



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Elsieni Coelho da Silva**

# **A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

GOIÂNIA/GO  
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Elsieni Coelho da Silva**

## **A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada para defesa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em educação na área de Formação e profissionalização docente.

**Orientadora**

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro Souza

**GOIÂNIA/GO  
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**GPT/BC/UFG**

S586e Silva, Elsieni Coelho da  
A pesquisa como prática docente universitária  
[manuscrito] / Elsieni Coelho da Silva. - 2013.  
248 f. : figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira  
Ribeiro Souza.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação, 2012.

Bibliografia.

1. Docência universitária. 2. Professores – Formação. 3.  
Licenciatura - Pesquisa. I. Título.

CDU: 378.016

**Elsieni Coelho da Silva**

## **A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada para defesa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em educação na área de Formação e profissionalização docente.

### **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro Souza (orientadora) FE/UFG/GO

---

Profa. Dra. Dalva E. Gonçalves Rosa FE/UFG

---

Profa. Dra. Solange O. Magalhães FE/UFG

---

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo FAGED/UFU

---

Profa. Dra. Maria José de Pinho FE/UFT

## RESUMO

SILVA, Elsieni Coelho. **A pesquisa como prática docente universitária**. 248fl. Tese (Doutorado Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Desenvolvido na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (campus de Goiânia), esta tese enfoca práticas universitárias de formação docente por meio da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este estudo reconhece a necessidade de problematizar o tema para chegar a novas concepções de pesquisa na formação de professores como possibilidade de mudar a realidade atual da pesquisa como prática educativa. No plano geral, os objetivos da investigação incluem *identificar, compreender e analisar* concepções de pesquisa evidenciadas conforme as motivações, os sentidos e as finalidades atribuídas historicamente à pesquisa pelos docentes de licenciaturas da UFU ao explorarem-na como fazer educativo na formação de professores. No plano específico, objetiva *identificar e analisar* as concepções de pesquisa presente na formação de professores dos cursos de licenciatura da UFU/Uberlândia; *identificar e analisar* a historicidade, a dinâmica, as contradições e as contextualizações das práticas educativas quanto à relação entre formador, formando e seus objetos de estudo; *analisar* o movimento dialético dessas práticas relativamente às concepções de pesquisa identificadas na formação de professores; enfim, *propor* novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores. Para tanto, partimos deste questionamento: quais são as características das práticas de docentes dos cursos de licenciatura da UFU quanto à relação entre “professor formador”, “professor formando” e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação de professores? Construir respostas a tal indagação exigiu inicialmente rever a concepção teórica de “professor-pesquisador” (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998) e as ideias que relacionam pesquisa e formação docente em Freire (1981a; 1981b; 1996), Demo (1998; 2000) e Severino (2009). Os dados de campo advêm dos relatos de um docente de cada licenciatura da UFU feitas como estudo de caso (ANDRÉ, 2008), ou melhor, de “casos múltiplos” (YIN, 2006). Os relatos foram obtidos mediante entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) à luz da abordagem dialética materialista (FRIGOTTO, 2006; GAMBOA, 2006). Os resultados se apresentam em três concepções de pesquisa na formação de professores: *pesquisa como atitude cotidiana; pesquisa como sistematização da construção do conhecimento; e pesquisa como produção de recurso didático*.

**Palavras-chave:** Docência universitária; pesquisa e formação de professores; licenciatura.

## ABSTRACT

SILVA, Elsiei Coelho. **Research as teaching practice in university teacher education**. 248fl. 2013. Thesis (Doctorate in Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

This study deals with pedagogical practices carried out in academic licentiate degree course at Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais state. It follows the research line Teaching Education and Professionalization linked to the Faculdade de Educação at Universidade Federal de Goiás, Goiás state. As a way of recognizing the current relevance of its theme, this thesis attempts at outlining new conceptions of research in teacher education as a possibility of changing the current conceptions of research as an educative practice. Its overall aim is to identify, to understand and to analyze conceptions of research put into evidence by motivations, meanings and goals that licentiate degree course's professors ascribe to the research role in their educative practice to train teachers. Specifically, its aims include: *identifying and analyzing* research conceptions in these professors' teaching background, their educative practices' historicity, dynamics, contradictions, and contextualization in the light of the relationship among educator, student and their subject-matters; *analyzing* a dialectical move permeating those practices in relation to the research conceptions identified in these professors' teaching background; and, finally, *presenting* new conceptions of the research role in teacher academic training. The starting point for doing so is the following question: what features characterize those professors' teaching practices based on the research as an educative tool that they develop in licentiate degree courses considering the relationship among professor, student and subject-matter? Answering such question has required making an initial revision of teacher-as-researcher theoretical concept (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998) and of ideas which relate research to teacher education (FREIRE, 1981a; 1981b; 1996; DEMO, 1998; 2000; SEVERINO, 2009), respectively. Fieldwork data came from semi-structured interviews (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) with professors from each licentiate degree course at UFU carried out as a case study (ANDRÉ, 2008) and following the dialectical materialism approach (FRIGOTTO, 2006; GAMBOA, 2006). Results were grouped in three conceptions of research in teacher education: *research as daily attitude; research as systematization of knowledge making; and research as making of didactic resources*.

Keywords: university teaching; research and teacher education; licentiate degree.

Aos meus *filhos*,  
Gabriella, Pietro e Júlia.

*Aos mestres que transformam sonhos em práticas educativas para a formação de novos sonhadores, leitores, críticos, fazedores... multiplicadores de sonhos, construtores de caminhos sociais e singulares, cujos contornos se fundem e se confundem.*

*Aos mestres que aguçam a curiosidade e desafiam homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos a criar, a romper, a construir uma nova realidade; a se formar como sujeitos capazes de reinventar na relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são dirigidos a todos que me acompanharam de perto e favoreceram a materialização deste trabalho, mesmo os que não se façam tão presentes hoje, mas que foram decisivos em minha trajetória de formação para que eu chegasse até aqui.

Todavia, não posso deixar de ressaltar o papel importante e fundamental:

- das políticas governamentais de formação para os docentes universitários;
- da minha liberação em tempo integral para os estudos e pesquisa pelas instâncias deliberativas da Universidade Federal de Uberlândia;
- dos orientadores do Programa de Doutorado em Educação, da UFG/ Goiás, que me acolheram e a quem muitas vezes desapontei com as minhas limitações, exigindo-lhes um esforço constante para superá-las — à **Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro Souza**, por sua escuta sensível e ao **Prof. Dr. Valter Soares Guimarães** (In memoriam), que insistiu na construção da “equação da pesquisa”;
- dos docentes que se dispuseram a contribuir para esta pesquisa e com os quais aprendi uma lição;
- dos educadores representados por Celso Almeida, Maria Helena Lara, Cícero Soares Neto e Lucimar Bello, em diferentes momentos escolar incentivaram a permanente busca pelo conhecimento;
- do prof. Jadir Pessoa, pela vivência identitária em educação e ruralidade;
- do meu marido, Antônio Neto, companheiro incondicional de reflexões e encorajamento;
- dos meus pais, Eurípedes e Iracy, cuja sabedoria me obriga a ser perseverante;
- dos meus avós, em especial meu avô Francisco, que se faz presente como exemplo de vida e fé;
- dos meus três filhos, Gabriella, Pietro e Júlia, alimentadores de esperança por uma educação melhor;
- dos irmãos, familiares, amigos, companheiros de profissão, educadores, educandos e intelectuais que propiciaram diálogos e ensinamentos nas relações não só de cumplicidade, mas também de contestação;
- dos membros da banca de qualificação — hoje da defesa —, cujo trabalho minucioso de leitura, cujos comentários e cujas sugestões não se encerram aqui;
- dos corretores, cujo trabalho de edição e preparação do texto ajudou a deixar a escrita da tese como eu queria: concisa, coerente e coesa;
- da Helena, que contribuiu para a apresentação estética da tese;
- de todos que não passaram simplesmente por mim, mas permanecem presentes em minha formação, em meu crescimento e em minha transformação intelectual, emocional e espiritual.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos Pedagógicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CONGRAD – Conselho de Graduação

DIREN— Diretoria de Ensino

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAPEMIG – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas gerais

ForGrad – Fórum de Pró-Reitores de Graduação

GEM - Grupo de Estudos Metodológicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educacionais Nacionais

MEC – Ministério de Educação

PET – Programa Especial de Treinamento

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIPE – Projeto Integrado de Práticas Educativas

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PROLICEN - Programa Bolsas de Licenciatura

PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnU – Universidade de Uberlândia

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |                                                                                |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 | Distribuição de Bolsas pela PROPP UFU - 1993 a 2006 .....                      | 72  |
| Gráfico 2 | Áreas cujos professores indicaram docentes que os formaram pela pesquisa ..... | 95  |
| Gráfico 3 | Número de mestres e doutores no Brasil de 1987 a 2010 .....                    | 102 |
| Gráfico 4 | Formação dos Núcleos de Pesquisa na UFU .....                                  | 105 |
| Gráfico 5 | Porcentagem de professores segundo a concepção de pesquisa .....               | 125 |

## LISTA DE QUADROS

|          |                                                                                 |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | Peculiaridades formativas da pesquisa e da educação em Demo.....                | 60  |
| Quadro 2 | Qualificação: Número de mestres e doutores titulados no Brasil — 1987–2010..... | 100 |
| Quadro 3 | Práticas docentes em que ensino e pesquisa se vinculam.....                     | 102 |
| Quadro 4 | Concepções e características de práticas educativas via pesquisa ....           | 128 |

## LISTA DE TABELAS

|          |                                                                |    |
|----------|----------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | Tempo de docência na Universidade Federal de Uberlândia - 2008 | 99 |
|----------|----------------------------------------------------------------|----|

## SUMÁRIO

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                              | <b>11</b>  |
| <b>Capítulo 1</b>                                                                                   |            |
| PROPOSIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE: tipologias.....                                                  | 25         |
| 1.1 Professor pesquisador, professor reflexivo e pesquisa-ação: aproximações e distanciamentos..... | 26         |
| 1.2 Professor, pesquisa e educação: segundo Paulo Freire.....                                       | 48         |
| 1.3 Pesquisador professor: o fazer investigativo.....                                               | 56         |
| 1.4 Pesquisa aplicada: instrumentos de ensino.....                                                  | 62         |
| <b>Capítulo 2</b>                                                                                   |            |
| PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UFU .....                                                             | 65         |
| 2.1 Espaços institucionais de pesquisa: PROPP.....                                                  | 71         |
| 2.2 Cursos de licenciatura: resgate histórico.....                                                  | 76         |
| 2.3 Políticas de pesquisa para a formação docente: projeto político pedagógico.....                 | 81         |
| <b>Capítulo 3</b>                                                                                   |            |
| ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: estratégias.....                                                | 91         |
| 3.1 Método de investigação: definições.....                                                         | 91         |
| 3.2 Universo da pesquisa: docentes das licenciaturas da UFU/Uberlândia.....                         | 94         |
| 3.3 Pesquisa de campo: entrevista semiestruturada.....                                              | 106        |
| 3.4 Categorias de análise: concepções de pesquisa na formação de professores.....                   | 108        |
| <b>Capítulo 4</b>                                                                                   |            |
| A PESQUISA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: relação formador, formando e objeto de estudo .....           | 128        |
| 4.1 Pesquisa como atitude cotidiana: sujeito em formação .....                                      | 129        |
| 4.2 Pesquisa como sistematização do conhecimento: objeto de estudo.....                             | 176        |
| 4.3 Pesquisa como produção de recurso didático-pedagógico: estratégias de ensino .....              | 201        |
| <b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A TESE.....</b>                                                              | <b>224</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                            | <b>233</b> |
| <b>APÊNDICES</b>                                                                                    |            |
| Apêndice A Questionário utilizado com professores do ensino fundamental .....                       | 244        |
| Apêndice B Questionário utilizado com alunos das licenciaturas .....                                | 245        |
| Apêndice C Roteiro para entrevista com os investigados.....                                         | 246        |
| Apêndice D Modelo de quadro utilizado na organização e análise de dados .....                       | 247        |

## INTRODUÇÃO

A formação docente não é um constructo arbitrário: resulta de concepções elementares (de homem, educação, professor e área de saber) incorporadas ao modo de ser e estar de quem é formador — neste caso, educadores cujas escolhas de caminhos que definem sua prática educativa são guiadas por princípios e condições políticas, sociais, educacionais e culturais. É dessa premissa que parte este estudo, onde analisamos relatos de professores de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que assumem a pesquisa como meio na formação docente; relatos estes que explicitam práticas educativas por meio da pesquisa e motivações vinculadas a uma história de formação e atuação em dada realidade educacional.

O tema deste estudo — a pesquisa como meio para formar professores com condições de educar pela pesquisa — origina-se em nossa licenciatura (1985–90) e em nossa atuação docente (iniciada em 1997) via pesquisa na licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na UFU, hoje licenciatura em Artes Visuais. Iniciamo-nos na pesquisa no primeiro ano da graduação — produzindo uma monografia para a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II — e continuamos nos seis anos seguintes — participando ativamente do Grupo de Estudos Metodológicos (GEM) coordenado pelo docente dessa disciplina. Cabe salientar outras experiências nesse período, a exemplo da observação participante como estagiária em uma pesquisa-ação de mestrado e doutorado de uma formadora pesquisadora da graduação em Educação Artística.

Essas experiências nos desafiaram a uma prática reflexiva permanente para nos conscientizarmos da origem e do significado da escolha de nosso objeto de estudo e do papel da pesquisa para nossa intervenção no fazer docente; também para articularmos esse fazer com a reflexão como atitude cotidiana e sistematizarmos uma investigação de abordagem sociológica da prática educativa fundamentada, sobretudo, nas ideias de Paulo Freire.

De 1989 aos dias atuais, nossa professoralidade — nossa produção de sentido do modo de ser, de estar e se tornar educador (PEREIRA, 1996) — tem se constituído com base tanto na reflexão-na-ação como estratégia de superação de problemas e dificuldades em sala de aula quanto na reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1992; 2000), estruturada em relatórios sobre os projetos de ensino, utilizados para

(re)elaborar planos de cursos (DEMO, 1998) e produzir pesquisa sistematizada. Assim, este estudo traz, necessariamente, marcas desses referenciais identitários de formação e atuação que nos levam, desde já, a assumir a importância da pesquisa como prática educativa na formação e atuação docentes. A pesquisa inicia com três pressupostos: 1º) ser professor é tornar-se mediador; 2º) ensinar é intervir pelo ato de educar; 3º) pesquisar é um recurso didático-pedagógico fundamental em todos os níveis de ensino.

Ser professor mediador significa transformar e se transformar na construção do conhecimento sistematizado pelo educando. Implica viver plenamente uma relação muitas vezes tensa, outra vezes difícil, mas coerente com uma prática educativa solidária; que se faz pela promoção de condições didático-pedagógicas que permitam ao aprendiz — diria Freire (1996) — aperfeiçoar sua capacidade de indagar, buscar, analisar, argumentar e defender suas ideias. Nessa lógica, ser educador (mediador) é “[...] *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* [...]” (FREIRE, 1996, p. 52; grifos do autor). Trata-se de uma demanda social e um desafio à educação contemporânea numa era de globalização e fácil acesso à informação, por isso incoerente com um fazer docente cuja essência seja criar e compartilhar conhecimento.

Todavia, tal demanda é coerente com uma concepção de professor que exige que intervenha no ato de educar como algo cujo sentido verdadeiro se revela na organização de um ambiente educativo o qual prevê um discente que aprenda e se desenvolva ativa, dinâmica e sistematicamente. Educar nessa lógica é um ato que proporciona ao educando a capacidade de ser livre para escolher, indagar, buscar, comparar, analisar e construir sistematicamente o conhecimento e a ação. Nessas ações, vemos a base do ato educativo cujo compromisso primeiro é com o ser humano: um ser que modifica a sociedade e constrói soluções para os problemas segundo escolhas conscientes dentre caminhos múltiplos. Mais que isso, educar nessa ótica é, sobretudo, *formar* — quem educa possibilita ao educando condições reais, efetivas e concretas de elaborar conhecimentos, competências e habilidades, assim como desenvolver capacidades afetivas, morais, sociais e políticas. Para isso é fundamental criar espaços onde o formando possa não se colocar como objeto, mas agir como sujeito de sua formação.

Em toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem sistematizada, é indispensável ir além da socialização dos conhecimentos cientificamente acumulados e superar aqueles vindos do cotidiano cultural e social do educando, quando “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 29). Essa concepção de educação — fundada em Freire — supõe que cabe a nós desenvolver, explorar, aprofundar e apresentar o processo de pesquisar como recurso didático-pedagógico essencial à ação de ensinar e aprender. Ensinar nessa perspectiva requer ao professor se conscientizar de que “Um dos saberes fundamentais à minha prática crítico-educativa é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 99). Ir de um estado de curiosidade a outro supõe, como atitude fundamental, a reflexão cotidiana como prática de autoformação e ensino.

Essas concepções distintas de curiosidade evidenciam as particularidades e a importância do movimento entre ambas na formação de um sujeito crítico, inquiridor, construtor de conhecimentos sólidos que sustentem suas práticas profissionais. Por isso, vemos a pesquisa como recurso didático-pedagógico obrigatório na formação e atuação docentes em todo e qualquer nível educacional — escolar ou não — em que se busque uma formação pela sistematização do conhecimento e sem que se perca a educação para o exercício permanente da pergunta, da reflexão e da problematização como prática cultural.

A ideia de pesquisa como recurso didático-pedagógico foi esboçada por Severino (2009) tendo em vista a docência universitária. Mas entendemos que esta tem de ir além do que está proposto, pois — diria Demo (1998) — a pesquisa é a forma mais adequada de uma educação formal (escolar e universitária) a ser cultivada em todos os níveis educacionais, desde a educação infantil. Não queremos banalizar a pesquisa fazendo dela uma prática qualquer de levantamento de dados, como se faz comumente na escola; mas salientá-la como um fazer que envolva procedimentos teóricos e metodológicos na objetivação de respostas a uma questão de investigação.

Ao trabalharmos com a concepção de pesquisa como recurso didático-pedagógico, deslocamos a preocupação com uma prática voltada aos seus resultados e a avaliação da capacidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo para a dimensão educativa de seu fazer.

Esses pressupostos apresentados até aqui não suprem nossa necessidade de pensar na pesquisa para a formação permanente de educadores atuantes e futuros professores. Antes, fomentam questionamentos e inquietudes, teóricos e práticos. Eis por que buscamos relatos de pesquisa como prática docente universitária na formação de professores. Embora não haja tradição de uma formação tal e estejamos cientes de que problemas diversos dificultam a existência da pesquisa como fazer educativo em âmbito geral nas universidades brasileiras (CUNHA, 2001; GAMBOA, 2006), há iniciativas políticas, educativas, culturais e sociais indicativas de um campo fértil para investigação na atualidade.

