprendidos da base de conhecimento. A mudança que pode ocorrer a partir do novo aprendizado do professor é um processo individual.

A segunda concepção, “conhecimento-em-prática” (*knowledge in practice*), valoriza o conhecimento em ação. O conhecimento, que o professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, é considerado como uma oportunidade no aprendizado da docência. Um pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula. A prática exemplar de professores mais experientes pode fornecer elementos para que os futuros professores possam ensinar bem. O papel do professor é o de refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, a fim de resolver problemas existentes na sala de aula.

A terceira concepção, “conhecimento-da-prática” (*knowledge of practice*), entende que o professor aprende quando ele considera sua sala de aula um locus de investigação. A produção de conhecimento é vista como um ato pedagógico, construída no contexto de uso, e intimamente ligada ao sujeito que conhece, sendo também um processo de teorização. O questionamento é feito sobre sua prática e sobre o conhecimento produzido por outros (teorias e pesquisas acadêmicas), sem negar a importância desse conhecimento. Ao contrário das duas concepções anteriores, o conhecimento-da-prática não faz distinção entre professor especialista e iniciante – ambos podem fazer um trabalho colaborativo de investigação. Também não diferencia em dois tipos distintos de conhecimento: um formal (produzido segundo as convenções da pesquisa social) e outro de ensino (produzido na atividade de ensino). O conhecimento produzido pelo professor surge da investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, assim como da matéria, do currículo e da escola. O papel do professor é de crítico na geração de conhecimento sobre a prática, conectado a grandes temas sociais, culturais e políticas.

É a partir dessa última concepção que Cochran-Smith e Lytle (1999) propõem um novo construto “investigação-como-postura” (*inquiry as stance*), baseado nas relações existentes entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. Esse construto pode oferecer resultados promissores relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular e à mudança social e escolar. Na “investigação como postura”, os professores investigam em comunidade para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática. Diferentemente de um projeto de pesquisa ou de uma atividade no curso de formação, que são limitados no tempo, a noção de “investigação-como-postura” concebe o professor como protagonista no percurso de investigar, de tal forma que possa compreender o que está sendo construído dentro e fora da sala de aula, o que o leva a questionar seu papel social. Nessa perspectiva, Lüdke (2006) concorda que a proposta curricular dos cursos de licenciatura deve criar uma ambiência para a investigação, acentuando que deve haver uma preocupação em se estabelecer os procedimentos didáticos próprios para que a proposta se efetive.

Para Nóvoa (1992), a concepção de professor pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa. Para Lüdke (2006), a prática da pesquisa dá mais recurso ao professor para questionar sua prática, levando-o a uma profissionalidade autônoma e responsável. A pesquisadora realça ser necessário que o futuro professor tenha acesso à formação e à prática da pesquisa. A formação inicial representa o lócus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Ao formar-se (entender-se) professor pesquisador, seu pensamento e sua prática serão constitutivos desse saber.

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A concepção de professor pesquisador, relacionada ao movimento de formação docente, tem sido difundida no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente com pesquisas realizadas por André (1997; 2006a) e Lüdke (2001; 2006). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do professor, além de assinalarem os desafios a serem ultrapassados no processo de preparação do professor pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica.

Segundo André (2006b), é consensual, na área, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente; é uma ideia que está presente na literatura e em textos

oficiais importantes. A autora adverte que o consenso não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor; pelo contrário, abriga diferentes visões de docência, de pesquisa, do trabalho docente e da função social da escola.

Lüdke (2001) também tem sido defensora da formação do professor pesquisador, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto, a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (p. 51). Nessa perspectiva, o professor será autor de seu trabalho, fazendo opções teóricas, metodológicas e políticas e sendo propositor de mudanças.

