

## Pesquisa sobre formação de professores: caracterização e proposições

**Caio Samuel Franciscati da Silva**

### Resumo

A pesquisa educacional tem apresentado, ao longo das últimas décadas, um crescente interesse pelos processos formativos da docência, de modo que a temática “Formação de Professores” consolidou-se como área de investigação e, sendo assim, adquiriu características específicas. Assim, buscaremos neste ensaio caracterizar as pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação docente e discorrer, de maneira abreviada, sobre as principais orientações da literatura educacional referentes às necessidades formativas dos professores, particularmente, a indispensável associação entre ensino e pesquisa na prática docente. Neste contexto, ressaltaremos a importância de um profundo conhecimento de referenciais teóricos que permeiam a questão do professor enquanto pesquisador, tomando como exemplo a teoria do professor enquanto profissional reflexivo proposta por Schön.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Professor-pesquisador; Professor reflexivo.

Nas últimas décadas, a produção acadêmica sobre a temática “Formação de Professores” apresentou um expressivo crescimento, tanto quantitativo como qualitativo, contribuindo com a consolidação desta área de pesquisa (André, 2002; Brzezinski, 2006). Em decorrência deste fato, contamos com um estofo teórico que aponta para as especificidades deste campo de investigação e, conseqüentemente, suscita-nos o questionamento: quais os tipos de pesquisas podem ser categorizados como investigações sobre formação de professores?

Deste modo, buscaremos caracterizar as pesquisas sobre formação docente, demarcando quais objetos de estudos são abarcados por este campo de investigação. Para tanto, amparar-nos-emos em duas pesquisas do tipo estado da arte<sup>1</sup>, visto que estas nos permitirão discorrer brevemente acerca de algumas orientações referentes à formação docente, mais especificamente, àquelas relativas às necessidades formativas dos professores. Tal escolha também nos possibilitará iniciar discussões concernentes à importância de um profundo conhecimento sobre a adoção de referenciais teóricos que

<sup>1</sup> Segundo Ferreira (2002), as pesquisas do tipo estado da arte possuem caráter bibliográfico, tendo como meta o mapeamento e a discussão da produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, buscando responder quais as tendências e as formas de produção-comunicação dos trabalhos científicos.

balizam e subsidiam os processos formativos da docência, assim como o delineamento teórico-metodológico das investigações desenvolvidas nesta área. Nesta perspectiva, tomaremos como exemplo a teoria do professor enquanto profissional reflexivo proposta por Donald Schön, com vistas a discorrer sobre as implicações da adoção deste referencial teórico para a formação de professores.

Para a caracterização das pesquisas sobre formação docente, apoiar-nos-emos nos trabalhos de André (2002) e Brzezinski (2006), uma vez que estes nos trazem algumas orientações quanto às especificidades da área "Formação de professores" enquanto campo de investigação. Em "Formação de professores no Brasil (1990-1998)", André (2002) nos oferece as primeiras indicações de quais pesquisas podem ser categorizadas enquanto investigações sobre formação docente. O estado da arte organizado pela autora analisa as produções acadêmicas brasileiras (representadas por artigos científicos, dissertações e teses) publicadas durante a década de 1990 que apresentam como objeto explícito de estudo a formação de professores. Tais produções, apesar da concordância com a temática de pesquisa, compreendem diversos elementos do processo formativo docente, a saber: formação inicial e continuada; identidade profissional; e, práticas didático-pedagógicas adotadas durante os processos de ensino-aprendizagem. Contribuindo para esta caracterização, encontramos em "Formação de profissionais da educação (1997-2002)", organizado por Brzezinski (2006), um alargamento das possibilidades de pesquisa nesta área. Além

dos elementos citados por André (2002), a autora nos apresenta as concepções de docência e de trabalho docente, as políticas públicas relativas à formação de professores (tanto a formação inicial quanto a continuada) e, a revisão bibliográfica deste campo de investigação como possíveis objetos de estudo abarcados pela temática "Formação de Professores".