Exemplos de projetos políticos de educação e pesquisa incluem os planos nacionais de Pós-graduação (BRASIL, 2010), que no passado buscaram suprir as demandas de formação de recursos humanos para o ensino superior e que, hoje, apontam a inclusão da formação de educadores do nível básico. Outro exemplo são as políticas de iniciação científica: mesmo que sua meta central seja preparar graduandos para a pós-graduação *stricto sensu* — para pesquisas futuras —, ao integrarem licenciandos, constituem uma possibilidade de formar docentes via pesquisa mesmo que indiretamente. Por fim, há as iniciativas de professores da educação básica de cursar mestrado e doutorado; estes representam, na educação infantil, 1,7% do total de educadores na área, 7,9% no ensino fundamental e 37,% no ensino médio (GATTI, 2009); além disso, seus objetivos diversos criam expectativa de impacto em médio e longo prazo na realidade educacional. (Essa questão será desenvolvida no capítulo dois, na abordagem de contextualização institucional, política e pedagógica das práticas educativas investigadas.)

Iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID (BRASIL, 2013a) e o Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) (BRASIL, 2013b) sugerem que o governo federal privilegia a capacitação de professores via graduação: formação que não envolve diretamente a pesquisa como meio. Ainda assim, documentos oficiais mais recentes que definem políticas para reformar a licenciatura citam a pesquisa como meio formativo docente (BRASIL, 2009); aí se incluem as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2001a), resoluções que estabelecem duração e carga horária de licenciaturas plenas para formar docentes da educação básica e superior (BRASIL, 2002a; 2002b), enfim, pareceres indicativos do papel fundamental da pesquisa na formação e sua indissociabilidade do ensino

(BRASIL, 2001b, 2001c). Eis por que cremos que a pesquisa possa se tornar, cada vez mais, uma atividade educativa recorrente e superar práticas que, muitas vezes, separam-na do professor. Como fazer educativo, é importante concebê-la como *práxis* (VÁZQUEZ, 1977; KOSIK, 1976) numa formação e atuação docente que faça os educadores entenderem que sua ação (docente) não se dissocia de sua reflexão *sobre o mundo no mundo* (FREIRE, 1980, p. 26).

O professor universitário como beneficiário direto dessas políticas de formação *stricto sensu* — com práticas educativas pela via da pesquisa em cursos de formação de professores — é escolhido como universo de estudo. Supomos que analisar caminhos trilhados por quem explora a pesquisa como fazer educativo em licenciaturas distintas na UFU é fundamental à construção de uma concepção ampliada de pesquisa como ação formativa docente. Mesmo que esteja longe a garantia satisfatória de condições para incluí-la em currículos de licenciaturas nas universidades públicas nacionais, isso não anula sua existência nem sua importância. Logo, se esses caminhos existem, temos de lhes dar visibilidade, analisá-las e delas extrair dados significativos. Afinal, sob opções profissionais e/ou influências de origem diversa, tais práticas garantem as diretrizes políticas pedagógicas da UFU (2006) quanto a formar professores mediante a pesquisa.

O documento que oficializa essas diretrizes (UFU, 2006) evidencia a importância da pesquisa para formar educadores, no entanto deixa a cargo de cada curso a decisão de incluir ou não a monografia como Trabalho de Conclusão de Curso e requisito à formação docente. A monografia é só *uma* possibilidade de iniciar a ação de pesquisar na formação do licenciando; objetivamente, representa *uma* maneira de reafirmar não só a existência da pesquisa como fazer formativo, mas também de superar embates relativos a concepções, estruturas institucionais e práticas consolidadas que dicotomizam a formação do professor e do pesquisador. Assim, na diversidade de posicionamentos, buscamos dados — entre os que gestam práticas educativas por meio da pesquisa — que indiquem caminhos para redefini-la na formação docente.

Como defende Abdalla (2006), essas práticas acontecem e mudam em dada conjuntura e dada estrutura. Constroem-se num tempo e espaço que revelam relações do professor com o saber, o poder e a ação individual e social num contexto de tensões e forças. Além disso — diria Sacristán (1999) —, resultam da dinâmica entre o pessoal e o social, marcada pela possibilidade de interação,

repelência e desconhecimento. Ao propormos investigar o fazer educativo de professores universitários que exploram a pesquisa na formação docente, entendemos que contém ações definidoras de percursos exigidos por necessidades pessoais e demandas organizacionais e profissionais (ABDALA, 2006); e que tal fazer, embora seja circunstancialmente pessoal, converge para as expectativas dos pares sobre o que tais docentes fazem.

De fato, buscamos características próprias em cada fazer educativo descrito nos relatos, mas cremos que estas se constroem numa dinâmica de continuidade entre o individual, o social e o institucional; entre o sujeito e a cultura; entre o conhecimento, a ação e a prática (SACRISTÁN, 1999); acreditamos também que essas práticas educativas seguem uma liberdade pessoal autêntica para escolher, transgredir regras e construir (novos) valores (BRANDÃO, 2002). Isso porque se definem na maneira de ser e estar na profissão, adaptativamente ou com resistência, de forma conservadora ou em prol da mudança. Mais que prática, podem se tornar *práxis*, em que o professor se assume como agente do ato de não só (re)criar suas condições de trabalho — *sua* prática educativa mesma —, mas ainda de criar concepções e práticas com compromisso social e de transformação (NORONHA, 2005; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 1977).

Neste estudo, compreendemos que as práticas educativas relatadas se dirigem a fins conscientes com possibilidade ou não de ser assumidas como ação transformadora de dada realidade. Estão condicionadas a aspectos organizacionais, institucionais e sociais quanto a escolhas, motivações e iniciativas dos formadores; assim como em relação à capacidade de executar ideias, movimentá-las e desencadear algo novo na educação. Ao propormos investigar as descrições de práticas educativas de professores universitários da UFU que exploram a pesquisa como maneira de educar, estabelecemos estes objetivos:

- geral: identificar, compreender e analisar concepções de pesquisa evidenciadas conforme as motivações, os sentidos e as finalidades atribuídas historicamente pelos docentes de licenciaturas da UFU ao explorarem-na como fazer educativo na formação de professores;
- específicos: 1) identificar e analisar as concepções de pesquisa presentes na formação de professores dos cursos de licenciatura da UFU/Uberlândia; 2) identificar e analisar a historicidade, a dinâmica, as

contradições e contextualizações das práticas educativas quanto à relação entre formador, formando e seus objetos de estudo; 3) analisar o movimento dialético dessas práticas em relação às concepções de pesquisa identificadas na formação de professores; 4) propor novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores.

Quando se fala de pesquisa na formação docente no Brasil hoje, é comum associá-la à ideia de “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1987; DIKEL, 1998; FIORENTINI 2004). Essa expressão foi empregada no fim da década de 1960, por Stenhouse (1987), na Inglaterra, quando ele coordenava um projeto experimental de educação e construção de um currículo inovador para definir o professor como pesquisador da própria prática — prática que, mais tarde, foi nomeada como pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998; BARBIER, 2002). A disseminação dessa ideia em nosso país ganhou notoriedade no decênio de 1990, demarcando debates e pesquisas que evidenciam a abordagem do “professor pesquisador” numa prática de pesquisa-ação na formação de professores.

A pesquisa-ação já não era uma prática formativa nova nas pesquisas em educação. Era usada na educação popular de adultos orientada para resolver problemas e/ou objetivos de transformação da realidade social (THIOLLENTT, 1988); porém ela aparece, com raras inserções, na formação de docentes para a educação básica. Assim, embora tardiamente, é na proposta do “professor pesquisador” (PIMENTA, 2005) que a prática da pesquisa-ação tem assumido um papel preponderante na formação ao situar o professor como produtor de conhecimento (VENTORIM, 2005; 2006).

De fato, vemos essa proposta como avanço na concepção de formação docente; mas cremos que ainda tenha limitações. Por exemplo, por restringir as pesquisas às questões didático-pedagógicas sob o tipo predominante da pesquisa-ação; por ser uma ideia encampada quase exclusivamente por professores das disciplinas didático-pedagógicas, e não como projeto de curso permeado pela pesquisa como prática de formação global; enfim, por trabalhar a pesquisa quase exclusivamente na formação de professores em exercício. Da forma como entendemos, tais aspectos inibem a construção de um currículo tangenciado pela relação entre ensino e pesquisa e suas contribuições distintas para formar professores.

Posto isso, este estudo reconhece atualidade em seu tema e a necessidade de problematizá-lo com base em pressupostos teóricos e fatos concretos — a prática docente — para chegar a novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores. Tais concepções importam aqui fundamentalmente não como especulação teórica, mas como possibilidade de contribuir para mudar a realidade corrente da pesquisa como prática educativa no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2006). O estudo parte deste questionamento: quais são as características das práticas de docentes de licenciaturas da UFU na relação entre professor formador, professor formando e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação docente? Tal questionamento requer apreender as finalidades e concepções de pesquisa de que decorrem tais características.

Construir resposta a essa indagação com base nos dados de campo exigiu rever — no primeiro capítulo desta tese — a concepção teórica de “professor-pesquisador” e de “pesquisa-ação” (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998), que preveem inserir ativamente o educador na construção de mudanças. No Brasil, sobretudo nos anos 90 e no início deste século, muitas pesquisas teórico-práticas lidaram com tais concepções e com o ideário do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992; 2000). Dentre os estudiosos, destacamos Pimenta (2005; 2002a), Marcondes (2004), Franco (2005), Geraldí (1998), Pereira (1998), Fiorentini (1998) e Lüdke (1986; 1995; 1998; 2001). Estrangeiros como Zeichner (1998), Sacristán (2002), Nóvoa (1992) e Pérez Gómez (1992), também, exploraram o tema. A crítica a essas concepções partiram, dentre outros, de Duarte (2003), Miranda (2004) e Durand (2005).

Numa vertente distinta, Freire (1996) apontou que educar e pesquisar são ações inerentes à formação e prática do docente, daí ser necessário que ele se perceba e se assuma como educador e pesquisador. Esse raciocínio questiona a proposição do “professor pesquisador” porque — diria Freire — ser pesquisador não é qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescenta à de ensinar; antes, é o exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica” (FREIRE, 1996, p.32). Como Freire (1981a; 1981b; 1996), Demo (1998; 2000) defende que educar formalmente supõe pesquisar com a função primordial de preparar o educando para intervir; ele concebe a pesquisa como atitude cotidiana e de resultados, princípio científico e educativo. Mas lhe falta uma proposição de preparação do professor

para educar por meio da pesquisa no nível básico; há dissonância entre a concepção de pesquisa em Demo para formação docente e de uma educação pela via da pesquisa. Assim, se percebemos convergência na concepção de Freire e Demo, não a vemos na ideia de pesquisa na formação. Ora, Freire (1996) vê o ensinar e o pesquisar como práticas intrínsecas à formação e atuação docente, enquanto Demo (1998) vê a pesquisa como prática pré-ensino.

A seu turno, Cunha (1996; 2001) defende a inserção da pesquisa na educação básica. Ao enfatizar um ensino com pesquisa, aponta como exigência a formação do professor como pesquisador para que este possa trabalhar a construção do conhecimento e da aprendizagem do educando sobre o objeto de ensino concebido pelo paradigma emergente de pesquisa (SANTOS, 1987). Não há uma preocupação mais ampla com a função da pesquisa como atividade educativa que vá além do objeto — como em Demo — para que o educando tenha condições de intervir com sustentação teórica crítica.

A concepção de formação do professor como pesquisador foi tratada, também, por Severino (2009), que enfoca a lógica formal da pesquisa e sua aprendizagem. Para ele, é “[...] preparando o bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário ou qualquer outro profissional” (SEVERINO, 2006, p. 69).

Nas abordagens desses autores entrelaçam o sentido de formação para atuação educacional e a acepção da construção do conhecimento permeada pela pesquisa. Mas cada uma contém princípios, valores e estratégias peculiares; há diferenças na posição do professor formador e do professor formando — exploradas no capítulo a seguir —, na relação entre sujeito e objeto e na concepção de educação e na de pesquisa como processo educativo para um “estar em pesquisa” e/ou um “fazer pesquisa” (BEILLEROT, 2001, p. 73). Enquanto a primeira ação compreende a formação reflexiva do sujeito, a segunda se atém as demandas propriamente da pesquisa. Portanto, nosso embasamento teórico se encontra constituído por contornos distintos da ideia de pesquisa na formação. Entendemos que são aqui necessários porque cada proposição — assim pensamos — deixa entrever limitações; por exemplo, ante as finalidades da pesquisa na formação docente, a atenção ora se volta ao domínio do objeto de ensino, ora a si próprio como profissional, ora ao seu educando. Perde-se a dimensão global da relação entre pesquisa, docente e ensino.

Cremos que não basta trazer a pesquisa para a formação para que o educador seja um conhecedor exímio de seu objeto de ensino; agir assim não só seria incorrer no risco de acentuar um perfil docente cuja tendência seria defender uma verdade resultante de sua descoberta; também tornaria o ensino mais dogmático e faria da aula algo essencialmente expositivo. Também cremos que não basta trabalhar a pesquisa na perspectiva didático-pedagógica centrada no processo de formação de professores; tampouco defender que estes devam educar através da pesquisa sem ter formação sólida como pesquisador. Acreditamos — sim — que são enormes os desafios aos formadores que exploram a pesquisa como prática educativa na formação. Como parece faltar uma abordagem acadêmica mais ampla desse assunto, nosso *estudo teórico* aqui procura tratar de concepções distintas de pesquisa e formação; enquanto a *pesquisa de campo* buscou indícios de uma concepção de pesquisa como prática formativa de docentes que dê margem para tentar consolidá-la como prática educativa e cultural em todos os níveis educacionais.

Ao definir o universo da pesquisa, optamos por trabalhar com um docente de cada licenciatura, tendo em vista a necessidade de viabilizar este estudo; de início, tal opção representaria 15 práticas educativas a ser investigadas dentre as 16 licenciaturas da UFU nos *campi* de Uberlândia. Isso porque, de antemão, excluímos o curso de Enfermagem, visto que este forma professores para atuar exclusivamente em curso técnico; outros 15 cursos formam para os níveis educacionais: infantil, fundamental e médio (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química).

Numa fase exploratória, a busca desses professores se embasou na aplicação de questionário a ex-alunos de licenciaturas que hoje lecionam na rede municipal de ensino de Uberlândia (APÊNDICE A) e a alunos do último ano dos cursos de licenciatura (APÊNDICE B), assim como em fontes documentais que evidenciam os “líderes” dos grupos de pesquisa na UFU cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e orientadores de iniciação científica registrados na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP).

De posse dos nomes dos professores pré-indicados nos questionários, por terem práticas educativas com pesquisa nas 15 licenciaturas, e daqueles que têm maior índice de orientação de iniciação científica, lemos seus currículos na

plataforma Lattes (CNPq)<sup>1</sup> em busca de mais indícios desse envolvimento, verificando título de publicações, projetos e atividades orientadas de pesquisa. Nesse processo, procuramos verificar a posição concreta de cada docente na estrutura universitária e seu núcleo de relações com licenciandos, professores e com as políticas de pesquisa e iniciação científica. Por isso, a consulta a licenciandos, docentes, dados documentais e virtuais justifica a escolha intencional dos formadores que compõem o universo deste estudo.

Todavia, as práticas educativas dos entrevistados não podem ser entendidas como representativas do que seja comum na formação docente na UFU, nem mesmo de casos que se singularizam dentre professores que exploram a pesquisa como fazer educativo. Nossa seleção se guiou, simplesmente, pelos indicativos de quem a toma como prática educativa. A amostra, portanto, não representa a prática comum na formação na UFU, mas daqueles cujas atividades educativas são mediadas pela pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

Em sua totalidade, a realidade investigada é vista como algo estruturado dialeticamente como um todo; mas não entendamos aqui que esse todo constitua a totalidade de uma realidade (KOSIK, 1976). Dito de outro modo, os dados coletados compõem uma totalidade relativa às práticas docentes por meio da pesquisa na formação de professores na UFU, mas não representam o todo das práticas comuns às licenciaturas da UFU. Assim, esta investigação se caracteriza como estudo de caso (ANDRÉ, 2005), ou melhor, de “casos múltiplos” (YIN, 2006). O caso se forma em torno dos formadores universitários que assumem a pesquisa como fazer educativo em licenciaturas da UFU. Porém, suas práticas educativas podem interagir-se, repelir-se ou mesmo desconhecer-se, sem deixar de ser reflexos sociais (SACRISTÁN, 1999). De fato, cada caso é um caso; mas cada caso nos permite fazer comparações e analogias para enriquecer esta tese pela diversidade. Eis por que um estudo de caso com mais de uma unidade de análise.

A coleta de elementos para a caracterização das práticas educativas e como fundamento para a pesquisa foi feita com base em entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), isto é, em um roteiro de questões (APÊNDICE C) para desencadear relatos de experiências referentes à pesquisa como prática educativa na formação docente e suas histórias de formação e motivações conceituais e

---

<sup>1</sup> Currículo Lattes é um instrumento do governo federal disponível a quem tem interesse em cadastrar, registrar e atualizar sua atuação profissional e produção de pesquisas. É usado especialmente por acadêmicos e pesquisadores e está disponível na rede mundial de computadores como banco de dados para consulta pública.

políticas (ISAÍÁ, 2000). Segundo Larrosa (1995), o relato na circunstância de uma entrevista permite significar o passado — atribuir-lhe valores no presente — e expor a intenção dos entrevistados ao assumirem a pesquisa como tal. Com base na visão dos docentes relativa a seu fazer educativo, levantamos suas percepções e os significados atribuídos à história de vida vinculada à formação educacional e sua dimensão nos objetivos de pesquisa na formação, cuja síntese daí originada representa as concepções de pesquisa, isto é, as categorias de análise.

As concepções de pesquisa foram formuladas em conformidade com os objetivos dos formadores, ao inserirem a pesquisa como prática educativa na formação de professores. Nesse momento, consideramos três eixos básicos de informação: a história de formação do formador como pesquisador, a descrição de seu fazer educativo e as circunstâncias institucionais em que este se desenvolveu (APÊNDICE D). Após uma pré-análise, fizemos a síntese, para extrair o objetivo principal da pesquisa na formação docente; enfim, apuramos três concepções de pesquisa do grupo de entrevistados nesse processo de análise. A partir daí, numa análise crítica, buscamos evidenciar as características de tais práticas educativas usando, como “chave de leitura” das práticas docentes relatadas, o movimento dialético a relação entre formador, formando e seus objetos de estudo.