Considerando as propostas de autores brasileiros e internacionais que defendem o lugar da pesquisa na formação do professor, este texto analisa concepções e práticas de professores formadores de uma universidade do Sul do país, cujo curso de licenciatura tem entre seus objetivos a formação do professor pesquisador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação de abordagem qualitativa favorece o enfoque interpretativo, pressupondo que os sujeitos envolvidos no processo investigativo constroem o conhecimento nas relações dialógicas estabelecidas nas práticas discursivas. Para Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa busca a interpretação e a descoberta, possibilitando ao pesquisador a elaboração de novas indagações no desenvolvimento da pesquisa.

Considerando essa proposição, foi adotada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta dos dados, a qual considera o sujeito convidado a participar da pesquisa como alguém que representa uma realidade única, multidimensional e historicamente situada. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das Ciências Sociais, já que oportuniza ao entrevistado se manifestar mais livremente. Ao desenvolver uma narrativa, o entrevistado pode deixar seu pensamento fluir de forma a permitir que o pesquisador identifique novas variáveis e compreenda mais profundamente a temática em investigação. A opção pela entrevista semiestruturada teve como objetivo ajudar no desenrolar da narrativa e priorizar a temática em investigação. As seguintes perguntas, portanto, foram formuladas: Qual é a sua experiência com a pesquisa? Como você vê o papel da pesquisa na formação do professor da educação básica? É possível ensinar alguém a ser um pesquisador? Que procedimentos didáticos ou metodológicos são/foram utilizados para formar o professor pesquisador?

Foram convidadas a participar da pesquisa quatro professoras orientadoras do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura de Letras, Matemática, História e Geografia. Também foram entrevistados oito acadêmicos do último ano, sendo dois de cada um dos cursos mencionados.

Para se proceder à análise, foram transcritas as gravações das entrevistas. Na análise das falas das professoras foi desvelado o que elas entendiam como pesquisa do professor e como desenvolviam a formação do professor pesquisador, aspectos que foram relacionados com as falas dos estudantes.

Foi também utilizada a análise documental, considerando que, conforme Lüdke e André (1986), as informações obtidas em documentos escritos ajudam a compreender o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Foram analisados documentos institucionais tais como os Projetos Pedagógicos dos Cursos,

o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura e os Planejamentos de Ensino Aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado das quatro professoras participantes.

A análise dos dados foi fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1995, 2001), que tem como foco de investigação os eventos comunicativos. O discurso contribui com todas as dimensões da estrutura social que diretamente o moldam e o restringem, ou seja, ele estabelece suas próprias normas e convenções, como também as relações entre as pessoas, as identidades sociais e individuais e as posições do sujeito. O discurso é parte integrante das várias dimensões da estrutura social.

Para Fairclough (2001, p. 91), “o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados”; portanto, o método de análise proposto pelo linguista considera a concepção tridimensional do discurso, que reúne três tradições analíticas: a análise textual e linguística (do texto), a análise da prática discursiva (da produção e interpretação textual) e a análise da prática social (das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

A Análise Crítica do Discurso pressupõe uma análise descritiva no momento de analisar o texto e uma análise interpretativa quando se considera a prática discursiva e social. A divisão dos tópicos analisados, porém, nunca é nítida, pois, ao se identificar marcas discursivas no texto, a análise das práticas sociais é incluída.

FORMAR O PROFESSOR PESQUISADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS FORMADORES

As quatro professoras participantes da pesquisa têm curso de pós-graduação (três com doutorado e uma com mestrado) e atuam na instituição há mais de 18 anos. Todas atuaram na educação básica por mais de 15 anos, das quais apenas uma atuou nos primeiros anos do ensino fundamental. Além da orientação do Estágio Curricular Supervisionado, lecionam disciplinas específicas em seus cursos de formação e em outros cursos da instituição. Com relação à experiência com a pesquisa, todas orientaram alunos de iniciação à pesquisa e três desenvolvem projetos de pesquisa institucional, tendo mais de dez anos de experiência com pesquisa acadêmica.