Neste contexto, os trabalhos de André (2002) e Brzezinski (2006) nos apontam uma grande diversificação de elementos compreendidos pela área "Formação de Professores". De modo conciso, podemos afirmar que as pesquisas relativas a este campo de investigação se debruçam sobre os vários elementos constituintes e condicionantes que perpassam a formação inicial e continuada dos professores, assim como a organização do trabalho docente e a configuração de sua práxis. Em última instância, tais aspectos citados sinalizam quais os (possíveis) olhares lançados para a formação docente com vistas a compreender a constituição desta área de pesquisa e do "ser" e/ou "tornar-se" professor.

Além da caracterização das pesquisas desenvolvidas no âmbito da área "Formação de Professores", a produção acadêmica analisada por André (2002) e Brzezinski (2006) evidencia a existência de distanciamentos entre as disciplinas específicas e as pedagógicas durante a formação inicial, entre os cursos de formação continuada e a prática docente e, em última instância, entre a formação inicial e a continuada. Os desacordos citados sinalizam para a indispensável promoção de mudanças qualitativas na formação de professores, de modo que esta possa subsidiar o desenvolvimento da prática docente.

Neste contexto, julgamos que as investigações desenvolvidas no âmbito da formação docente devam contribuir não somente com o crescimento e fundamentação desta área de pesquisa, mas apontar para possíveis alterações no processo formativo. Desta maneira, ressaltamos que as pesquisas acadêmicas, especialmente aquelas vinculadas à "Formação de Professores", devam trazer em seu bojo subsídios para o processo formativo, de modo que os docentes encontrem em tais pesquisas amparos para (re)pensar e (re)conduzir sua prática.

Destacamos que nosso discurso visa a destacar a importância de os pesquisadores, ao longo de suas investigações, preocuparem-se com a maneira pela qual suas pesquisas poderão contribuir com o processo formativo de licenciandos e professores em exercício. Porém, é preciso demarcar que ao radicalizarmos nossa argumentação em relação ao caráter subsidiário das pesquisas em "Formação de Professores", não apregoamos para a subserviência das investigações acadêmicas à prática docente, visto que tais produções devem também cumprir outras funções como, por exemplo, a consolidação de uma dada área do conhecimento e a ampliação do horizonte teórico da mesma.

Nesta perspectiva, encontramos nas produções acadêmicas analisadas por André (2002) e Brzezinski (2006) orientações que podem constituir-se em contribuições significativas para alterações nos processos formativos da docência. Dentre as mudanças sugeridas pelas diversas pesquisas, é pujante o discurso para que a formação inicial subsidie a gestão da própria formação continuada, com vistas a

favorecer a análise da prática docente à luz de referenciais teóricos, de modo a repensá-la e modificá-la quando necessário. Deste modo, é acentuada a necessária articulação entre teoria e prática como uma das necessidades formativas docentes. Assim sendo, compreendemos que há uma crescente exortação para que, desde a formação inicial, os professores transformem sua prática docente em práxis, isto é, em prática eivada de teoria.

Carvalho e Gil-Pérez (1993), dentre as várias necessidades formativas dos professores enumeradas em seu trabalho (superção de visões inconsistentes com a docência e o trabalho docente; amplo domínio de conhecimentos específicos relativos às ciências; apropriação de teorias educacionais que balizem a prática; preparo e análise crítica de situações de ensino-aprendizagem e de avaliação destas; dentre outras), conferem destaque à associação entre ensino (prática pedagógica) e pesquisa didática. Assim como os referidos autores, acreditamos que o professor é um constante pesquisador de sua prática e dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados em sala de aula. Porém, é importante demarcar que esta associação entre ensino e pesquisa gerou e ainda gera debates e recusas entre pesquisadores e professores, uma vez que não observamos a completa aceitação da atividade de pesquisa integrar-se à função docente. Consequentemente, segundo tal perspectiva de dissociação entre ensino e pesquisa, o professor é dispensado desta atribuição, sendo reduzido a leitor (e aplicador) das investigações geradas no âmbito da academia.