Nessa caracterização de cada caso, suscitamos semelhanças, singularidades, lacunas, complementaridades e contradições entre essas práticas educativas para compormos um *corpus* de dados que embasasse a construção desta tese. O movimento da análise segue no esforço de apreender a realidade na perspectiva da dialética do concreto. Como propõe Kosik (1976, p. 30), “[...] para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatez da evidência e da concreticidade sensível”.

Nesse movimento, procuramos ir “[...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30), seguindo uma abordagem dialética materialista (FRIGOTTO, 2006; GAMBOA, 2006).

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, as mediações e contradições que constituem a problemática pesquisada [...] se busca superar a percepção imediata, as impressões

primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2006, p. 88).

Esta tese se desdobra em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta o debate teórico sobre pesquisa e proposições para formação docente, mais presentes no país a partir dos anos 90. Partimos da literatura que expõe a concepção de “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1987), a qual Pimenta (2005) redimensiona com a designação de “pesquisa-ação crítico-colaborativa” e aproxima da proposta do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992). Embora cada uma dessas três denominações traga discussões específicas em sua origem, identificamos apropriações em consonância com a defesa e concepção da formação do “professor pesquisador” na literatura nacional.

Paralelamente a esse referencial, trazemos a concepção de pesquisa como fazer inerente ao professor (FREIRE, 1996) na perspectiva que Demo (1998) denomina de atitude cotidiana para todos os níveis de ensino. Outro enfoque incide na pré-formação do educador como pesquisador: logo, sua prática docente é consequência de tal prática; esse ponto de vista encontramos em Severino (2006; 2001; 2009), sobretudo a construção do objeto de estudo — também preocupação de Cunha (1996) ao conceber a pesquisa na formação do professor e como fazer educativo, mesmo trabalhando com paradigma diferente daquele de Severino. Com base nos dados empíricos, os quais informam que há docentes trabalhando com uma abordagem de pesquisa aplicada, especificamente, à produção de recursos didáticos, retomamos Demo (1998) — a exploração da pesquisa do professor com fins práticos — e Mello (2011) — a concepção de recurso didático.

O capítulo 2 mapeia e contextualiza os espaços da pesquisa na UFU como reflexo de uma identidade construída historicamente, de uma conjuntura política nacional e local; assim como mapeia as condições favoráveis ou não da pesquisa na formação e sua presença como exigência curricular no projeto político-pedagógico das licenciaturas e nas políticas de iniciação científica da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Esse mapeamento é fundamental porque prevê as práticas dos professores como ações sociais que refletem não só escolhas, mas também influências conjunturais.

O capítulo 3 traz os caminhos metodológicos da pesquisa, os critérios intencionais na definição do universo de estudo diante de seus propósitos de trabalhar com professores de licenciatura que tenham a pesquisa como fazer educativo. Com isso, este trabalho segue a perspectiva de um estudo de caso, concebido como casos múltiplos (YIN, 2006). Mais que isso, a apresentação da metodologia, da entrevista semiestruturada (LÜDKE, 1986) na coleta de relatos vincula a história de formação e o contexto com a prática educativa pela pesquisa no ensino superior. Da análise desses dados se constroem as categorias de análise.

O capítulo 4 enfoca as concepções de pesquisa baseadas nos objetivos principais dos educadores ao trabalharem-na como prática educativa na formação docente. Divide-se em três partes, ou seja, três grupos de análise: 1) que trabalha a *pesquisa*, em essência, numa perspectiva de *atitude cotidiana* — neste, o foco central é a educação do formando; 2) que explora a *pesquisa* como *construção do conhecimento sistematizado* — aqui, o centro da atenção são seus aspectos formais e a construção do objeto de estudo; 3) que parte dos resultados das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, cabendo ao professor *pesquisar* para *construir recursos didáticos pedagógicos*. Nesses grupos, evidenciamos as concepções de pesquisa e as características de suas práticas educativas relativamente a suas concepções de pesquisa — aqui, detemo-nos na *relação do formador com o formando e seus objetos de estudo*.

As considerações finais buscam sintetizar este estudo apresentando a concepção de pesquisa que permitiu delinear esta proposição: a prática da pesquisa como prática educativa. São considerações sobre a tese — aquela desdobrada desde a introdução; aquela defendida nas considerações finais. Traduzem uma defesa de formação docente e educação sustentada pela (ideia de) pesquisa que precede a ação (sistemática) de pesquisar na prática, porque tem de ser atitude cotidiana (DEMO, 1998) para ser inerente à vida e prática docente (FREIRE, 1996). Expressam, enfim, a pesquisa como prática reflexiva para apreender o processo de pesquisar como meio de formar e educar — fazer aprender.

## Capítulo 1

### PROPOSIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE: tipologias

A pesquisa na formação de professores é assunto cuja discussão se destacou no Brasil a partir dos anos 90, quando foi apresentada como campo possível em asserções teóricas, políticas e práticas acadêmicas. As abordagens teóricas sobre pesquisa e formação permeiam este capítulo em quatro pontos de vista: 1) professor pesquisador, professor reflexivo e pesquisa-ação: aproximações; 2) professor, pesquisa e educação: segundo Paulo Freire; 3) pesquisador professor: aprender o fazer investigativo; 4) pesquisa aplicada: ferramentas de ensino.

Apresentamos a proposição do “professor pesquisador” vinculada à prática de pesquisa-ação, advinda do ideário de Stenhouse (1987) e Elliott (1998) e que — reconfigurada por Pimenta (2005; 2002a) — se destaca com outros autores nacionais: Fiorentini (1998), Geraldi (1998), Gonçalves (1998), Lüdke (1995; 1998; 2001), Marcondes (2004); cujas concepções se associam, ainda, à ideia de “professor reflexivo” de Schön (1992; 2000), disseminada de início por Nóvoa (1992). Opostos às proposições do professor pesquisador e do professor reflexivo, estão os trabalhos de Miranda (2004), Duarte (2003) e Durand (2005). Paralelamente a esses referenciais, trazemos a concepção de pesquisa como atitude cotidiana evidenciada em Demo (1998), ao defender a “educação pela pesquisa” para todos os níveis de ensino, mas exposta em Freire (1996), para quem não há ensino sem pesquisa e cujas concepções de saberes necessários à prática docente retornam à demanda da pesquisa na formação do educador.

Outra abordagem são os estudos de Severino (2001, 2006, 2009), que foca no ato pedagógico de pesquisar, sobretudo a construção do objeto de estudo. Nessa abordagem, interessa a formação do bom pesquisador, pois a qualidade de ensino decorreria desse atributo. Também com foco no objeto está Cunha (1996), cuja defesa do ensino com pesquisa vinculadamente aos conteúdos curriculares supõe uma formação docente pela apreensão do objeto de ensino e dos procedimentos de pesquisa. O último enfoque *parece* incidir no objeto, mas como materialidade, e não como abstração, pois trata da pesquisa do professor com fins práticos: estruturar

projetos de ensino e produzir textos para sala de aula e recursos didáticos pedagógicos. Quem a defende é Demo (1998).

Essas tendências entrelaçam o sentido da formação docente em si, a definição do sujeito de ação e o sentido da construção de conhecimento permeado pela pesquisa. Cada autor, ao defender suas ideias, evidencia uma concepção de pesquisa na formação, os papéis do docente acadêmico e o da educação básica, tipos privilegiados de pesquisa e sua finalidade numa dimensão formativa. Envolve-se aí uma concepção de educação que vai além da formação, porque supõe o papel de intervenção educativa, social e política. Mas — destaca Lüdke (2001) — há muito a definir, superar e avançar quanto à pesquisa nas licenciaturas e como meio de formar permanentemente o docente da educação básica — esta uma demanda que pede mais estudos segundo cada abordagem.

### **1.1 Professor pesquisador, professor reflexivo e pesquisa-ação: aproximações e distanciamentos**

Embora as proposições de professor pesquisador, professor reflexivo e pesquisa-ação como estratégia investigativa e formativa tenham especificidades, o tratamento dado a elas na literatura nacional mostra apropriações análogas de tais concepções; daí ser difícil falar numa proposição desvinculada de outra. Por isso, convém considerar as aproximações e os distanciamentos em cada uma para discutir pesquisa e formação docente.

A noção de “professor pesquisador” se ancora originalmente em Stenhouse (1987) e Elliott (1998) — com a pesquisa-ação — e em Schön (1992) — com o professor reflexivo. Seus pressupostos teóricos e práticos se diferem, mas há confluências, como mostra Pimenta (2005) ao relatar e refletir sobre algumas de suas experiências de pesquisa-ação crítico-colaborativa. E mesmo, uma apropriação da concepção de professor pesquisador, professor reflexivo e a prática de pesquisa-ação de forma equivalente, pela própria autora (PIMENTA, 2002a) e em Miranda (2004).

Miranda (2004, p. 139) deixa entrever o tratamento análogo ao dizer que “[...] a literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador repõe, com outras palavras e outros modos, essa questão [dos limites entre senso comum e o conhecimento científico]. A insistência na pesquisa-ação do professor traduz a convicção na força emancipadora da ação [...]”; essa passagem parece conotar a concepção de professor reflexivo e

professor pesquisador como únicas e da pesquisa-ação como prática inerente. Igualmente, ao explorar a concepção de professor reflexivo, Pimenta (2002a, p. 20) conclui que se “[...] abre perspectiva para a valorização dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática”.

A expressão professor pesquisador ganhou notoriedade com o projeto desenvolvido por Stenhouse (1987), em que docentes da educação básica foram convidados a “colaborar” com o processo de pensar no currículo e em suas práticas na perspectiva de mudanças pedagógicas na Inglaterra do fim dos anos 60. Ele procurou romper com pressupostos curriculares como a execução técnica, ou seja, o currículo pensado e proposto por outrem — como políticos e pesquisadores — e apenas executados por quem educa, sendo este excluído como partícipe ativo das pesquisas sobre educação (ELLIOTT, 1998). Para Stenhouse (1987), conceber o currículo segundo o que ocorre em sala de aula demanda conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional de quem leciona. Ele se nutria do desejo de democratizar a pesquisa em educação, fazendo do docente um pesquisador e defendendo a construção do conhecimento sobre a ação educativa — uma das lacunas teóricas na formação (DICKEL, 1998). Também entendia que as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores pouco contribuíam para mudar a prática dos professores.

O caminho à emancipação e autonomia supunha, necessariamente, a formação do professor como pesquisador, cuja pesquisa deveria se vincular ao fortalecimento de suas capacidades intelectuais e ao aperfeiçoamento autogestionado de suas práticas. Conforme Elliott (1998), a autonomia foi compreendida como forma experimental de pesquisa-ação de práticas que se propunham a inovar. Galiazzi (2003, p. 141) afirma que “[...] a autonomia sempre precisa do outro e é construída com o outro”. Assim, ela garante a importância de cada agente do sistema educacional na formação do outro, porém dialética, e não hierarquicamente; em parceria, e não verticalmente. Eis como esta pesquisadora concebe o papel da pesquisa e do docente universitário, embora seja na formação do professor pesquisador.

No dizer de Dickel (1998), Stenhouse defende a emancipação do educador como sujeito liberto de qualquer autoritarismo numa concepção humanística de educação; e isso se faria mediante sua ação de desenvolver uma pesquisa sobre seu

fazer educativo focado, sobretudo, no currículo, que seleciona e organiza o conhecimento a ser difundido e aferido na escola. Seria, então, imprescindível uma teoria que mediasse a pesquisa e o ensino e enriquecesse a prática, papel da pesquisa-ação. Mas, diz Elliott (1998, p. 138), ao propor “[...] um currículo e mudanças pedagógicas como um *‘experimento educacional inovador’*, para ser testado por professores em classes concebidas como laboratórios, Stenhouse tentou negociar sua visão de mudança aos olhos dos professores e assegurar suas colaborações” (grifos do autor). Assim, essa experiência de “[...] *colaboração e negociação* entre especialistas [formadores] e práticos [docentes] caracteriza a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como ‘pesquisa-ação’” (ELLIOTT, 1998, p. 138).

Mesmo com a participação docente na implementação e em pesquisa relativas a um currículo com mudanças pedagógicas, estas vieram como proposição externa, em vez de ser construídas internamente entre formador — o “especialista” — e educadores — os “práticos”. (As aspas sugerem designações que contêm indícios de uma hierarquia em que o especialista propõe a pesquisa e o prático a executa — mesmo que este participe ativamente do processo todo.) Logo, do “prático” se espera que traga elementos advindos de suas observações de ensino e aprendizagem para alimentar o redirecionamento curricular e cumprir o objetivo de mudança previamente assinalada — em essência, a introdução da concepção de “professor pesquisador”. E Elliott (1998) procura redimensionar essa inserção ao estabelecer metas da pesquisa-ação na formação do “professor pesquisador” e a função dos docentes universitários nela. Em sua proposição, estes têm de assumir a função de colaborador que facilita o desenvolvimento da capacidade do professor, sobretudo para transformar reflexiva e discursivamente sua prática. Como se vê, a proposta de Stenhouse difere da de Elliott nos aspectos destacados na relação entre docente, formador e professor — uma mais hierárquica; outra mais horizontal — e na finalidade da pesquisa — uma voltada a mudanças curriculares; outra, ao ensino.

Ao mapear a produção acadêmica sobre a proposição do “professor pesquisador” no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 1994 a 2004, Ventorim (2005a, p. 9,18) se propôs a compreender

[...] os fundamentos teórico-práticos constituidores da concepção de formação do professor pesquisador materializada na relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, o que implica investigar a natureza e os sentidos materializados por essa concepção na produção

acadêmico-científica dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, realizados no período de 1994 a 2000.

Para essa autora, as publicações no ENDIPE permitem visualizar o “retrato” de como a ideia de “professor pesquisador” foi concebida, encampada, praticada e discutida na formação, em especial no campo da didática. A investigação a ser feita pelo professor pesquisador, Ventrone (2005b, p. 358) entende assim:

[...] como estudo sistemático e intencional por parte dos professores sobre seu próprio trabalho na escola, na aula e no seu processo de formação inicial e continuada. É sistemático e intencional porque exige maneiras ordenadas e planejadas de fazer, de reunir, registrar, documentar informações e dados da sua prática.

Nessa concepção de “professor pesquisador”, imersa num estudo sistemático e intencional de iniciativa dos próprios professores sobre sua prática, está a ruptura com as relações dissociadas entre ensino e pesquisa, teoria e prática, como também o estranhamento entre professor e pesquisador, universidade e escola. Ao mesmo tempo, a prática é *constituída* pela relação entre ensino e pesquisa e a constitui como objeto investigativo. Trata-se de uma concepção de Freire (1996) patente em Weffort (1996) como prática construída e descrita pelo Grupo de Formação do Espaço Pedagógico, coordenado por essa autora em 1984.

Fica expressa uma participação do formador como mediador para suscitar no formando a motivação; para fazê-lo encontrar o que lhe inquieta; para registrar e expor suas histórias, mesmo que escritas com dificuldade tais quais os relatos dos educadores que ela insere, graças a uma formação anterior que ensinou a ouvir, mas não a falar, a transmitir o conhecimento, mas não a construí-lo, a assumir a verdade como algo inquestionável, mas não a questionar e levantar hipóteses. Trazer a pesquisa para a formação docente nessa perspectiva é promover a atitude de rever práticas e concepções, refletir, registrar, reagir e procurar pensar na realidade para transformá-la diante de seus sonhos. É uma maneira de levar o formado a compreender, explicar e localizar, na ação, seus objetivos, suas escolhas, suas marcas intencionais.

Se isso nos faz aventar, no fazer de Weffort (1996), uma formação pela pesquisa nessa perspectiva, não é o que identificamos como prática na literatura sobre o tema “professor-pesquisador” — embora Ventrone (2005; 2006) a tenha apresentado como parte dessa proposição. Mas vemos plausibilidade no que diz

essa autora ao compreender que as pesquisas decorrentes da proposição “professor pesquisador” organizam discursividades que acompanham e fomentam as práticas de pesquisa e configuração do campo da formação.

A concepção teórica e prática de “professor pesquisador” segue ainda, no Brasil, uma abordagem tênue entre a “pesquisa-ação” — influência de Elliot (1998) — e do “professor reflexivo” — proposta por Schön (1992). Mesmo que cada uma tenha especificidades e vertentes distintas, em sua discussão propriamente dita podemos perceber como são entrelaçadas sob a égide do “professor pesquisador”.

### “Professor pesquisador” e “professor reflexivo” consonâncias

Stenhouse (1987) apresentou sua proposição de “professor pesquisador” e Schön (1992) apresentou sua proposição de “professor reflexivo” em épocas e lugares diferentes e condições e princípios distintos: a primeira, no fim dos anos 60, na Inglaterra; a segunda, na década de 80, nos Estados Unidos. Respectivamente, uma caminhou rumo à formação do professor pela pesquisa para garantir mudanças e inovações curriculares; outra objetivou formar profissionais aptos a refletir-na-ação e superar criativamente problemas no exercício cotidiano da profissão. Ambas se encontram presente em reflexões e práticas construídas por Pimenta (2002a; 2005) ao propor uma pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Se isso já basta para introduzirmos aqui uma discussão da proposta do professor reflexivo, há outro motivo mais determinante: nossa concepção da importância da reflexão como prática educativa na pesquisa e na formação docente. A reflexão como prática formativa proposta por Schön (1992) não nasce nem se encerra em suas concepções fundamentadas em Dewey; epistemologicamente, sua proposta tem sido redimensionada por autores como Zeichner (1998), Pimenta (2002a) e Contreras (2002).

No Brasil, a reflexão na e sobre a prática — tida como fundamental à formação — continua a se processar, em essência, como parte da concepção de “professor pesquisador” (PIMENTA, 2002a); mas esta não garante a abordagem da reflexão conforme a proposição de Schön (1992). Além disso, se a “reflexão-na-ação” é inerente à pesquisa-ação — associada também à concepção de professor pesquisador —, então esta necessariamente não assume, como pesquisa, a prática de “refletir sobre-a-reflexão-na-ação” como a propõe Schön — ainda que a explore

pouco. Em tese, Schön (1992; 2000) propõe um ensino prático reflexivo com base na “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”; na prática, detém-se no desenvolvimento da ideia de “reflexão-na-ação”, que sintetiza “[...] uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação — todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Essa arte é a capacidade do profissional de refletir em situações-problema de forma sistematizada, de intervir na realidade e de improvisar quando necessário; é a arte de reinventar, dando tom pessoal a seu fazer, embora sob influência de maneiras de pensar coletivamente; enfim, é a habilidade de construir significados teóricos e técnicos a situações singulares. Eis por que se atém a estratégias no desenvolvimento da “reflexão-na-ação” numa relação interpessoal entre docente universitário (instrutor) e graduando (estudante) para formar profissionais com “talento artístico”. Para Schön (2000), o “talento artístico” como característica do profissional que exerce a prática reflexiva é a prática — habilidosa — dos profissionais que conseguem pensar no que fazem e enquanto o fazem em situações de incerteza, singularidade e conflito. Constitui referência obrigatória aos graduandos e desafio aos professores a forma como a reflexão-na-ação tem de ser exercitada e aprendida como meio para sua efetivação.