As professoras, ao se referirem a sua relação com a pesquisa, apontaram a experiência que tiveram a partir de projetos institucionais que desenvolveram e dos projetos de dissertação e tese dos seus cursos de pós-graduação. Essa concepção de pesquisa está estreitamente relacionada à produção acadêmica/científica, que é resultado de um processo formal e sistemático.

Todavia, em outros momentos da entrevista, ressignificam a pesquisa como sendo um processo de aprendizagem ao se referirem a ela na atividade docente. Ou seja, é atribuído um potencial didático à pesquisa, uma forma de construir o conhecimento, de relacionar teoria e prática e de analisar criticamente a realidade. Para André (1997, p. 20), significa entendê-la “como metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica, e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”.

A pesquisa é vista pelas professoras entrevistadas como forma de aprender na prática, o que significa desenvolver o “conhecimento-em-prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Nas palavras de uma das

professoras formadoras: “refletir sobre as aulas de regência é garantir que o aluno [estagiário] pesquise sobre a prática. É olhar para a sala e poder planejar novas metodologias que melhorem a aprendizagem de seus alunos”. A pesquisa é entendida como um recurso do futuro professor para resolver os problemas da sala de aula.

As professoras enfatizaram que a pesquisa é uma atividade inerente à docência, devendo ser ensinada no curso de graduação. Embora não tenham explicitado claramente como desenvolvem o ensino da pesquisa, deixam pistas em suas narrativas de alguns procedimentos que utilizam para ensinar os futuros professores a fazer pesquisa. Esses procedimentos fazem parte da sequência didática apresentada em seus Planejamentos de Ensino-Aprendizagem para a orientação do Estágio Curricular Supervisionado.

Esses Planejamentos de Ensino-Aprendizagem pressupõem uma abordagem investigativa por parte do estudante estagiário, pois ele precisa elaborar um projeto para desenvolver as aulas de regência, norteado por uma pergunta investigativa, que é respondida após as aulas ministradas. Os itens abaixo expressam a sequência didática utilizada:

1. Apresentação do Regulamento de Estágio
2. Seleção das turmas de Regência após observação de aulas
3. Delimitação do tema e elaboração da problematização com base na realidade observada
4. Leitura de textos para fundamentação teórica
5. Definição da metodologia de ensino e da técnica de coleta dos dados
6. Elaboração e entrega da 1ª versão do projeto de ensino
7. Reescrita do projeto de ensino e entrega da 2ª versão
8. Planejamento das aulas
9. Aplicação das aulas com base no projeto e na coleta dos dados
10. Análise da prática pedagógica com base na proposta de intervenção
11. Elaboração da 1ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio
12. Reescrita da 2ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio
13. Comunicação oral em seminário

A sequência didática apresentada se inspira nos itens de um projeto de pesquisa. Também se aproxima dos procedimentos didáticos relatados por André (1997, 2006b) com base em duas experiências com alunos de graduação e de pós-graduação, que tinha como objetivo proporcionar a formação para o trabalho de pesquisa. Os relatos possibilitaram a elaboração de uma sequência: 1º- apresentação da proposta, 2º- leitura e discussão de textos sobre a temática escolhida, 3º- leitura e análise das características do gênero textual científico, 4º- identificação de um problema ou questão, 5º- definição dos objetivos, sujeitos e cenário da pesquisa, 6º- ampliação do repertório para fundamentação teórico-metodológica, 7º- definição dos procedimentos e das técnicas de coleta de dados, 8º- elaboração e teste dos instrumentos de pesquisa, 9º- coleta dos dados, 10º- organização e sistematização dos dados para análise, 11º- análise dos dados, 12º- elaboração do texto (relatório ou artigo) coletiva e/ou individualmente, 13º- reescrita e revisão, 14º- comunicação oral dos resultados.