Apesar da concepção não consensual do professor enquanto pesquisador, as crescentes orientações para que a formação, tanto inicial quanto a continuada, volte-se à pesquisa emergem das pesquisas desenvolvidas na área de “Formação de Professores” de maneira a tornar-se uma (nova) tendência a ser considerada durante os processos formativos. Uma possível explicação para esta progressiva tendência pode residir no fato de a prática docente ser transpassada pela vivência investigativa das situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Desta maneira, concordamos com Carvalho e Gil-Pérez (1993) que destacam que

*A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência a ser adicionado àqueles que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re)construção dos conhecimentos docentes, quer dizer como uma pesquisa dirigida (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993, p. 63).*

Assim sendo, ao assumirmos a necessidade de vincular ensino e pesquisa ao trabalho docente, concebemos que os processos formativos propiciarão ferramentas para que os professores reflitam sobre sua prática à luz de referenciais teóricos de modo que suas escolhas e decisões didático-pedagógicas (assim como suas filiações teóricas) ocorram em um plano consciente. Tal processo reflexivo pode acarretar, tanto na formação inicial quanto na continuada, a adoção de

teorias que tragam em seu âmago a questão do professor enquanto profissional reflexivo dado à atração que o termo “professor reflexivo” pode exercer. Neste contexto, salientamos que a escolha destes referenciais teóricos deve ocorrer de modo crítico – por pesquisadores, formadores e professores –, considerando tanto as vantagens quanto as limitações dos mesmos.

Entretanto, antes de discutirmos a questão do professor como profissional reflexivo, julgamos necessário aclarar o conceito de reflexão que subjaz o(s) novo(s) objetivo(s) para a formação docente. Para tanto, amparar-nos-emos em García (1997) que nos diz que o termo “reflexão” é atualmente utilizado por pesquisadores e/ou formadores para reportarem-se às novas tendências orientadoras da formação docente. Assim, a reflexão é tomada como sinônimo do pensar acerca das ações praticadas pelo professor, isto é, o docente reflete sobre a sua prática, examinando-a cuidadosamente à luz de fundamentos e/ou teorias que sustentem este processo reflexivo e as conclusões oriundas do mesmo.

Ainda que o processo reflexivo no contexto da formação de professores se apresente como uma questão atual, este remonta aos trabalhos de Dewey na década de 1930. Segundo este autor, o processo reflexivo que subjaz o trabalho docente refere-se aos momentos em que os professores se deixam envolver pela reflexão, examinam criteriosamente as alternativas viáveis e mesmo àquelas que parecem distantes para os problemas que encontram e enfrentam em seu cotidiano (GARCÍA, 1997; CAMPOS; PESSOA, 2001). Todavia,

Donald Schön foi o autor que contribuiu sobremaneira para a difusão do conceito de reflexão docente, tornando-se um dos principais representantes desta vertente teórica. Segundo García (1997), os livros *"The Reflective Partitioner"* (1983) e *"Educating The Reflective Partitioner"* (1987) colaboraram com a popularização e a extensão da área de formação de professores, assim como mudanças nas teorias sobre a epistemologia da prática docente.

Em seus trabalhos, Schön (1983, 1987) citado por García (1997) propõe que a formação docente oriente-se a partir da reflexão das situações vivenciadas durante sua prática. De modo breve, o modelo de formação proposto é fundamentado na pesquisa e na investigação do próprio trabalho, gerando um saber prático que é permeado pelo conhecimento experimental e é orientado para a própria prática. É importante ressaltar que este conhecimento é adquirido através de tentativas (e erros) empreendidas ao longo do exercício docente praticado, estando tal conhecimento sujeito a mudanças de acordo com as características e a natureza dos problemas que são enfrentados no cotidiano. Assim, o exercício da prática conduz à elaboração de conhecimentos específicos atrelados a própria prática, constituindo-se assim em conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados.

Schön trouxe contribuições significativas para a formação de professores, mas, como todo referencial teórico, este necessita de um olhar crítico e rigoroso para que, como sugerem Campos e Pessoa (2001, p. 204), *"não nos deixemos seduzir pelo novo nem tampouco rejeitá-lo por desconhecimento"*. Desta maneira, faz-se necessário conhecer

as vantagens e as limitações da teoria do professor enquanto profissional reflexivo e como estas devem ser consideradas para a formação de professores, tanto no processo formativo quanto nas pesquisas desenvolvidas nesta área.