No entanto, o conceito de “talento artístico” empregado por Schön (2000; 1992) foi mal interpretado, por exemplo, por Alarcão (1996, p. 16), para quem,

[...] inerente à prática dos bons profissionais está, segundo Schön, uma competência artística não no sentido de produção que normalmente se concebe por obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista.

Fazer arte como algo que resulta da sensibilidade do artista imerso na subjetividade perde o sentido essencial da expressão “talento artístico” para designar a capacidade criativa de agir e responder a problemas e limitações do trabalho docente. Ao defender a formação de profissionais para práticas criativas, Schön (2000) se aproxima da concepção de arte em Pareyson (1989, p. 32),

[...] *é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*  
 [...] Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada. (Grifos do autor)

Esse fazer da obra de arte — inventar, criar e dar forma — depende da capacidade do artista de exercitar a reflexão-na-ação, passível (e necessária) de ser aprendida para que haja o talento artístico. Mesmo que refletir-na-ação seja um fazer inerente ao ser humano, ainda convém educá-lo para tal — diria Schön (2000). Para esse autor, numa prática de ensino reflexivo incidem dois tipos de práticas — no caso do licenciando: a aprendizagem do conhecimento a ser ensinado e a reflexão-na-ação pela qual procura apreendê-lo. Diferentemente do fazer do artista, que tem a obra de arte como produto concreto de seu trabalho, o fazer do professor, dentre os exemplos de práticas exercidas por profissionais reflexivos, aproxima-se mais do fazer do psicólogo numa situação mais complexa. Paradoxalmente, a prática educativa se materializa sem que possamos tocá-la e é mediadora de outros processos formativos. Não é um fim em si. É possível observá-la, descrevê-la e registrá-la, mas seu resultado depende da aprendizagem do outro num tempo indeterminado e em meio a diversas circunstâncias não controladas. Desse modo, o papel da “reflexão-na-ação”, da “reflexão-sobre-a-ação” e da “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação” requer mais estudos, pois supõe mais do que o que Schön (1992) trouxe à formação do “professor reflexivo”.

Como prática docente, educar o outro e se formar depende da relação que o professor estabelece consigo, com seus alunos, com seu grupo, com seu espaço de trabalho e com o processo formativo. Se assim o for, então cabe aqui o entendimento que tem Pérez Gómez (1992, p. 104) de reflexão-na-ação:

Com todas as suas dificuldades e limitações, [...] é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Isso denota que, na reflexão-na-ação, o educador precisa trabalhar relacionalmente entre a realidade empírica, suas experiências e seus referenciais teóricos e conceituais; por isso ela é tida como instrumento fundamental à formação do “professor pesquisador” — seja na prática da pesquisa ou na prática educativa. A reflexão-na-ação tem o papel de aguçar as percepções na pesquisa, enquanto seu exercício como prática educativa aprimora a capacidade de refletir; como não é dada

nem determinada biológica ou psicologicamente, a reflexão pressupõe relações sociais, interesses humanos, políticos, culturais, sociais e particulares, reprodução ou transformação ativa das práticas ideológicas que embasam a ordem social; refletir é uma ação que exprime nosso poder de reconstruir a vida social (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Existem vários níveis e tipos de reflexão, cujo processo ocorre numa sequência de “momentos”, no entendimento de Schön (2000, p. 33–4):

Há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa, um problema adequado à situação [...] As respostas de rotina produzem uma surpresa [...]. A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação [...]. A reflexão é pelo menos em alguma medida consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras [...]. A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação [...] e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber problemas [...]. A reflexão gera experimento imediato.

Assim, para Schön, refletir-na-ação envolve, necessariamente, um experimento de reconstrução de concepções e exige rigor — embora um rigor distinto do que a pesquisa exige. Em sentido lato, experimentar é agir para ver o que a ação produz; o experimento pode ser exploratório, para teste de ações ou para hipóteses. Cada experimento tem sua lógica e seus critérios e está sujeito ao sucesso e ao fracasso. Na reflexão-na-ação, os três tipos de experimento podem ocorrer ao mesmo tempo, sendo a “[...] Lógica da inferência experimental a mesma do pesquisador” (SCHÖN, 2000, p. 65). O experimento na e para a prática educativa se diferencia, então, de seu uso controlado, como numa pesquisa científica em que

No contexto do experimento controlado, o experimentador pode continuar experimentando indefinidamente, enquanto for capaz de inventar hipóteses novas e plausíveis que possam resistir à refutação de forma mais efetiva do que aquelas que ele já tiver testado. Contudo, em uma situação prática [...] na qual o experimento é também uma ação e um teste, na qual o interesse do investigador em mudar a situação precede seu interesse em entendê-la, o teste de hipóteses é limitado por apreciações. Ele inicia pela percepção de algo problemático ou promissor e é encerrado pela produção de mudanças que se consideram, como um todo, satisfatório, ou pela descoberta de novas características que dão à situação um significado, mudando a natureza da questão a ser explorada. Tais eventos trazem o teste de hipóteses a um fechamento, mesmo quando o investigador ainda não esgotou o seu estoque de hipóteses alternativas plausíveis (SCHÖN, 2000, p. 66–7).

Se assim o for — o experimento que testa hipóteses tem função mais limitada na reflexão-na-ação do que na pesquisa —, não se pode esquecer que o “[...] contexto prático coloca demandas para o teste de hipóteses que não estão presentes na pesquisa. A hipótese deve prestar-se para a incorporação em uma ação” (SCHÖN, 2000, p. 67). Daí haver normas distintas de rigor: o investigador da reflexão-na-ação “[...] joga seu jogo em relação a um alvo em movimento, mudando os fenômenos à medida que experimenta” (SCHÖN, 2000, p. 67).

Convém, entretanto, não persistir na realidade do presente quando “[...] o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodeiam sobre si mesmos, sem se encontrarem”; isso não implica que a pesquisa “[...] básica especializada não seja necessária e imprescindível [...]”, apenas que “[...] outros programas de investigação centrados nas exigências e problemas das situações derivadas da prática [...]” precisam se desenvolver ao mesmo tempo (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 107). Mesmo que os métodos de investigação científica sejam incompatíveis com o cotidiano e a realidade do fazer docente profissional, a aprendizagem desses métodos é fundamental para preparar o professor em formação, inclusive para a “reflexão-na-ação” vista nesta ótica:

As disciplinas tradicionais deveriam ser ensinadas de modo a tornar visíveis os seus métodos de investigação. Porque é verdade, paradoxalmente, que mesmo que a pesquisa científica normal não possa ser conduzida na prática, a experiência em seus métodos pode ser uma preparação magnífica para a reflexão-na-ação. Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. A educação em uma disciplina pode aproximar os indivíduos de formas de investigação que não são literalmente aplicáveis à prática em si, a partir das quais poderão ser improvisadas as formas de investigação que podem funcionar na prática (SCHÖN, 2000, p. 234).

Da forma como vemos, a aprendizagem da pesquisa prepara o professor para a reflexão-na-ação, tanto quanto a prática constante desta favorece a construção daquela, constituindo um ciclo de interdependência essencial à formação docente. Isso mina as críticas — por exemplo, a de Duarte (2003), para quem em Schön o conhecimento tácito constitui centro da formação e há desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico. Não compactuamos com a ideia de que pesquisar na formação de “professores reflexivo-pesquisadores” possa se tornar ação

sem significado e sem teorização — como adverte Miranda (2004); se não houver fundamentação teórica da pesquisa como prática formal, então não há que falar nisso.

É preciso fazer avançar o debate sobre a indissociabilidade da reflexão com a pesquisa e a formação como dimensão curricular, pedagógica e política no processo formativo do “professor pesquisador”. A reflexão, para nós, assegura uma função peculiar numa “prática de pesquisa” como “prática educativa” porque a movimentação de forma dinâmica, incorporada e cotidiana, e não só esporadicamente, como quando há mais demanda de escolhas e sistematização da investigação. Por isso, o exercício da reflexão pode ser visto como indispensável à formação do “professor pesquisador” para que este se faça “educador pela pesquisa”.

Como destaca Libâneo (2002), há três concepções distintas de reflexividade, que merecem ser entendidas. Embora distintas, uma não exclui outra; antes, são complementares. A primeira supõe reflexividade como consciência dos próprios atos para transformá-los em situação concreta a ser permeada pela reflexão imanente da ação e pela realidade do mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas independentes e da reflexão que fazem de nós agentes de mudanças. Eis por que vemos como relevante a ideia desse autor de que a reflexividade na formação não poder ser reduzida à concepção de “professor reflexivo” de Schön (2000); é preciso haver um refletir mais abrangente teoricamente, que suponha agir com reflexividade, mas com “[...] aporte na atividade de aprender a profissão; um pensar sobre a prática que não se restringe às situações imediatas e individuais; uma postura política que não descarta a atividade instrumental” (LIBÂNEO, 2002, p. 73–4).

Mesmo Schön (2000) vê como essencial discutir a concepção de reflexão segundo seus níveis, sua prática, seu momento na formação e sua relação com os conteúdos a ser aprendidos para ser ensinados. E mais: quem são os docentes responsáveis por esse exercício de reflexão? Que tipo de pesquisa, de pesquisadores e de professores é necessário formar para desenvolver a reflexão como exercício inerente a uma pesquisa como prática educativa que forme educadores preparados a se manterem em reeducação permanente e educar seus alunos para a vida na lógica do refletir para intervir social, cultural e politicamente.

Assim, vincular as discussões sobre reflexão, pesquisa e formação é essencial porque refletir é necessidade predominante não só na etapa pré-pesquisa, mas também no desenvolvimento e no estágio posterior. Mais importante, o exercício da

reflexão é essencial no cotidiano dos indivíduos na sociedade. Na proposição de Schön, cada exemplo de prática reflexiva revela elementos somáveis. No entanto, as estratégias de reflexão apresentadas por ele não os apresenta assim, mas as suas peculiaridades, como a elaboração de projetos e orientações individuais — para alunos de arquitetura; a improvisação como talento artístico — para alunos de música; a reflexão segundo concepções e escolhas teóricas sobre a observação e a ação num estudo em grupo — para alunos de psicanálise; a prática da pesquisa-ação no processo de ensino e aprendizagem — para alunos da educação e de arquitetura e urbanismo; enfim, a publicização e o debate das práticas. Esse conjunto constitui uma possibilidade de complementar e fazer convergir, em linhas gerais, a formação docente para um fazer reflexivo e o “talento artístico”.

Todavia, ao serem apresentadas dissociadamente, dificultam uma linha de pensamento coerente. Além disso, tais estratégias de aprendizagem reafirmam práticas que ferem uma relação dialógica e horizontal entre educador e educando. Quando o formador assume a posição de quem diz (e o estudante a de quem ouve), de quem determina e demonstra o que o discente deve querer, ocorre uma relação vertical. Embora esta, em algumas situações pedagógicas, seja até necessária, cremos que não pode predominar, pois feriria os interesses e as motivações do aluno — que Charlot (2000) destaca como importantes na aprendizagem do educando, a ponto de bloquear o desenvolvimento do trabalho deste. E mesmo que Schön (1992; 2000) destaque a importância da reflexão-na-ação no desencadeamento do debate contemporâneo sobre a formação de docentes reflexivos e professores pesquisadores, suas estratégias de ensino revelam resquícios da prática educativa originada na racionalidade técnica — tais como seus exemplos de ensino prático reflexivo tendo como estratégia a “imitação”, o “siga-me” e o “espelho”. (Nesses modelos, prevalece a verticalidade na relação entre docente — instrutor — e graduando — estudante. Com essas estratégias, a postura do formador apresenta, na maior parte do tempo, pouco diálogo e pouco respeito pelo que o aluno percebe e quer na situação vivenciada.)

Como em Bourdieu (1982), Schön (2000) põe o instrutor na condição de autoridade a que o estudante deve se submeter e em quem precisa confiar. Enquanto Schön crê que tal posicionamento seja uma dependência temporária — por isso o estudante necessitará confiar em seu instrutor até dar forma própria a sua prática

profissional; Bourdieu entende que é uma forma de garantir a reprodução de uma prática educativa — diz ele:

[...] a AP [ação pedagógica] implica o *trabalho pedagógico* (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU, 1982, p. 44).

Se dependência ou reprodução, isso não aplaca nosso questionamento: mesmo fazendo uso da reflexão-na-ação, as estratégias apresentadas por Schön poderiam formar profissionais aptos a construir práticas criativas e autônomas? Tampouco esse questionamento aplaca o mérito de Schön (1992) de ter suscitado e desencadeado um debate promissor sobre a reflexão-na-ação profissional, em particular na do professor.

Isso porque educar formal e intencionalmente é ação própria do fazer do homem, passível de sistematização e organização que requerem exercício permanente e intencional em níveis distintos para cumprir fins diversos. A riqueza desse debate está, em especial, na carência de estudos que explorem as estratégias e os significados da “reflexão-na-ação”, a “reflexão-sobre-a-ação” e a “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”, inclusive as relações entre a proposta do “professor reflexivo”, “professor pesquisador” e pesquisa-ação como estratégia. Carecem de exploração as aproximações e peculiaridades numa perspectiva de redimensionamento.

### Pesquisa-ação como estratégia formativa

Ainda que concebida diferentemente quanto a suas finalidades (BARBIER, 2002; FRANCO, 2005), a pesquisa-ação, em sua essência, constrói-se como tática numa situação social concreta a ser modificada e associada com ações coletivas inspiradas constantemente nas transformações. Na proposição do professor-pesquisador, a pesquisa-ação é tomada como estratégia educativa pelo formador, que procura situar o professor numa atividade pesquisadora relativa ao seu fazer docente (ELLIOTT, 1998; PIMENTA, 2005). O intuito é transformar a maneira como ele é formado, inserindo a pesquisa como meio formativo.

Mas, dados os exemplos das práticas de formação pela pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ELLIOTT, 1998), alguns pontos merecem debate. Entre eles, está o momento dessa prática entre a fase de formação do futuro professor e do professor em exercício, da prática estabelecida entre o docente universitário (“pesquisador-professor”, “especialista”, “pesquisador”) e o educador da escola básica (“professor-pesquisador”, “prático” e “técnico da pesquisa”). Também merece reflexão quem colabora com quem nas pesquisas e na formação.

Se, como afirma Elliott (1998), a expressão “professor pesquisador” foi empregada, de início, por Stenhouse no desenvolvimento de um fazer que, mais tarde, ficou conhecido como pesquisa-ação, esta foi concebida antes da associação feita com a formação do “professor pesquisador”. Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos precedentes à Segunda Guerra Mundial. Eis um mapeamento de sua origem:

Costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante aprovação da Segunda Guerra Mundial. Alguns pensam, entretanto, que John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, construíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência no hábito do conhecimento científico tanto nos educadores como nos educandos (Thirion, 1980). Georges Lapassade atribui a criação do termo pesquisa-ação ao antropólogo John Collier, que propôs que as descobertas de tipo etnológico, feitas nos EUA sobre os indígenas das reservas, fossem utilizadas no benefício de uma política favorável a estes (BARBIER, 2002, p. 28).

Segundo esse autor, no Brasil a influência maior veio da pesquisa-ação concebida na Europa e no Canadá, no fim dos anos 60, e caracterizada por uma radicalização política e existencial. Sua prática na educação se desenvolve em pesquisas participativas, em especial sobre a formação de adultos, a educação popular e a formação sindical — é raro enfocar outros níveis de ensino (THIOLLENT, 1988). Nesse caso, como atividade pedagógica, sua exploração se volta à tomada de consciência e à reconstrução de situações investigadas entre docentes e na relação entre estes e os discentes.

A proposição do “professor pesquisador”, sobretudo a de Pimenta (2002a; 2005), evidencia-se como prática formativa que inclui os formandos em projetos de pesquisa sobre sua formação enquanto se propõem a construí-la, também, em concomitância. Esse processo incorpora a “reflexão-na-ação”, a “reflexão sobre-a-

ação” e a “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”, apresentadas como estratégia por Schön (1992) ao propor formar um “professor reflexivo”. Portanto, a proposição do “professor pesquisador” no Brasil se embasa em Schön (1992) e Elliott (1998), cujas práticas se diferem, mas que se aproximam na ação do educador como ponto de reflexão e aprendizagem para redimensionar sua formação.

Se em Schön (1992) a reflexão *na* e *sobre* a ação se fecha com a “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”, em Elliott (1998) a pesquisa-ação é desenvolvida sem focar na “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”. No campo educacional, a pesquisa-ação “[...] pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado” (FRANCO, 2005, p. 488). A transformação social como meta se encontra referendada em compromissos éticos e políticos para emancipar os sujeitos. Como o pesquisador age de forma comunicativa, a prática da pesquisa depende mais da dinâmica, do diálogo, das problemáticas surgidas no processo.

Com efeito, diferentemente de sua apropriação numa epistemologia positivista, em que se encontra dividida em diagnóstica, participante, empírica e experimental, a pesquisa-ação tem de ser colaborativa e crítica. Na colaborativa, a inserção do docente universitário parte, em geral, do convite de um grupo para auxiliá-lo na organização sistemática e científica de um processo de mudanças a que se propõe; na crítica, conta com a intervenção do pesquisador para que o grupo compreenda e perceba a necessidade de transformação — na concepção de Franco (2005, p. 489), a pesquisa-ação crítica é “[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Nesse caso, as ações ocorrem entre homens, o que requer fundamentalmente um modelo de agir comunicativo. Enfim, no entender de Franco (2005), a pesquisa-ação colaborativa e a crítica são práticas que têm dimensão pedagógica porque permitem que pesquisador e participantes ajam comunicativa e interativamente.

A formação docente ocorre na coletividade. Mais que isso, nela as pretensões vão além de compreender e descrever o mundo da prática porque supõem transformá-lo mediante um mergulho na práxis social (em estudo) cuja preocupação seja um processo formativo. Essas características permitem afirmar a formação, também, como processo de interação e integração. Não por acaso,

Desde Lewin até Elliott, afirma-se que uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador, entre pesquisa, reflexão e ação, retomando continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo — práticos e pesquisadores (FRANCO, 2005, p. 493).