Os itens são semelhantes aos da sequência didática que consta do Planejamento de Ensino e Aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado das professoras entrevistadas, porém o oitavo item, “elaboração e teste dos instrumentos de pesquisa”, não é contemplado nos Planejamentos. Nestes também não são indicadas, na bibliografia, obras ou artigos sobre pesquisa em educação. A leitura de artigos científicos sobre pesquisas relacionadas à prática docente é imprescindível para formar o professor pesquisador.

assim como a leitura de textos que abordem os métodos de pesquisa mais utilizados no campo da educação. Por exemplo, a leitura e a discussão de textos sobre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa poderiam ajudar o acadêmico a compreender o princípio da investigação que pretende intervir em uma dada realidade.

Já nas entrevistas, foram mencionados apenas alguns itens da sequência didática relatada acima. Para Fairclough (1995), os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas, neste caso, mencionando apenas os itens que os entrevistados consideravam mais significativos ou marcantes para a formação do professor pesquisador, como: leitura de textos teóricos, identificação do problema, reescrita e revisão textual e definição do método.

Há evidência de que o projeto deve orientar a prática do estagiário e de que os planos de aula devem estar em consonância com o projeto; o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas durante o período de regência devem possibilitar a reflexão e a análise da prática com vistas a responder à pergunta investigativa. As técnicas de coleta de dados adotadas são os registros das observações do próprio acadêmico estagiário, a produção dos alunos da educação básica na escola e a opinião deles, considerando os pressupostos teóricos indicados no projeto para a regência.

Há uma clara preocupação com a qualidade do texto escrito. O domínio do gênero acadêmico é garantido pela possibilidade do estudante estagiário apresentar uma segunda versão dos textos que compõem o Trabalho de Conclusão de Estágio. Nas entrevistas, as professoras salientaram a importância da reescrita como forma de discutir a prática e melhorar a escrita, que é entendida como uma das etapas necessárias para que o estudante se constitua como professor pesquisador, o que pode ser percebido na fala de uma das professoras formadoras: "Saber colocar com clareza no papel é um dos requisitos de um pesquisador". A reescrita também foi vista como a oportunidade de relatar e discutir a prática à luz de uma teoria, sendo para uma das professoras o momento "quando vão reescrevendo e conseguem relacionar o que fizeram [nas aulas de regência] com a teoria". Também os estudantes fizeram referência à possibilidade de entregar uma segunda versão dos textos, considerando um dos momentos de efetiva aprendizagem para ser professor e pesquisador.

No que se refere às estratégias, as professoras apontaram a orientação individual e o incentivo como sendo as mais significativas. A necessidade de orientar individualmente o estagiário caracteriza-se pela especificidade do trabalho a ser desenvolvido tanto no campo de estágio como na elaboração do projeto, considerando as experiências e o estilo de aprendizagem de cada um, além das peculiaridades de cada escola onde ocorre o estágio. Já o incentivo é uma estratégia não específica do estágio, mas, como ele é desenvolvido individualmente e fora da universidade, o estagiário busca no professor formador o apoio para restabelecer sua confiança e discutir suas inquietações e dúvidas. As outras estratégias mais mencionadas foram o questionamento e a discussão com os colegas, as quais caracterizam a oportunidade de refletir coletivamente sobre as escolhas teórico-metodológicas a serem adotadas, assim como sobre os eventos da realidade da escola que não puderam ser previstos. Nesse momento, há um reconhecimento de que o trabalho colaborativo representa um avanço na maneira de se aprender a ser professor.

Na fala dos acadêmicos entrevistados, há indicação clara de que a pesquisa pode representar o instrumento que auxilia o professor a conquistar autonomia. Essa autonomia ainda é considerada no nível técnico, pois está relacionada à decisão de como irá ensinar, sendo uma ação individual, considerando os sujeitos

envolvidos no processo de aprendizagem. Porém não há indícios, nas entrevistas, de que a pesquisa possa ajudar o professor a conquistar a autonomia política e emancipatória, a fim de que esteja menos sujeito à manipulação das políticas advindas do discurso hegemônico de quem detém o poder. Já as professoras formadoras entendem que nesse nível de autonomia, o professor se torna menos alienado e mais crítico em relação a si e aos outros, de tal maneira que questiona as condições impostas pelo sistema e busca novas formas de se desenvolver profissionalmente; considerando a fala de uma das entrevistadas: “pesquisar vai fazer com que os professores [da educação básica] possam começar a ter consciência do seu papel e deixar de ser manipulados”. Para Fairclough (2001), a conscientização da condição opressiva representa o primeiro passo para a emancipação do sujeito em suas práticas discursivas, o que ainda parece não ser evidente para os estudantes entrevistados.