Zeichner e Liston (1996) citados por Campos e Pessoa (2001) tecem algumas críticas aos trabalhos de Schön que precisam ser consideradas durante a adoção do referencial teórico em questão. Segundo os referidos autores, Schön trata o processo reflexivo como um momento individual, esquecendo-se da necessária relação dialógica que a prática reflexiva exige, visto que tal reflexão ocorre no plano social. Outro aspecto destacado pelos autores é a maneira como Schön propõe o processo reflexivo, desvinculando-o da dimensão contextual da prática docente. Embora a prática docente seja permeada por vários condicionantes (formação inicial do professor, relações institucionais, políticas públicas relativas à educação básica, organização do trabalho docente, etc.), a reflexão proposta pela teoria do professor reflexivo a reduz ao cotidiano imediato, isto é, às situações vivenciadas tão somente no contexto da sala de aula.

Assim, concordamos com Zeichner e Liston (1996) citados por Campos e Pessoa (2001) e compreendemos que é preciso atentar para as condições intervenientes a atividade docente. Nesta perspectiva, embora o trabalho do professor desenvolva-se momentaneamente de modo individual (considerando as situações formais de ensino), a prática docente é atravessada pelas condições político-sociais e institucionais. Assim sendo, a reflexão docente deve abarcar o contexto, em uma visão mais ampla, no qual as práticas

pedagógicas desenvolvidas pelo professor se inserem, uma vez que este mesmo contexto possui características que ampliam e/ou restringem o trabalho docente.

Nestes termos, ao adotarmos o conceito de professor enquanto profissional reflexivo postulado por Schön, não devemos considerar tão somente a beleza do docente que reflete sobre sua prática com vistas a aprimorá-la, em um constante movimento de ação-reflexão-ação. É preciso também atentar para o fato de o professor desenvolver tal processo reflexivo em sua individualidade, sem as contribuições que por ventura seus pares poderiam oferecer, e somente sobre um aspecto que configura sua prática. Assim sendo, apontamos para a necessidade da apreensão e da compreensão em profundidade dos referenciais teórico adotados, especialmente quando estes compreendem a atividade reflexiva do professor, com vistas a não incorrer no desenvolvimento de erros conceituais durante os processos formativos da docência e/ou em pesquisas com abordagens teórico-metodológicas ingênuas.

Contudo, ressaltamos também que este aprofundamento teórico, assim como a necessária articulação entre pesquisa e formação docente, ocorrerá quando os processos formativos de professores e as pesquisas acadêmicas, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito da "Formação de Professores", constituírem-se em convites e incentivos à postura investigativa que a docência encerra. Do contrário, continuaremos a observar os desacordos e distanciamentos evidenciados pela literatura educacional no que refere à associação entre formação inicial e continuada e entre teoria e prática.

## Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, 06).
- BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006. 124 p. (Série Estado do Conhecimento, 10).
- CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 183 -206.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1995. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 26).
- FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas denominadas "Estado Da Arte". Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- GARCÍA, M. C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

### Sobre o autor:

**Caio Samuel Franciscati da Silva** – Licenciado em Ciências Biológicas (FCAV / UNESP – Jaboticabal) e Mestre em Educação para a Ciência pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (FC / UNESP, campus – Bauru). Atua como professor de Ciências e Biologia nos ensinos Fundamental e Médio e possui trabalhos publicados na área de Ensino de Biologia, Ensino de Evolução e Sexualidade. E-mail: caiofranciscati@gmail.com

### Research on teacher education: characterization and propositions

#### Abstract

The educational research has shown, over the last decades, a growing interest in the formative processes of teaching, so that the theme "Teachers Training" established itself as an area of research, acquiring specific characteristics. Therefore, this essay will seek to characterize the research developed within the teacher training and discourse so short, on the main orientations of the educational literature regarding the training needs of teachers, particularly the essential association of teaching and research in teaching practice. In this context, we will highlight the importance of a thorough

understanding of theoretical frameworks that permeate the issue of the teacher as researcher, taking as an example the theory of the teacher as reflective practitioner proposed by Schön.

**Keywords:** Teacher Training, Teacher-Researcher; Reflective Teacher.