Nessa asserção, dois aspectos se destacam para nós: as espirais cíclicas entre pesquisa, reflexão e ação e a necessidade de considerar o tempo e o espaço na formação e na pesquisa. Segundo a autora, porém, se considerarmos a pesquisa-ação como análise *na e sobre a ação*, então incorremos, no mínimo, em dois equívocos: 1) transformá-la em exame de avaliação de um procedimento adotado, isto é, anular sua característica dinâmica de transformação e de ajuste progressivo à investigação da/na práxis; 2) usá-la para investigar o local e a função do trabalho, ou seja, sua própria ação profissional. Nesse caso, essa prática dificilmente pode ser tida como pesquisa-ação, porque supõe hierarquizar papéis profissionais e a presença de poderes implícitos, ações estratégicas, e não ações comunicativas.

As ações estratégicas ferem o princípio da ação comunicativa, da dinamicidade e do ajuste de mudanças às transformações imprevistas pela pesquisa. Eis por que a pesquisa-ação não pode cair na ação estratégica, na avaliação de um procedimento adotado. Franco (2005, p.496) pondera: “[...] se considerarmos a pesquisa-ação como uma pesquisa na/sobre ação poderemos cometer dois equívocos”; um deles refere “[...] ao fato de o pesquisador investigar seu próprio local de trabalho [...] apesar da relevância dessa postura, a pesquisa decorrente dificilmente pode ser considerada pesquisa-ação”.

Reiteramos a ideia de que a pesquisa-ação estratégica perde não só o essencial da participação coletiva nas observações, na proposição e na tomada de decisões, mas também sua meta como prática educativa e transformadora. Entretanto, discordamos do entendimento de que o educador não pode investigar a própria prática, pois se caracterizaria numa pesquisa-ação estratégica. Entendemos que pode — sim — recorrer à pesquisa-ação para investigar seu fazer pedagógico-docente, mas desde que estabeleça uma relação dialógica com seus alunos durante a pesquisa e faça uma reflexão individual e coletiva numa relação cíclica. Para nós,

é preciso conceber a pesquisa-ação como atividade educativa cujos envolvidos participem ativamente.

Ora, assim como há pesquisa-ação crítico-colaborativa entre docentes universitários e da educação básica, também pode havê-la entre professor e aluno em sala de aula. Ela não tem de ser necessariamente entre um universitário — pesquisador — e os da educação básica — participantes; antes, cremos que pode ser tomada segundo interlocuções distintas, numa autorreflexão sobre a prática, na participação e no diálogo entre os professores da educação básica numa abordagem da área de conhecimento ou numa relação com outras áreas, com os alunos, com a comunidade escolar, com o sindicato; mas sem possibilidade de perder a reflexão e a tomada de decisões coletivas como processo. Para nós, a pesquisa-ação pode ser uma investigação sobre a própria prática profissional sem se caracterizar como pesquisa-ação estratégica, ou seja, sem perder o sentido da questão levantada por Franco (2005, p. 492):

Como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, está prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática.

Não vemos razão para a desigualdade. Entendemos que o pesquisador na pesquisa-ação já intervém como educador; o que necessita é apreendê-la como processo de autoformação e educar o outro mediante a pesquisa. Embora os problemas desta e da prática educativa sejam específicos — daí ser necessário discerni-los — cabe pensar como Freire (1996): ser professor não se dissocia de ser pesquisador, tampouco o educar se dissocia do educar-se.

Como Franco (2005), Elliott (1998) concebe a pesquisa-ação como agir comunicativo e não estratégico; e ambos criticam a pesquisa sobre a própria ação. Mas este autor segue perspectiva distinta quanto ao papel do pesquisador acadêmico e do educador das escolas no processo de pesquisar; ao contrário de Franco (2005), ele defende que

[...] a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do

professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua prática (ELLIOTT, 1998, p. 142).

Ele vê na pesquisa-ação uma maneira de formar professores que têm liberdade para experimentar e construir uma prática, mas não desenvolvem a capacidade de refletir, necessária a esse tipo de pesquisa. Mesmo sob influência de Stenhouse, Elliott avança na proposição do “professor pesquisador” porque vê no docente potencial para pesquisar seu fazer e assumir a autonomia pedagógica. Para ele, conduzir a pesquisa-ação deixa de ser ação exclusiva do docente universitário para se estender ao professor escolar e seus propósitos; afinal, “[...] o principal objetivo da forma de pesquisa-ação que tenho descrito é desenvolver mais a prática que o praticante” (ELLIOTT, 1998, p. 143). Nesse caso, não é a formação do professor que importa, mas a ação pedagógica.

Mesmo com tais nuances, a pesquisa-ação colaborativa trilhada por Elliott (1998) e Pimenta (2005) adquire, segundo Franco (2005), um papel pedagógico fundamental na formação docente em prol de mudanças curriculares. Os pesquisadores assumem a postura colaborativa vagarosa, silenciosa e mansa na escuta, porém forte na tomada de decisões, sempre com o fim de contribuir para as mudanças pretendidas pelo grupo e sem perder o caráter formativo do processo. Ao considerar a voz dos participantes num compromisso ético e político, o pesquisador busca usar a pesquisa-ação para construir a emancipação dos sujeitos participantes. Essa voz tem de compor a metodologia numa interação entre sujeito e pesquisa.

Com efeito, isso fica claro nos relatos de pesquisa-ação crítico-colaborativa apresentados por Pimenta (2005). No primeiro, o objetivo foi analisar a contribuição do curso de didática e seu significado para a realização de trabalhos de alunos egressos de escolas públicas.

A pesquisa se iniciou a partir de uma problematização definida pela pesquisadora-coordenadora do grupo; as orientandas de doutorado nela se incluíram como pesquisadoras participantes e os professores das escolas por nós escolhidos concordaram em participar na qualidade de pesquisados (PIMENTA, 2005, p. 527).

Os docentes não se tornaram sujeitos da construção do objeto pesquisado; só participaram ativamente da pesquisa feita pelo docente universitário. Embora Pimenta (2005) tenha procurado alargar as práticas reflexivas dos professores sobre suas atividades de ensino coletivamente numa contextualização institucional e

histórica à luz de Zeichner (1998), parece haver dificuldades permeando a distinção entre ser professor e ser pesquisador para o docente universitário e o professor da educação básica, tal qual diz Pimenta (2005, p. 523) sobre a pesquisa colaborativa:

Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição, a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção.

Nomear “pesquisadores-professores da universidade” e “professores-pesquisadores nas escolas” sugere que os docentes acadêmicos são pesquisadores antes de ser educadores e que os docentes da educação básica se *tornam* pesquisadores após ser professores. Vê-se aí uma distinção não só no papel profissional, mas também nos níveis da pesquisa de cada um. Tal distinção de papéis e práticas — assim nos parece — dificulta concretizar uma formação docente mediante a pesquisa porque impede quem educa na escola de participar da pesquisa toda: da problematização à elaboração de projetos de investigação; da sua execução à socialização dos resultados. Logo, supomos que, num trabalho assim, dificilmente se efetivaria o objetivo de os professores criarem nas escolas uma cultura de análise de suas práticas. Além disso, é preciso superar a ideia de pesquisa-ação como estratégia de formação do outro (professor) esquecendo a de si mesmo (formador); a pesquisa é pensada pelos pesquisadores e, só depois, inclui a participação dos professores. Isso requer uma reflexão de quem são os agentes e seus lugares na concepção e no desenvolvimento da pesquisa e das práticas da pesquisa-ação, mesmo com os deslocamentos apontados por Elliott (1998).

Antes localizada nas escolas, a prática de pesquisa-ação entre acadêmicos e professores foi deslocada, nos últimos 20 anos, para a universidade, onde se buscou formalizá-la como prática desenvolvida e apresentada como resultado de cursos de pós-graduação, o que desfez certa tensão na proposta inicial da pesquisa-ação, a exemplo do controle conceitual, metodológico, textual e de publicação. Os acadêmicos deixam a posição de agentes de mudança direta na prática escolar ao assumirem a posição de “tutores”: de orientadores da pesquisa-ação, em vez de fazedores. Embora isso varie de instituição para instituição, os orientadores ora

questionam o pensamento do “prático”, suas crenças e suas aspirações relativas a suas práticas, ora levantam questões teóricas sobre a área principal da investigação. Esses trabalhos dos acadêmicos contêm poucas evidências de que desafiam o “prático” “[...] a questionar suas suposições sobre o que poderia ser mudado, para enfrentar os riscos, para tomar iniciativas e usar a pesquisa-ação para sondar e testar os limites de sua autonomia” (ELLIOTT, 1998, p. 148).

Ao analisar dissertações elaboradas por “práticos” e entrevistá-los, Elliott (1998) percebeu que a posição deles relativa à pesquisa-ação não influenciou nenhuma reconstrução conceitual teórica de seu fazer educativo para melhorá-lo. Enquanto amplia o papel do acadêmico como facilitador da investigação e reduz seu papel como teórico de mudança educacional, essa situação deixa o “prático” na condição de técnico, em vez de partícipe ativo da reconceituação e reconstrução de sua prática. Mesmo assim, poucos entrevistados entendem que a pesquisa-ação constitui esforço fracassado para melhorar seu trabalho pedagógico.

Mais que constatação da investigação, as considerações desse autor deixam entrever um posicionamento que distancia o docente da condição de pesquisador. Indícios disso estão, também, em Pimenta (2005), ao afirmar que o papel do pesquisador universitário consiste em “ajudar” os “professores pesquisadores” a organizar uma problematização, em situá-los em um contexto teórico mais amplo. Como se vê, a soberania do docente universitário como pesquisador nesses casos prevalece ante professores da educação básica quando a relação entre esses dois agentes deveria ser vista como parceria e troca de conhecimentos. Os docentes da educação básica deveriam — sim! — ter uma formação de pesquisador e teóricos sobre a prática de ensinar e aprender quando se escolhe a pesquisa-ação como meio. Com suas experiências, peculiaridades formativas, domínio de conteúdos, leituras teóricas e de mundo, bem como seu com seu fazer educativo, ambos os grupos de docentes poderiam, em conjunto, ajudar não só a ampliar suas práticas conceitual e teoricamente, mas também transformá-las. Vemos isso como ponto fundamental.

Os formadores precisam assumir, em seu fazer docente, o papel dialógico e uma relação horizontal com seus formandos; não podem continuar a manter uma relação vertical, hierárquica e de superioridade, como se não tivessem — também eles — de ensinar aos acadêmicos suas práticas e concepções de formação. Não queremos aqui diminuir a autoridade e importância do professor universitário na

formação; só defendemos que é preciso reconhecer mais ainda o papel dos educadores no processo.

Dito isso, embora a proposição de formar o “professor pesquisador” pela pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) signifique redimensionar a proposta em sua origem, ela demanda uma revisão que supere contradições entre discursividade e práticas. No segundo relato de Pimenta (2005) sobre sua experiência, diferentemente do primeiro — apresentado no mesmo texto —, ela se aproxima mais da perspectiva de formação de educadores como pesquisadores, e não como colaboradores de quem pesquisa. A investigação que ela descreve objetivou “[...] analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (docentes e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatizava a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual)” (PIMENTA, 2005, p. 527).

Em tal pesquisa, a autora procurou estabelecer uma relação de parceria, a produção de textos coletivos e individuais e a mobilização de saberes da experiência, pedagógicos e científicos. Propôs-se a um “[...] diálogo sistemático das questões cotidianas, os problemas, dilemas e dificuldades no âmbito da sala de aula (em pequenos grupos) e no âmbito da instituição escolar, dos alunos, da carreira de magistério, das políticas públicas” (PIMENTA, 2005, p. 529). Nessa experiência, o fazer de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação de “professores pesquisadores” foi sendo construído pelos acadêmicos na “[...] práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças [...] negociadas e geridas no coletivo” (PIMENTA, 2005, p. 534).

Essas novas dimensões se apoiam em Zeichner (1998) — porque trazem, ao debate sobre a formação docente, saberes vinculados à prática reflexiva, a uma teoria especializada e a uma militância pedagógica; e em Nóvoa (1992) — porque mapeiam a formação crítico-reflexivo do professor como algo que abrange, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. Mas as experiências da pesquisa-ação na formação do “professor pesquisador”, ainda são mínimas. Eis por que, como Lüdke (1998, p. 31), não duvidamos

[...] de que a dimensão de pesquisa, uma vez superado os vários obstáculos em seu caminho, viria a conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando

e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela. Espero que isso venha acontecer em um futuro não muito longínquo e que a pesquisa não corra o risco de ver substituído seu valor de uso, na escola, pelo valor de troca na carreira do professor...

Todavia, como tarefa cotidiana de indagar sistemática e autocriticamente com base na curiosidade e no desejo do educador, a pesquisa ainda é vista no meio acadêmico como risco porque, supostamente, o conduz a uma inovação intelectual que pode potencializar a exigência de mudanças sociais (DICKEL, 1998, p. 52). Com efeito, ao se fazer sujeito da pesquisa e de sua prática, o “professor pesquisador” passa por um processo formativo que demanda mudança nas relações sociais as quais — diria Sacristán (1999) — interferem em poderes implícitos. Em parte, isso se explica como em Lüdke (2004, p. 28), para quem “[...] a prática da pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como sendo importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de ensino médio para o magistério”. A passagem do relato de um entrevistado transcrita por ela ilustra a questão: “[...] acho que esse assunto de professor pesquisador é muito mais nosso, da academia, do que dos professores da educação básica. Eles têm coisas mais urgentes com que se preocupar” (LÜDKE, 2004, p. 34).

Também em Miranda (2004) essa questão é suscitada ao ressaltar o uso acrítico da abordagem professor “reflexivo/pesquisador”. Para ela, alguns riscos da proposta de professor “reflexivo/pesquisador” incluem: contribuir para desqualificar a universidade como instância formadora de educadores, converter seu papel em retórica legitimadora da reforma educacional e responsabilizar ainda mais docentes da educação básica por seus insucessos. Se a reflexão pode passar a ser sinônimo de resolução de problemas na escola, negar a teoria como parte necessária da autonomia que se pretende implementar pode reduzir, em vez de aumentar, as possibilidades reais de reflexão crítica do professor. Nota-se aí, implicitamente, uma problemática da formação do “professor pesquisador”: as novas relações entre formadores universitários e docentes da educação básica.

Enfim, outras evidências se mostram em Duarte (2003, p. 619; 620) ao criticar a proposição de “professor reflexivo”:

Reafirmo [...]: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feito nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento

escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário apresentado por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”

Esse autor entende que a proposição do “professor reflexivo” desvaloriza o conhecimento escolar e defende uma formação maciçamente reduzida ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais e a pesquisa sem suporte teórico. Isso o leva a advertir que de nada ou pouco servirá defender a tese de que a formação de educadores no Brasil deva ser feita nas universidades, por isso defende que seja feita pela transmissão, isto é, não cogita a pesquisa como outro meio. Segundo ele, “[...] esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a *transmissão do conhecimento escolar*: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (DUARTE, 2003, p. 11; grifo nosso). Como se lê, ensinar supõe exclusivamente transmitir o conhecimento escolar tanto no âmbito da educação básica quanto da universidade.

Esses posicionamentos revelam indicativos de tensão, a exemplo do lugar: da universidade e da escola, da teoria e da prática, dos saberes universais e dos saberes tácitos, das pesquisas descritivas e das pesquisas explicativas, do conhecimento como objeto de transmissão e do conhecimento como objeto de construção, do docente universitário e do professor escolar. Para aliviar essas tensões, pensamos que teria de haver uma interdependência dos elementos, e não a submissão de um ao outro, e o reconhecimento da importância das especificidades e contribuições de cada um como complementaridade, e não como oposição. Numa perspectiva crítica e colaborativa, a pesquisa-ação demanda — a nosso ver — horizontalidade e interdependência entre todos os atores.

Nessa ótica, cabe ao docente universitário, numa pesquisa-ação crítico-colaborativa, não só orientar o processo de investigação e do fazer educativo dos docentes; também concebê-la como prática de educar e se educar, mantendo ativa a capacidade de criar, indagar-se, seduzir o outro e seduzir-se no prazer de construir uma consciência pedagógica, política e científica. Mais: é preciso trabalhar para construir uma cultura que “[...] configura o mapa da própria possibilidade da vida

social [...]”, que não é a economia e poder em si, “[...] mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e outra são possíveis” (BRANDÃO, 2002, p. 24).

A cultura está fora e dentro de nós: somos seres que sentem, percebem, lembram, sabem e agem. Nossa prática resulta do ser de sentimento, de sentido, de significado, de sociabilidade em um momento da cultura. Fazemos escolhas e aprendemos com o tempo conforme os padrões de uma cultura, isto é, uma lógica do sentir, do pensar e do agir. Tornamo-nos donos do sentido e criadores de uma vida tendo em vista o “[...] poder de escolha crescentemente livre de nossos próprios símbolos, de nossos tantos modos de vida, de nossas múltiplas identidades e das buscas de aprendizado de sentimentos e de significados a serem dados à teia de tudo isto” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Posto isso, fazer da pesquisa um modo de educar impõe um trabalho que exige dos formadores e dos formandos mudança de atitudes de ensino e sua incorporação como prática. Nesse sentido, entendemos que criar outra cultura pressupõe considerar a dimensão sociocultural do formando. As mudanças devem ser negociadas e gestadas coletivamente; e a pesquisa-ação, se trabalhada nessa dimensão, pode constituir uma estratégia para formar uma nova cultura: a da pesquisa na formação e no fazer docente pelo professor formado. Mas não como único meio!

Acreditamos ser necessária uma articulação dialética da reflexão com a pesquisa ao fazer da pesquisa-ação uma estratégia formativa a ser construída pelos formadores na formação docente. Esse entendimento vem, sobretudo, de nossas convicções relativas a Freire (1996), em que procuramos identificar outras aproximações de pesquisa e reflexão na formação. Vem daí, então, a tentativa de apreender a pesquisa como atitude docente cotidiana (DEMO, 1998) construída, em essência, por Freire, para quem o ato de pesquisar está na vida do sujeito que o cultiva para desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de intervir questionando. Vemos essa concepção como sendo fundamental para enriquecer a problematização desta tese.

## **1.2 Professor, pesquisa e educação: segundo Paulo Freire**

Diferentemente da primeira abordagem — enfática na formação do professor pesquisador com concepção e características bem delineadas —, a abordagem

deste item afirma, mais que o fazer pesquisa, o *estar* em pesquisa (BEILLEROT, 2001), especialmente em Freire (1996). Embora este não explore com centralidade a relação pesquisa–formação docente em suas proposições pedagógicas, ele a toma como prática cotidiana para formação e atuação numa concepção de educação e constituição do sujeito. Ainda assim, não se pode dizer que tal relação entre pesquisa e formação docente não permeie, direta e indiretamente, sua concepção de educação e docência. Ora, para Freire (1996, p. 32), é da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar.

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade.