Diferentemente das professoras formadoras, para os estudantes, o termo “pesquisa”, quando relacionado ao trabalho docente, associa-se apenas à ideia de atualização dos conteúdos da disciplina e das questões didático-pedagógicas, ou seja, fazer pesquisa representa a possibilidade de trazer novas informações e estratégias para a sala de aula. Não parece claro que a pesquisa do professor possa fazer parte do desenvolvimento profissional; apenas dois estudantes mencionaram que a pesquisa pode representar a conquista de uma autonomia mais ampla para o docente.

A visão da pesquisa como simples acesso a novas informações para manter-se atualizado é o significado de senso comum que ainda está presente no discurso dos estudantes entrevistados, talvez oriunda da experiência vivida na educação básica, que, na maioria das vezes, tem esse propósito. Já entender a pesquisa como uma forma de ajudar o professor a entender o que faz, por que faz e a descobrir novas formas de fazer à luz da teoria ou a produzir conhecimento, teorizando a prática, são aspectos que não foram mencionados na fala dos estagiários.

Tanto para as professoras como para os estudantes entrevistados, a pesquisa é vista como uma iniciativa individual do professor. Esse entendimento está distante do que apregoa a concepção do “conhecimento-da-prática”, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), em que o desenvolvimento da investigação acontece de forma colaborativa, em grupo ou em redes de trabalho. Já as professoras formadoras acentuaram que o professor pode ser produtor de conhecimento sobre sua prática e afirmaram que a formação de um professor pesquisador representa uma qualificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é compreendida pelas professoras formadoras como um recurso indispensável ao trabalho do professor, para investigar tanto questões relacionadas à área específica como questões da prática pedagógica. Entendem que a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor precisam ser desenvolvidas com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão. O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma pergunta problematizadora, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria.

Para as professoras, a formação do professor pesquisador significa proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, há um entendimento de que os futuros professores devam saber como investigar os conteúdos do campo disciplinar e da docência; tendo a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento reflexivo e investigativo.

Há preocupação em estabelecer uma sequência didática a fim de levar o estudante a desenvolver-se como professor pesquisador, que é relatada nos Planejamentos de Ensino Aprendizagem que orientam o Estágio Curricular Supervisionado. Apenas alguns itens dessa sequência didática foram mencionados pelas professoras e pelos estudantes, o que pode indicar certa automatização dos procedimentos didáticos utilizados. Também foram apontadas algumas estratégias, que, no entendimento dos participantes, são significativas para se aprender a fazer pesquisa.

A análise dos dados sugere que a formação do professor pesquisador é uma proposta em construção, exigindo dos professores formadores a mesma competência delineada para o perfil do professor da educação básica: uma postura investigativa, que, ao conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica para transformá-la e se transformar. Nesse sentido, a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória. Todavia também é necessário responsabilizar a instituição formadora no sentido de oferecer as condições para que os professores formadores possam desenvolver-se. A instituição formadora precisa ter uma política de formação continuada para seu corpo docente, uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um conhecimento teórico-metodológico que leve a refletir e a pesquisar sobre como e por que formar o professor pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). *Alternativas do ensino da didática*. Campinas/SP: Papyrus, 1997. p. 19-36.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006a. p. 55-69.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: ENDIPE. Recife, 2006b. p. 221-234.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, L. Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities *Sage Journals online - Review of Research in Education*, Jan. 1999. Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/24/1/249.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IMBERNÒN, Francisco. *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 27-54.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 maio 2011.