Essa asserção tem elementos cuja densidade sintetiza e expõe a abrangência da interface da pesquisa com a formação docente e a educação concebida como formação do pesquisador — embora este lecionasse. O professor é quem, antes de tudo, indaga, inquieta-se e busca descobrir vias de intervir na educação e na sociedade. Isso porque ser educador requer se aceitar como sujeito da procura para, assim, desafiar homens e mulheres a desenvolver leituras críticas sobre a capacidade de agir e mudar o curso da história. Para nós, isso seria “estar em pesquisa”: vivenciar esse processo. (A vivência estimularia a incorporação.) Freire insiste nesses aspectos, mas nem sempre se fazem presentes como desafio educacional, mesmo em práticas educativas pela pesquisa. No entendimento de Demo (1998, p. 38),

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria um doutor que apenas ou, sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser como profissional da educação, um pesquisador.

Para um autor e outro, a pesquisa na formação só faz sentido se tomada como princípio educativo, como fazer recorrente no processo formativo de um educador como pesquisador na interface da pesquisa com o ensino. É preciso que, “[...] em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 32). Para Freire (1996, p. 32), em sua crítica à insistência no educador pesquisador, ser pesquisador não é “[...] qualidade ou uma

forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar [...]” de um docente; antes, é “[...] da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Esse posicionamento destaca esta última como algo advindo de uma inquietude, uma insatisfação, um questionamento, uma busca; porém, mesmo tidos como inerentes ao fazer docente e à formação, tais atributos merecem uma educação compatível que explore sua força para superar a ingenuidade e desenvolver a capacidade criadora dos formandos pelo estímulo e cultivo da curiosidade. Na concepção desse pensador, formação e prática docentes requerem considerar dois ciclos gnosiológicos: o conhecimento existente e a produção do conhecimento, cuja transição exige um fazer sistematizado da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica”. Há que “[...] fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar”, diz Demo (1998, p. 1).

Como profissional da educação, o professor precisa ter uma formação definida de tal modo pela pesquisa, que a incorpore em seu modo de ser e educar. E, ao incluí-la como princípio científico e educativo, não tem de ser o profissional pesquisador, mas o que educa através dela. Para o pesquisador e professor, ela tem de ser, antes de tudo, a capacidade de elaboração própria, de criatividade científica — numa palavra, a prática de quem nunca desiste de questionar a realidade, dialogar com ela e interpretá-la. Elaborar o conhecimento requer dos sujeitos potencialidades e processos criativos para dar forma a algo novo e defender ideias originais fundamentadas em pesquisa. Como quer Ostrower (1989, p. 10), a criatividade é inerente ao homem, que “[...] cria, não porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Se assim o for, então é correto supor que a criatividade permeia todas as instâncias da ação humana: emocional, intelectual, individual, social, cultural, política...

Como forma, a pesquisa pode se estruturar não só em produção de texto escrito, mas também em imagens fixas/móveis e sons, sem perder rigor acadêmico e a natureza investigativa e sem cair no relativismo — comum no âmbito escolar — de que tudo que buscamos e produzimos é pesquisa. Pesquisar, de fato, exige organização e sistematização, teórica e metodológica; também exige uma atitude política para construir uma realidade. Como processo de criação, demanda

percepção, correlação de ideias, apropriação do acaso, intuição, busca de ordem, construção e apresentação formal como resultado.

Subjacente a essas demandas está uma elaboração mental que nos leva a relativizar esta afirmação de Severino (2006, p. 71): “[...] a representação mental [...] é resultante de um complexo processo de elaboração, de construção. [E,] Certamente, esse processo não pode nunca ser confundido com o processo de criação, como se pudesse, de algum modo fazer o objeto existir”. Se é plausível sugerir que pesquisar é construir o objeto de conhecimento: “[...] expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos metodológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam a sua realidade” (SEVERINO, 2006, p. 71; 72); então também o seria pensar que a pesquisa está não só na construção do objeto: ora, nem sempre o pesquisador tem instrumentos metodológicos e técnicos disponíveis, o que o obriga a criar seus métodos, isto é, a desenvolver processos criativos como ordenadores e configuradores, diria Ostrower (1989) — em nosso caso, na prática da pesquisa.

Ao ordenarmos um objeto, ao estruturá-lo, nós o configuramos tendo em vista dada realidade e excluindo outras. Às vezes, esse processo significa desconstruir um objeto para apresentá-lo de outra forma. Mesmo sob as regras do rigor científico, da articulação do lógico com o real e do teórico com o empírico, isso se faz pelo potencial criador do homem. Mas criar demanda estratégias que o formem como ser criativo: de atitudes cotidianas a práticas mais elaboradas de sistematização do conhecimento, como um processo de interdependência e continuidade. Muitas vezes, o que ocorre é que, em razão das demandas da sistematização da pesquisa, perde-se o cultivo desta como atitude cotidiana e como parte do homem; e tal perda se estende, à luz de Freire, ao estímulo educacional de um sentimento de inquietude, humildade, persistência e aventura que requer aguçar a criticidade, a curiosidade, a capacidade de indagar e criar — numa palavra, de ir do senso comum à sistematização rigorosa do objeto cognoscível sem perder, na essência, a curiosidade.

A curiosidade para Freire (1996, p. 35) é um fenômeno vital que assume o contorno da

[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...]. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como se lê, questionar implica duvidar, perguntar — querer sempre mais e melhor. No dizer de Demo (1998), seria fazer do “questionamento reconstrutivo” um procedimento de formação do sujeito, também de superação da condição de objeto e da passividade (embora esse autor não se refira especificamente à formação docente, ele alude a uma educação pela pesquisa). Fazer tal questionamento é não só se pôr na condição de crítico, mas ainda se conscientizar e se preparar para intervir, mudar, superar. Por reconstrução, nesse caso,

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 mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender (DEMO, 1998, p. 11).

Nessa lógica, o questionamento só faz sentido se fomentado para reconstruir práticas, intervir alternativamente, elaborar propostas próprias, construir caminhos de aprendizagem. Questionamos não só porque o conhecimento é apenas um recorte da realidade, provisório e exige uma interpretação constante; mas também por causa dos desafios de educar-se e educar o outro segundo princípios idênticos. Como atitude cotidiana, questionar é o desafio da pesquisa numa dimensão educativa, enquanto a elaboração e sistematização da pesquisa é princípio científico.

O questionamento para uma prática consciente está presente em Freire (1996), em Demo (1998) e Schön (1992); mas se apresenta diferentemente em cada um: para Schön, ocorre na e/ou sobre a ação e para a ação no enfrentamento de situações imprevistas, num fazer reflexivo individual, com preocupações técnicas da aprendizagem da prática de ensino; para Demo, o questionamento há de conduzir à “pesquisa de resultados”, formalizada em projetos, planejamentos ou produções cuja função é anteceder a aula; para Freire (FREIRE, 1996, p. 95; grifos do autor), enquanto o questionamento supõe crítica contextualizada para a emancipação política, desenvolver a capacidade de questionar exige “[...] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas”; logo, como docente, “[...]”

devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*". Charlot (2000, p. 72) aborda essa questão nestes termos:

Toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

O questionamento — a prática da pesquisa — está, primeiramente, no encontro identitário do educando com o que desperta sua curiosidade. Perceber essa relação não é simples; às vezes, a percepção requer o trabalho do formador para ser construída e significada. Essa identidade se constitui na interface entre o eu e as dimensões culturais e sociais, entre a subjetividade e a identidade. Se a subjetividade dá conta dos sentimentos e psiquismos mais íntimos, particulares, é no discurso dos sistemas sociais e culturais que a particularidade entre ela e a identidade é significada e produz significado para dar lugar ao sujeito (MOREIRA, 2002). Nessas condições, explorar educativamente a passagem da curiosidade espontânea à curiosidade epistêmica se torna coerente num trabalho fundamentado pelo princípio da sociologia do sujeito, em que — diz Charlot (2000, p. 47) — “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber”. O sujeito não é uma soma de “eus sociais” distanciados pela “subjetivação”; o sujeito tem de ser compreendido não só como conjunto de relações e processos, mas também como ser de singularidades e psiquismos; igualmente, como ser social cujos dados objetivos e subjetivos são discutíveis e analisáveis objetivamente. Discutir a relação do sujeito com o saber supõe considerar esses aspectos. Afinal, como quer Charlot (2000, p. 87–8),

[...] um sujeito, em relação com outros sujeitos, preso na dinâmica do desejo, falante, atuante, construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

Essas ponderações são essenciais ao se considerar a relação do sujeito com o saber. Propor uma educação que preze a relação do sujeito com o saber denota inscrevê-lo na relação com o desejo de saber, numa extensão simbólica, ativa e

temporal. Implica valorizar o desejo de saber na mobilização e no desencadeamento de ações por um sujeito que confronta suas histórias e atribui significados e valor a suas escolhas e seus interesses em torno do saber. A temporalidade permite a existência de um movimento de aprender a construir, desconstruir, reconstruir e combinar. Por mais próximo que o sujeito esteja das relações sociais, estas serão decodificadas e ressignificadas em suas particularidades, conforme o valor a elas atribuído por ele na relação com o mundo, com os outros e consigo.

Essa relação complexa entre o sujeito e o objeto do saber envolve uma relação intrínseca entre subjetividade e objetividade na produção do conhecimento científico cujo desafio está em construí-lo em sua objetividade e evitar os problemas resultantes de uma dissociação com a subjetividade. Para Byngton (1995, p. 52),

A comparação de nosso saber científico com o saber de outras culturas revela a patologia desse grande fenômeno cultural que foi a dissociação materialista do Ocidente em função da *objetividade*. Quando assim fazemos e temos a humildade de nos voltarmos para o conhecimento primordial, aquele *conhecer que traz a marca do ser*, que deixa cicatrizes, que nos faz realmente conhecer a vida e que nós nunca esquecemos, percebemos a natureza dissociada desse outro conhecer teórico, lido, falado, manipulado, erudito, racionalizado e “*inteligente*”, que a gente tem tanta empáfia de aprender, mas tanta dificuldade de guardar e tanta facilidade de esquecer (Grifos do autor).

Nesse quadro cultural de racionalidade científica destituída de significado pessoal, cuja metodologia explora a objetividade excluindo o sujeito e em que Charlot (2000) assinala a existência de um fracasso escolar e Byngton (1995) salienta o cerceamento da criatividade, a relação do educando com o conhecimento a ser construído constitui um princípio básico em níveis de ensino mais elementares e mais avançados. Isso denota considerar que o educando se assuma como sujeito da curiosidade investigativa como condição para que a pesquisa possa ser incorporada como prática científico-formativa e atitude cotidiana. E tal incorporação depende, também, de sentirmos o que produzimos intelectualmente e vivenciarmos o que estamos abordando. Brandão (2002, p. 27) aprofunda esse raciocínio:

[...] as pessoas do povo — dos inúmeros povos que há no povo — sentem o que vivem, mas nem sempre compreendem ou sabem o sentido social do que sentem. Enquanto isto nós, as pessoas intelectuais — aqueles que escrevem ou lêem um livro como este, falando sobre o povo e as culturas [...] sabemos, mas nem sempre compreendemos o sentido vivido do que sabemos e, mesmo ainda, sentimos a fundo o que compreendemos [...] quando chegamos a compreender [...] Gramsci lembra que o nosso grande engano está em acreditarmos que seja possível saber intelectualmente algo sem

compreender de maneira existencial o seu sentido e, pior ainda, sem haver aprendido a sentir o que sabemos e devemos compreender.

Assim concebida, a pesquisa na formação do sujeito implica explorar os sentidos existenciais do formando relativos à construção do conhecimento. Para Freire (1996), a história do sujeito e o contexto de sua inserção determinam a origem da “curiosidade ingênua”: quanto mais espontânea e consciente for sua origem, maior será a possibilidade de torná-la uma “curiosidade epistêmica”. Diz ele: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 98). Portanto, recorrer ao pensamento de Freire como referencial teórico e de análise dos dados empíricos desta investigação pressupõe explorar a pesquisa como atitude cotidiana cujas características determinam um modo de conduzir a formação por meio da pesquisa, isto é, a produzir e sistematizar conhecimentos na ação de pesquisar. Mesmo que a pesquisa como atitude cotidiana não cumpra o “fazer pesquisa” de Beillerot (2001, p. 73), entendemos ser uma prática de pesquisa ao assumir a indagação espontânea como exercício de problematização e princípio para sistematizar o conhecimento. Assim, não pode ser banalizada como investigação qualquer.

Assumir uma prática educativa nessa perspectiva da existencialidade do sujeito exige, de quem forma professores, uma revisão permanente dos espaços que estão sendo criados para que possam quebrar seu silêncio, buscar sua identidade social e se sentir incitados a criar e inovar suas práticas educativas pela e para a pesquisa. Mais que isso, essa educação requer encorajar o formando, pois educar segundo essa lógica significa, em grande parte, desestabilizar uma ordem, gerar conflitos e administrá-los. Aqui, o conflito constitui um princípio construtivo do processo de ensino e aprendizagem. Tal educação requer ainda, do formador, a ação de olhar e escutar, ou seja, “[...] sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (WEFFORT, 1996, p. 10). Educar segundo a compreensão do outro igualmente exige esforço de quem forma uma prática reflexiva permanente, pois a história do outro é vista à luz de nossa própria história e nossa cultura, em dado tempo e num momento específico de nossa vida. Daí a necessidade de abandonarmos a posse de nossos referenciais e pré-conceitos para ver licenciandos e professores como são de fato: ver seus

desejos: o porquê e a verdade destes. Tal tarefa exige práticas educativas dialógicas.

### 1.3 Pesquisador professor: o fazer investigativo

Se as duas abordagens anteriores concebem a formação docente como algo para constituir o ser docente e a docência, essa terceira abordagem enfoca o pesquisar e suas demandas. Mais que isso, evidencia a formação do pesquisador que, por consequência, influencia o fazer docente como quer Severino (2001; 2009) ou um ensino com pesquisa como quer Cunha (1996), que supõe um aprendizado de pesquisador na construção do objeto e nos procedimentos de pesquisa. Mas Demo (1998), ao discutir pontos comuns e específicos da pesquisa e da educação, oferece fundamentos para um diálogo com essa concepção.

Em Severino (2001; 2009), deparamo-nos com essa concepção que se volta às demandas que requer a construção do conhecimento em educação ou para ensinar, que vemos em Cunha (1996). Embora essas alternativas apontem paradigmas distintos à construção do conhecimento e à busca da aprendizagem na constituição do objeto de estudo e nos objetivos de pesquisa para o formando, seus proponentes a exploram como meio de formar. Enquanto Severino (2009) defende não o educador como pesquisador, mas a pesquisa como algo que permeia a aprendizagem pela postura investigativa, pois “[...] é preparando o bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário, ou qualquer outro profissional” (SEVERINO, 2006, p. 69); Cunha (1996) reconhece como equivocada a relação entre ensino e pesquisa quando o docente se estabiliza como pesquisador e quando vê práticas recorrentes de ensino traduzidas na apresentação e defesa dos resultados como verdade justificada pelo processo de descoberta.

Aqui, nosso pensamento converge mais para o de Cunha, e menos para o de Severino. Mas reconhecemos que este último autor — mesmo que sua concepção careça de aspectos da pesquisa como formação para o ensino — discute uma ideia central: não há como ignorar que a pesquisa como atividade formativa supõe aprender a pesquisar; isto é, “[...] implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo ‘fazer’ impõe: encontrar os meios para a objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las” (BEILLEROT, 2001, p. 73).

Posto isso, mais que definir o que é uma pesquisa “mínima”, de “segundo grau” e seus níveis, como faz Beillerot (2001), pressupomos como proeminentes as finalidades das práticas educativas por meio da pesquisa na formação. Desse modo, as pesquisas não devem ser concebidas, de modo dicotômico, como “básica” ou “aplicada”, isto é, “[...] aquelas que visam à produção do conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas” (BEILLEROT, 2001, p. 84). Nesse caso, é preciso seguir a perspectiva em que o professor se forma pela pesquisa na dimensão política (nas finalidades e estratégias), ética (nas escolhas e valores) e educativa (de e para a formação de sujeitos).

Numa prática da pesquisa, ensino e aprendizagem se sustentam numa concepção de ciência compatível com as escolhas do formador. Segundo Köche (1997), a ciência é um processo crítico de reconstrução permanente do saber humano. Para Severino (2009, p. 1), “[...] todos os produtos do conhecimento são conseqüências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem”. Como princípio científico, a pesquisa requer atividade imaginativa para repensar o já pensado; intuição e revisão teórica; crítica e diálogo com a produção existente (KÖCHE, 1997); isso porque move dialeticamente o já produzido e a consciência de suas lacunas. Encarar a fronteira do desconhecido se reflete e compreende até o que ainda não foi compreendido, demandando uma formação do espírito científico. Assim, pesquisar é uma atividade que ocorre na construção de objetos com base em fontes primárias, premissas epistêmicas, procedimentos metodológicos e técnicos; depende fundamentalmente, diria o autor, do paradigma epistemológico escolhido por quem pesquisa e de sua concepção quanto à relação entre sujeito e objeto. Pesquisar, então, trata-se de delinear o objeto de pesquisa numa “[...] reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese” (SEVERINO, 2009, p. 4).

A atenção se volta às bases da investigação e à mediação da construção do conhecimento, que — diz Severino (2001) — envolve três dimensões imbricáveis intrinsecamente e implicáveis mutuamente, seja segundo o método positivista, fenomenológico, dialético etc. Uma é a epistêmica, que envolve a subjetividade na

construção do conhecimento; outra aborda a operacionalidade técnica da pesquisa, na apreensão e manipulação de dados colhidos nas fontes; enfim, a articulação epistêmica e técnica em seu desenvolvimento. Cada método suscita (a exemplo do positivista, compreensivo, dialético) o modo como se apreende a subjetividade na relação do sujeito com o objeto de pesquisa. Ora procura extirpá-la, ora demonstra como ela se faz presente no processo da pesquisa, e ora mostra como a subjetividade se encontra imbricada em influências mútuas na relação do sujeito com o objeto de estudo.

Contudo, atentamo-nos as práticas distintas de orientação cujo foco se volta ora à importância da pesquisa na formação do sujeito que pesquisa, ora à construção, em essência, do objeto pesquisado como fundamental, desconsiderando-se sua interconexão. É na concepção de formação e pesquisa em Freire (1996), guiada pela existencialidade do formando, que encontramos uma proposta de interconexão. Nela, consideram-se a sociabilidade, a historicidade e a práxis, para a apreensão da subjetividade do pesquisador e compreensão efetiva do objeto de estudo. Privilegia-se aí o processo de conscientização em torno de si, do outro e do mundo, numa prática de reflexão-ação-reflexão da própria vida na apreensão da essencialidade do objeto de estudo.

Esse modo de ver se opõe a outras práticas cuja dimensão da subjetividade se evanesce ante a primazia da objetivação na construção do objeto de estudo, em que o formando, via pesquisa, é levado a se importar “[...] que o saber a que chega é resultante de um longo e complexo processo de construção, que exige atenta utilização de uma metodologia apropriada, pertinente às peculiaridades do objeto, mas também clara percepção de seu paradigma epistemológico” (SEVERINO, 2009, p. 3). Nessa perspectiva, a formação encerra um processo de ensino pela prática pesquisadora cujo conhecimento se encontra na construção do objeto de estudo, a que subjazem planejamento, organização, metodologia, referências teóricas e escolha de procedimentos técnicos apropriados. Embora Severino (2009, p. 7) diga que o “[...] envolvimento com a pesquisa decorre da construtividade e da historicidade de todo o ser humano [...]”, é à racionalidade do conhecimento que se atém sua defesa da inserção de graduandos em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico e na familiarização com práticas teóricas e empíricas da pesquisa (caminho tido como mais adequado para alcançar objetivos de aprendizagem).

Com efeito, vemos relevância na ideia de que “[...] o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo” (SEVERINO, 2009, p. 9); mas a referência a um processo que surge “[...] da relação sujeito/objeto quando da atividade cognoscitiva [...]” parece se distanciar da importância dada por Freire (1996) ao sujeito da construção do conhecimento. Logo, permanece uma concepção cuja efetivação não se explora como caminho a ser construído como fazer educativo, embora esse autor diga que a mediação pedagógica do conhecimento só se legitima se for mediado pela intencionalidade da existência histórico-social dos homens praticando a significação dos objetos (SEVERINO, 2001). Não encontramos em Severino (2001; 2006; 2009) uma atenção dada ao sujeito que investiga sua existencialidade na pesquisa, nem mesmo a apreensão do processo de pesquisar como prática educativa.

Cunha (1996) também não aborda a significação do objeto para o sujeito da construção do conhecimento, mas ela salienta outro aspecto em que reconhecemos uma contribuição relevante: de que é preciso reconstruir os fazeres escolares na relação entre ensino e pesquisa para que o conhecimento seja trabalhado como processo e, assim, ajude os alunos a se emanciparem intelectual, social e politicamente a fim de que gozem plenamente do direito à cidadania. Diferentemente de Demo (1998), essa autora foca na construção do conhecimento para a emancipação, enquanto ele parte da emancipação para construir o conhecimento. O que aparentemente configura só uma inversão é mais que isso, porque define modos diferenciados na relação entre formador, formando e objeto de estudo. A ênfase no primeiro caso é no domínio do objeto de estudo da área de conhecimento; no segundo, é na apreensão do objeto de estudo e intervenção *de* e *numa* realidade concretamente vivenciada pelo formando.

Todavia, a contribuição de Cunha (1996) nesta discussão está ao apontar o ato de pesquisar como aprendizagem necessária ao professor para um ensino escolar mediado pela pesquisa. Essa autora não desenvolve nem aprofunda essa ideia, mas vemos nela uma concepção para uma formação docente paralela à de Severino (2001), que também defende o processo de construção, e não o produto, como fundamental para produzir conhecimento ao salientar a construção do objeto pesquisado, e não a apreensão educativa; segundo ele, pesquisar seria importante “[...] como processo de construção dos objetos do conhecimento” (SEVERINO, 2009, p. 9).

Embora Severino (2009) veja a pesquisa numa ótica essencialmente pedagógica, em que a intervenção didática se transforma em “pedagogia da investigação” — ou seja, docência e aprendizagem intermediadas por uma postura investigativa —, isso traduz uma abordagem não para a prática educativa, mas para a da pesquisa. Entendemos que pesquisar sobre objetos próprios do ensino escolar na formação de professores — como supõe Severino (2009) — corrobora para aprender pesquisando. Mas também cabe falar em aprender a educar por meio da pesquisa; para isso, é preciso não só vivenciar esse processo, mas ainda exercer a educação investigativa; do contrário, corremos o risco de formar educadores como pesquisadores que, na ânsia de comunicar resultados, esqueçam-se da aprendizagem da pesquisa como processo — que é também um meio de ensino.

| <b>QUADRO 1</b> Peculiaridades formativas da pesquisa e da educação em Demo |                                                                                                           |                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AMBAS</b>                                                                | <b>A PESQUISA</b>                                                                                         | <b>A EDUCAÇÃO</b>                                                                                              |
| Postam contra a ignorância                                                  | Busca conhecimento para poder agir na base do saber pensar                                                | Busca na consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade                              |
| Valorizam o questionamento                                                  | Alimenta-se da dúvida, de hipóteses alternativas, de explicação e da superação constante de paradigmas    | Alimenta o aprender a aprender, fundamento da alternativa histórica                                            |
| Dedicam-se ao processo construtivo                                          | Pretende, pelo conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente                          | Usa o conhecimento inovador como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos para sujeitos           |
| Incluem confluência entre teoria e prática                                  | Busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática                                 | Encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético |
| Opõem-se terminantemente à condição de objeto                               | Usa a transmissão de conhecimento como ponto de partida                                                   | Exige ultrapassar o mero ensino, a instrução, o treinamento e a domesticação                                   |
| Opõem a procedimentos manipulativos                                         | Supõe ambiente de liberdade de expressão, crítica e criatividade                                          | Relação pedagógica interativa e ética marcada pela qualidade formativa                                         |
| Condenam a cópia                                                            | Persegue o conhecimento novo, privilegiando no seu método o questionamento sistemático crítico e criativo | Reage contra o mero ensino copiado para copiar; privilegia o saber pensar e o aprender a aprender              |
| Fonte: Tese doutorado Elsienei Coelho da Silva                              |                                                                                                           |                                                                                                                |

Ao abordar as dimensões da pesquisa como princípio educativo e científico, esse autor explora a capacidade de elaborá-la ante a multiplicidade de horizontes

teóricos, empíricos, práticos e metodológicos nos quais a pesquisa científica está imersa. Nessa perspectiva, torna importante aos professores compreender o funcionamento das normas científicas, confrontar paradigmas, fazer escolhas e criar caminhos metodológicos; e o critério mais pertinente de cientificidade para esse autor é a discutibilidade, pois só o que é discutível na teoria e na prática pode ser aceito como científico. Isso permite comparar a ciência à arte no quesito imaginação e criatividade para propor hipóteses, teorias e desafios ao fazer educativo. Experimentar a pesquisa como princípio não só científico, mas também educativo como aborda Demo (1998) numa concepção de educação, embora não a explore na formação, implica construir com o docente habilidades como saber pensar, aperfeiçoar a capacidade de questionar, não temer o desconhecido, enfrentar situações novas, dominar problemas inesperados, perscrutar alternativas, aprender a aprender o saber fazer, conjugar reciprocamente teoria com prática, avaliar(-se) como forma de desenvolver a consciência crítica, reinventar procedimentos metodológicos, enfim, intervir com competência formal e política (DEMO, 1998).

Assumir educação e pesquisa com propósitos uníssomos supõe defender uma formação pela *práxis* e uma relação interdependente do pensar com o agir conscientes. Na dimensão formativa do professor, isso significa formar sujeitos epistêmicos que transformem dada realidade educacional em processo de interação criativa e construtiva com base em saberes construídos num contexto apropriado e mediado por agentes e processos educacionais. Com a incorporação dos saberes, busca-se trabalhar a dialética entre conhecimento e ação como possibilidade de transformar os docentes para que construam uma educação fundada na pesquisa e, concomitantemente, assimilem os princípios científicos e educativos da pesquisa. Formar pelos trajetos coincidentes desta e da educação significa construir condições para que os formandos se assumam não só como cidadãos emancipadores e construtores de projetos próprios, mas também como sujeitos da história opostos à condição de objetos numa dimensão intelectual, política e pedagógica.

Mesmo que Freire (1996), Demo (1998; 2000), Severino (2009) e Cunha (1996) tenham apontado — cada um a seu modo — que a pesquisa necessite ser tomada como princípio científico e/ou educativo, o debate sobre ela como prática formativa carece de ampliação.

#### 1.4 Pesquisa aplicada: instrumentos de ensino

Na quarta e última abordagem que identificamos sobre pesquisa e formação de professores, Demo (1998) se apresenta também como referência. Mesmo que seu enfoque seja de uma educação pela pesquisa, em sua asserção sobre pesquisa na formação do professor ele a apresenta numa perspectiva aplicada: isto é, de pesquisa aplicada, que Beillerot (2001, p. 84) define como “[...] aquela que permite diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas do professor”. E Demo (1998), ao se ater à dimensão da pesquisa apropriada na formação do professor, traz uma perspectiva de produto a ser empregado na educação quando propõe em três dos seus desafios em tal dimensão: (re)construir um projeto pedagógico próprio; elaborar textos científicos; produzir material didático para uso próprio; inovar a prática didática; recuperar a competência. Esses desafios — assim nos parece — perdem relativamente a amplitude que explora a proposição de uma educação escolar pela pesquisa, sobretudo, como atitude cotidiana; como ele defende, uma educação tal exige que o docente seja definido por ela. Por si só, isso já bastaria para compreender que o que propõe como educação mediante a pesquisa seria automaticamente para formar também educadores.

No primeiro desafio — (re)construir um projeto pedagógico próprio —, vemos certa semelhança com a proposta do “professor pesquisador” porque ele defende que o docente se emancipe da condição de executor de ideias alheias para a de proponente de projetos pedagógicos — condição para participar ativamente de um projeto pedagógico coletivo, da escola. A elaboração de tal projeto requer um refazer pela prática de reflexão e conscientização relativas às demandas educacionais, numa revisão das escolhas que fez para reafirmar ou mudar princípios e fazeres.

Aqui, o projeto pedagógico resulta — assim compreende Demo (1998) — da reflexão e da pesquisa numa formação permeada pelo questionamento reconstrutivo e na qual se desenvolve a capacidade de argumentar, fundamentar, raciocinar e questionar em todas as suas fases (elaboração, apropriação para educar, avaliação e coleta de dados, reelaboração etc.). Em sua elaboração, esse autor vê como essencial o cuidado, de um lado, com o ecletismo — indicado pela falta de posição relativa a uma linha de pensamento com que o professor se identifique e que defenda; de outro, com o não fechamento numa corrente de pensamento cuja defesa possa

não dar abertura ao educando para que perceba a existência de outras correntes e que ele mesmo fará sua opção conforme suas convicções.

O segundo desafio é a elaboração de textos científicos próprios a ser trabalhados com os alunos em sua prática educativa. Com efeito, propor a produção de textos não como especialista em dado tema, mas como quem consegue trabalhar “com elegância” e clareza porque domina o assunto e é capaz de correlacionar o que absorveu de autores diferentes com o conhecimento e a interpretação pessoal aponta uma formação que requer aprender a pesquisar. Tal fazer exige mais que refinamento intelectual e conhecimento, ou seja, exige desenvolver a capacidade formal e política de intervir, inovar; e isso para Demo (2000, p. 54) se faz

[...] sobretudo [pela] motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão. Em seguida vem o principal: motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para chegar a elaboração própria.

Ser capaz de elaborar textos decorrentes de pesquisa para fazer os alunos desenvolver tal capacidade é o que propõe esse autor; assim como propõe, paralelamente teorizar as práticas mediante a autocrítica docente: ou seja, por meio do questionamento, da problematização, do desenvolvimento da pesquisa. Porém, nessa proposição, não percebemos o modo de estabelecer uma conexão entre pesquisa para produção de textos a ser trabalhados com alunos e sobre a prática para intervir de modo alternativo; falta-lhe um nexos que vemos tanto como essencial à concepção de pesquisa na formação quanto como desafio central aos formadores para ampliar o debate sobre tal concepção.

O terceiro desafio é na produção de material didático para uso próprio. Não só para pôr de lado a apropriação de material concebido e produzido por outrem e a simples transposição didática, mas também para mediar uma orientação didática questionadora e reconstrutiva e aproximar o conteúdo do contexto, dadas a relação entre teoria e prática e a qualidade formal e política na educação do aluno. Nessa lógica, não cabe preparar recurso didático como meio para aulas expositivas, porque esse tipo de prática resulta em desperdício de tempo e dificulta estabelecer um relacionamento fecundo do educando com os conteúdos apreendidos.

A referência central na construção do material didático “[...] não é mais a aula, em torno da qual tudo deveria girar; passa a ser a formação da competência do

aluno, estando o professor e o sistema escolar a seu serviço” (DEMO, 1998, p. 46). O real desafio neste caso está em evitar que os recursos didáticos sejam recebidos — equivocadamente, diríamos — como instrumentos de transposição didática cujo foco é não o aluno (sua transformação pelo conhecimento, pois é sujeito desse processo), mas — diria Mello (2011) — o domínio do “objeto de conhecimento” concebido didaticamente para que possa ser compreendido com mais clareza.

O quarto desafio é a inovação da prática didática: privilegiar o questionamento reconstrutivo na qualidade formal — a inovação, em vez da aula copiada e da exposição pura — e na qualidade política — inovação com ética para fazer emancipar o educando, cuja participação passa de objeto a sujeito, “[...] encontrando na instrumentação do conhecimento a alavanca principal para intervir, em contexto ético e solidário” (DEMO, 1998, p. 47). Tal educação pela pesquisa se define como uma maneira escolar específica de educar e assumir, também para si, a pesquisa como atitude cotidiana. Compreendida como práxis emancipatória discente e docente, ela tem de ser explorada como processo de “sujeitos que gesta sujeitos”. Uma vez assim assumida, convém que tal prática se desdobre na

[...] competência formal forjada pelo conhecimento inovador, para alojar-se, com a mais absoluta naturalidade, na qualidade política também. Não basta a qualidade formal, marcada pela capacidade de inovar pelo conhecimento. É essencial não perder de vista que o conhecimento é apenas meio, e que, para tornar-se educativo, carece orientar-se pela ética dos fins e valores (DEMO, 1998, p. 6).

O quinto desafio é um processo permanente de recuperação da competência subjugada à lógica do conhecimento inovador que impetra a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, a atualização permanente e o manejo de meios eletrônicos para pesquisar. Aqui vemos se impor a necessidade de uma formação de duração maior: não cabem nela a ligeireza; além disso, o exercício permanente dessas práticas repele a instrumentalidade pura e a falta de condições de trabalho. Dito isso, embora não notemos perda da referência a uma formação docente fundada na perspectiva do questionamento reconstrutivo e da pesquisa como atitude cotidiana, observamos a falta de uma proposição que prepare *mesmo* o professor para tal. Uma proposta em que a educação pela pesquisa por ele defendida, por si só, já bastaria para compreender o que propõe como educação mediante a pesquisa seria automaticamente para formar também educadores.

## Capítulo 2

### PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UFU

Como prática educativa docente, os relatos da pesquisa não podem ser analisados sem contextualização nem de forma individualizada (SOUZA, 2009). Vimos antes que a prática é social: reflete ações pessoais em movimento com ações sociais; mais que isso, reflete políticas nacionais e institucionais. Eis por que mapeamos as condições políticas e institucionais da inserção da pesquisa na graduação — logo, na licenciatura — determinada por políticas do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) e avaliações dos programas *stricto sensu* pela CAPES, vinculando-as aos *espaços institucionais de pesquisa*; às *histórias de formação de seus cursos de licenciatura*; às *políticas de pesquisa para a formação docente*; que vão se tornar determinantes do perfil formativo de professores a partir dos anos 1990 na UFU. Mas antes suscitamos a concepção de universidade (CHAUÍ 2001) e sua crise como *centro de produção de conhecimentos científicos* (SANTOS, 2005a).

Para Chauí (2008), a universidade se mostra ora como instituição social, ora como organização — conforme sejam suas funções e seus propósitos; e isso tem implicações diretas na (re)definição da prática da pesquisa, que, num passado iluminista e sustentado pelo ideal de modernidade, garantiu o entendimento do ensino universitário como “ensino superior” e da universidade como centro de construção de conhecimento e alta cultura. Mas desde os anos 1970 essa hegemonia da universidade está abalada, embora a investigação tenha sido “[...] sempre considerada o fundamento da educação de nível ‘universitário’ e a ‘atmosfera de investigação’, o contexto ideal para o florescimento dos valores essenciais à formação do caráter” (SANTOS, 2005a, p. 199). Para esse autor, fatores que provocaram essa quebra de hegemonia incluem a criação de centros de pesquisa aplicada pelas grandes empresas — cujos resultados concorreram com os das universidades — e pelo Estado para pesquisas de ponta, além de políticas de seleção de universidades com mais capacidade de investigação como centro de referência e mais investimento financeiro. Tais fatores, conforme o mapeamento de Chauí (2001), parecem estar, no caso do Brasil, ancorados na chamada reforma do

Estado, quando se transforma a educação de direito em serviço e a universidade como instituição social em organização.

Como instituição social, a universidade se apresenta originalmente segundo uma ótica em que vemos em seu interior “[...] a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2008, s. p.). Como projeto da modernidade, conquista o direito de autonomia do saber ante as determinações religiosas e estatais: passa a se orientar pela lógica da construção e/ou transmissão do conhecimento. Por ser instituição social, diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, é que

[...] a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2008, s. p.).

Ao contrário, na universidade concebida como uma organização a pesquisa desenvolvida

[...] é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado [...] Em outras palavras, uma ‘pesquisa’ é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo e um cálculo de meios para soluções parciais e locais de problemas e obstáculos locais (CHAUÍ, 2008, s. p.).

A pesquisa nesse ponto de vista tem se tornado cada vez mais uma força produtiva e, como tal, serve como componente na lógica do modo de produção capitalista. Daí decorrem “[...] as novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e a transformação da universidade numa organização ou numa entidade operacional” (CHAUÍ, 2008, s. p.). O que significa uma universidade “voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos [...] como veremos, isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma” (CHAUÍ, 2001, p. 190). Esse tipo de pesquisa “anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUÍ, 2001, p.193).

O distanciamento entre a universidade e os interesses sociais e uma gestão vinculada a interesses capitalista geram uma crise de legitimidade. As causas dessa crise Santos (2005, p. 9) atribui ao fato de:

[...] a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado e, as exigências sociais e políticas de democratização da universidade e de reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.

Assim, é necessário repensar em seu papel ao produzir e distribuir conhecimento, bem como na possibilidade de democratização e participação de setores distintos da sociedade, também produtores de conhecimento.

De todas as crises por que passa a universidade, esse autor considera que a hegemônica é a mais ampla, porque nela está em questão sua exclusividade, construída ao longo do século XX, na produção dos conhecimentos a ser transmitidos. Incapazes de desempenhar papéis contraditórios, aos poucos as universidades perdem sua autonomia na produção de pesquisa. A perda de hegemonia decorre da passagem do

[...] conhecimento convencional para o conhecimento pluriversitário, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e informação que alteram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. (SANTOS, 2005, p. 63).

No entanto, na visão de Chauí (2001), discutir a pesquisa na universidade supõe discutir não a perda de hegemonia, mas a mudança do papel da universidade ao deixar de oferecer educação como direito para se tornar prestadora de serviços. Por consequência, a apropriação de uma pesquisa aplicada, de controle, intervenção e eficiência produtiva destrói, na essência da prática da pesquisa, a curiosidade e a crença de que, pela pesquisa, é possível intervir e transformar dada realidade social em condições materiais existentes. Como quer essa pensadora,

Se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional (CHAUÍ, 2001, p. 193).

Em meio aos papéis exercidos pelas universidades públicas brasileiras entre a sua condição de instituição social e organização como universidade operacional, encontram-se as práticas da pesquisa assumidas numa correlação de forças quanto

às demandas de objetos de investigação. Estes, por sua vez, são determinados ora por demandas sociais e científicas trazidas pelo educando e/ou pelos docentes, ora por interesses mercadológicos empresariais. Para nós, a lógica da pesquisa na universidade operacional não cabe na formação docente. Isso porque não a compreendemos como recorte da realidade, de maneira a focalizar só no aspecto ao qual está destinada a intervenção imediata e eficaz de uma prática de ensino. Não sendo instrumento, mas um meio de formação, a pesquisa requer uma prática de reflexão, de crítica, de exame de conhecimentos instituídos, além da consciência de mudanças e de superação. Eis por que recusamos a concepção de universidade como organização apresentada por Chauí (2008, s. p.), tendo em vista que, uma vez

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática.

Tal concepção nega uma formação compreendida pela relação do sujeito com suas histórias, pois

[...] introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUÍ, 2008, s. p.).

Para uma formação dessa amplitude e para enfrentar essas políticas que descaracterizam a universidade como instituição pública e social, destacamos, das proposições de Chauí (2008, s. p.) para sua reforma, a

[...] revalorização da pesquisa, estabelecendo não só as condições materiais de sua realização, mas sobretudo criando novos procedimentos de avaliação que sejam regidos [não] pela noção de produtividade e sim de qualidade e de relevância social e cultural. Essa qualidade e essa relevância dependem do conhecimento, por parte dos pesquisadores, das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas e seus impactos sobre as pesquisas. Quanto à relevância social, cabe indagar se o Estado teria condições de fazer um levantamento das necessidades do País, no plano do conhecimento e das técnicas, e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades regionais e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais, nacionais e regionais, poderiam ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao

mesmo tempo em que esta poderá oferecer os elementos reflexivos e críticos para esses movimentos.

Com isso, a universidade encontra direcionamentos políticos diferenciados entre os que pleiteiam subsídios para pesquisa. Para Santos (2005), a comercialização do conhecimento científico é contraditória e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica. Este é um fato que exige das universidades públicas uma reflexão sobre o projeto de país centrado em escolhas políticas que permitem inserir o país em contextos de produção e distribuição de conhecimentos. Vemos isso como fundamental, afinal as saídas são discutíveis; o fato é que, ante sua missão social, a comunidade universitária se vê forçada a resistir — diria Santos (2005, p. 62) — promovendo “[...] alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo da universidade na definição e soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais”. Se por um lado é importante buscar alternativas, por outro é necessário o enfrentamento político para superar a falta de recursos financeiros destinados à pesquisa, cujo compromisso seja melhorar as condições sociais de vida, o direito de cidadania e a emancipação intelectual.

Na formação de docentes na graduação, a pesquisa implica especificamente romper com a hegemonia da produção do conhecimento (da pós-graduação *stricto sensu*, da graduação, dos bacharelados e licenciandos, dos professores universitários e da educação básica), superar resistências de diferentes ordens, defender a emancipação intelectual e exercitar a cidadania, a motivação, a autoconfiança, para que então o professor possa se assumir como sujeito de sua formação e construir o conhecimento sistematizado como prática de ensino. Até nas práticas formativas sob a proposição do “professor pesquisador” (PIMENTA, 2005) é preciso superar os resquícios de hegemonia, que dificultam uma prática efetiva de democratização da produção do conhecimento entre docentes universitários e da educação básica.

Ainda assim, tais práticas representam mudanças significativas na formação, por isso não podem ser negadas; do contrário, viriam servir à política neoliberal do Banco Mundial a fim de diminuir gastos com a universidade e a capacitação de docentes em exercício numa parceria pedagógica e científica (SANTOS, 2005). Se negarmos a formação do “professor pesquisador” por causa dos objetivos das

políticas neoliberais, perderemos os aspectos qualitativos dela; perderemos o enfrentamento pedagógico e político que ela demanda para avançar, porque representa, ainda, uma ameaça política, pedagógica, epistemológica e metodológica. Ventorim (2005a, p. 22) detectou em suas análises que consensualmente

[...] a questão do ensino e da pesquisa na educação superior é fundamental, sendo um tema que se coloca até hoje como um grande desafio. Essa problemática está assentada nas formas de relação entre educação, ciência, tecnologia e sociedade e, essencialmente, imbricada nas raízes políticas e econômicas, históricas e sociais do País e da instituição universidade. Essa relação se mostra marcadamente dependente e determinada pelo conjunto de questões relativas à concepção dessa instituição e de suas funções em frente às demandas político-sociais, em particular no momento em que está em pauta a atual Reforma Universitária e as políticas de formação de professores.

A construção do espaço da pesquisa na formação docente na universidade está, assim, sujeita a questões bem maiores que ultrapassam seus limites pedagógicos e políticos. Tais questões trazem à tona o modelo de universidade como uma instituição social definida por Chauí (2001), e o modelo desejado, mas sujeita a revisões perante o enfrentamento das crises pontuadas por Santos (2005a; 2005b) de legitimidade, institucionalidade e a da hegemonia, sendo esta essencial, a nosso ver, para o debate da pesquisa na formação docente. Trata-se de um problema que exige recorrer a práticas políticas e pedagógicas nas quais os processos de construção, divulgação e distribuição do conhecimento estejam intrinsecamente vinculados com os sujeitos sociais numa relação dinâmica entre globalidade e localidade, universidade e escola.

De uma abordagem global passamos às práticas específicas na UFU, que favorecem ou não a inserção da pesquisa na formação docente. Focaremos, aqui, em especial, nas políticas de produção científica e na formação docente a partir dos anos 1990, tendo como critério a efervescência do debate e a produção acadêmica sobre formação via pesquisa, as mudanças locais — como as reformas curriculares de diversas licenciatura (as primeiras depois da extinção dos cursos de licenciatura curta na segunda metade dos anos 1980) —, a criação de grupos de estudo e pesquisa — depois registrados na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFU (PROPP/UFU) e no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a partir de 2002 — e a intensificação de políticas de iniciação científica.

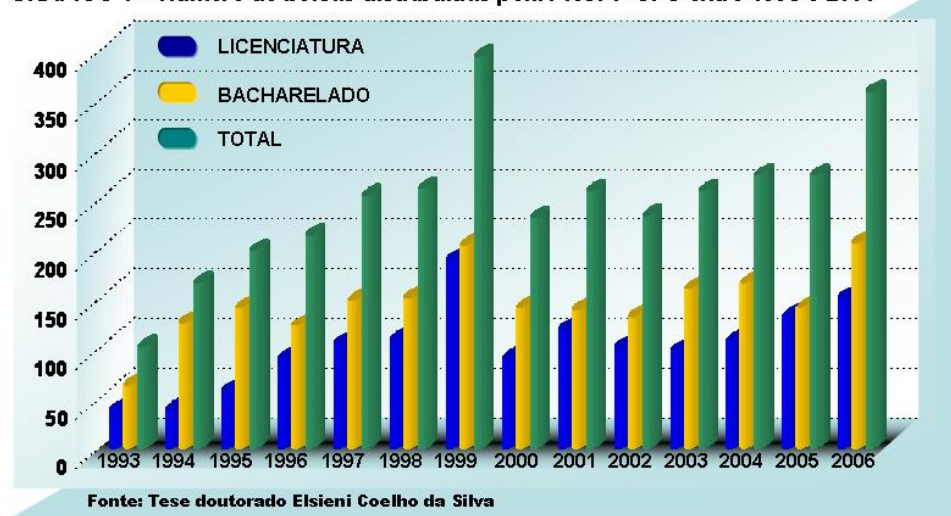
## 2.1 Espaços institucionais de pesquisa: PROPP

Estruturada como instituição de ensino, pesquisa e extensão, a UFU tem na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP) o espaço central de fomento e registros de atividades de pesquisa; por exemplo, os programas de iniciação científica, em especial a partir de 1990, a aprovação crescente de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o cadastramento de grupos de pesquisa de suas unidades acadêmicas, a partir de 2000. A abordagem de dados quantitativos dessas três ações constitui uma fonte para entender a inserção da pesquisa na formação de professores e do nível de envolvimento docente universitário por áreas do conhecimento em práticas formativas pela pesquisa. A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP)

[...] vem, desde 1990, fomentando o desenvolvimento de pesquisa entre alunos dos diversos cursos de graduação, por meio de programas de Iniciação Científica. Atualmente, esses programas dividem-se em duas versões, que têm os seguintes objetivos: Inserir os alunos da UFU em projetos de pesquisa, a partir do segundo semestre (apoio do CNPq/UFU) ou segundo ano (apoio da FAPEMIG/UFU); Despertar e incentivar a vocação científica entre os estudantes de graduação da UFU por meio de sua participação em projetos de pesquisa; Preparar o aluno de graduação para ingressar em cursos de mestrado e/ou doutorado. (UFU, 2008, *on-line*).

Na distribuição de bolsas de iniciação científica (financiadas pelo CNPq, FAPEMIG e UFU) no período 1993–2006 (FIG. 1), dados da PROPP/UFU, temos uma visualização do número total de bolsas distribuídas por este órgão, bem como o número destinado para os cursos que possuem licenciatura, ainda que acompanhada de bacharelado, e para os cursos só com bacharelado.

GRÁFICO 1 – Número de bolsas distribuídas pela PROPP UFU entre 1993 e 2006



Essas bolsas foram destinadas a 15 cursos que possuem licenciatura vinculados, até 1999, a 26 departamentos e, a partir de 2000, a 11 unidades (a unidade da Faculdade de Artes Filosofia e Ciências Sociais/FAFCS foi subdividida por manter seus quatro departamentos e cinco cursos). Na distribuição dessas bolsas para cursos com licenciatura entre 1993 e 2006, conforme os documentos (UFU, 2007), os cursos de Geografia e História, se mantiveram nos três primeiros lugares em 13 anos — o de geografia passou ao quarto lugar em 2005; o de história, em 2006. Em 1993, a distribuição era desigual e excluía os 15 cursos; a partir de 2005, passou a destinar bolsas a todos com equilíbrio quantitativo. Além desses dois cursos, Biologia, Educação Física, Letras e Matemática estiveram entre os três primeiros lugares; além dos cursos de Pedagogia — 2004 e 2006 — e Psicologia e Ciências Sociais (ainda que com rara incidência nos três primeiros lugares, esses dois últimos se destacam porque oferecem não só licenciatura, mas também disciplinas a outras licenciaturas).

Os dados ainda permitem aventar algumas justificativas para tal distribuição; por exemplo: formação de corpo docente vinculado aos departamentos ou às unidades (as políticas de distribuição de bolsas da PROPP enfocam, primeiramente, projetos encaminhados por professores doutores, depois projetos de professores mestres); políticas dos cursos ou iniciativas de docentes com projetos de pesquisa e formação de iniciação científica de discentes; política dos cursos para criar uma base para implementação de seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* — no caso da Geografia, em 1998, e da História, em 1999.

Embora a pós-graduação mais antiga da UFU seja a educação (1989), sua política de iniciação científica mais incisiva começou em 2004, o que sugere desconexão política entre graduação e pós-graduação para formar pesquisadores. Mas a Faculdade de Educação oferece o maior número de vagas para formar professores pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu*, abarcando todas as áreas do ensino da educação básica e a investigação de temáticas que se entrelaçam com a educação. Nos demais programas vinculados a faculdades ou departamentos cuja graduação oferece bacharelado e licenciatura deveria haver um número razoável de dissertações e teses que considerassem a área específica de conhecimento e suas correlações com o ensino. Mas os catálogos *on-line* das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação da UFU revelam que essas correlações são quase inexistentes.

Ainda assim, a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* estimula o redimensionamento da pesquisa na graduação da universidade. O IV PNPG, concebido a partir de 1996, embora não tenha se efetivado como plano, norteou as políticas das pós-graduações do PNPG de 2005 ao de 2010, cujas diretrizes incluíram a integração da pós-graduação com a graduação; a capacitação de professores para a educação básica como necessidade e tarefa da pós-graduação. Se a falta de detalhamento deixa margem para interpretar esta última inclusão como indicativo de uma política expansionista dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para capacitar educadores, para além dos docentes universitários, o PNPG 2011–20 evidencia que não há uma política para a inclusão, de fato, dos professores da educação básica nos programas de mestrado e doutorado como meio formativo — mesmo que tenham a educação básica como área estratégica de investimento — e a formação inicial e continuada uma de suas metas (BRASIL, 2010).

Contudo, compõe os critérios da avaliação trienal pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (BRASIL, 2008) referente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a participação dos professores atuantes na pós-graduação em atividades de ensino e pesquisa na graduação da área. As instituições de ensino superior e seus docentes serão avaliados, também, com particular atenção pela repercussão da iniciação à pesquisa do graduando e seu ingresso na pós-graduação. Assim, os professores dos programas de pós-graduação passam a ser avaliados, inclusive, pela participação em atividades de ensino e orientação na graduação e iniciação científica; mas são considerados tanto

as “[...] implicações positivas quanto seus efeitos negativos, como excesso de horas dedicadas a tais atividades, tendo em vista as necessidades e interesses do Programa [de pós-graduação]” (BRASIL, 2008).

Outro critério da CAPES para avaliar programas de pós-graduação — que repercute na graduação — é a inserção e o impacto regional e/ou nacional do programa, dividido em “Impacto educacional e social” e “Impacto científico e tecnológico”. A avaliação do primeiro enfoca a “[...] produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros”; a do segundo, a “[...] participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros” (BRASIL, 2008). Assim, o crescente número de programas de pós-graduação na UFU, em especial nos últimos anos, leva a propiciar uma nova realidade de fomento à formação pela pesquisa.

Os cursos de pós-graduação são de responsabilidade das unidades e áreas de conhecimento no ensino superior e se integram à política da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, que cuida das

[...] ações de apoio, de acompanhamento e de avaliação dos programas de pós-graduação e trata da interação dos grupos de pesquisa da Universidade com a comunidade externa, especialmente com os órgãos de fomento. Coordena a distribuição de bolsas, seja para a qualificação docente, os alunos da pós-graduação ou para os alunos da graduação nos projetos de iniciação científica (UFU, 2008).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UFU começaram em 1985, com a criação dos mestrados em Engenharia Elétrica e em Engenharia Mecânica. Começaram a se expandir nos anos 90 — com a oferta regular de 13 mestrados e 3 doutorados — e avançaram de 2000 a 2007 — quando foram abertos mais 11 mestrados e 9 doutorados. Ao todo, foram 36 cursos: 24 mestrados e 12 doutorados. Historicamente, a pós-graduação se expandiu marcadamente após 2000, quando os cursos de mestrado aumentaram em 50% e os de doutorado em 80%. Dos 24 cursos de mestrado existentes em 2007, constatamos que 6 foram criados, até a década de 90, em cursos que ofereciam graduação com bacharelados e licenciaturas (Educação, em 1989; Linguística Aplicada, em 1995; Geografia, em 1998; Química, em 1998; História, em 1999; e Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, em 1990). Após 2000, quatro desses cursos criaram seus doutorados:

Geografia, em 2003; Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, em 2005; Educação, em 2006; e História, em 2006. De 2000 a janeiro de 2007, outros quatro cursos que têm a modalidade licenciatura e bacharelado na graduação abriram seus mestrados: Psicologia, em 2003; Física, em 2002; Filosofia e Matemática, em 2007; e Artes, em 2008. Das oito áreas curriculares no ensino fundamental (artes, educação física, português, matemática, ciências, geografia, história e inglês), a Educação Física ainda não oferecia mestrado em 2011 (UFU, 2011).

Grupos de estudos e pesquisa constituem outro espaço alternativo à formação do graduando. Por um lado, suas origens se vinculam à iniciativa de docentes, seja em razão de suas investigações ou de uma concepção de educação que privilegia o ato de pesquisar na formação discente; por outro lado, vinculam-se à necessidade gerada por políticas de fomento à pesquisa e cursos de pós-graduação. Uma análise dos grupos de pesquisa cadastrados na PROPP e no CNPq evidencia isso; a PROPP (UFU, 2006) informa a existência, em 2006, de 153 grupos e 243 líderes, assim nomeados nos cadastros. A diferença de 90 líderes a mais relativamente ao número de grupos cadastrados se justifica, segundo a PROPP, porque alguns grupos pararam de atualizar seus cadastros; daí foram excluídos do sistema. A efemeridade dos grupos foi o primeiro dado que chamou nossa atenção, a ponto de suscitarmos estas hipóteses: a falta de consistência na formação dos grupos — por isso seria difícil perdurarem por um tempo significativo — e o desinteresse dos líderes/docentes em renovar os cadastros dos grupos.

Ao buscarmos detalhamento no banco de dados do CNPq, constatamos que, dos 153 grupos, 53 estavam locados em cursos que oferecem bacharelado e/ou licenciatura; destes, 14 se formaram de 1989 (ano mais antigo de grupos cadastrados) e 1999; e 39, de 2000 a 2006. Isso significa que 26% foram criados nos dez primeiros anos e 74%, nos últimos seis. Conforme dados cadastrais no CNPq, o perfil dos grupos varia em sua composição: formado só por professores universitários; um docente universitário e graduandos; docentes universitários, alunos de graduação, professores da educação básica e/ou profissionais; docentes universitários e pós-graduandos. Ainda com base nos registros do CNPq, o vínculo entre ensino e pesquisa na denominação do grupo ou nos objetivos ali propostos envolvendo graduandos só aparece nos grupos “Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem”, que existe desde 1991; “Dinâmica territorial da cidade e do campo”, desde 1994; “Educação musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro”,

desde 1998; “Grupo de ensino de química”, desde 1998; “História e cultura”, desde 1999; “Núcleo de pesquisa e ensino de arte”, desde 2000; e “Diálogos com a geografia cultural”, desde 2004.

Esses dados permitem dizer que, embora a formação pela pesquisa seja direcionada à iniciação do bacharelado como pesquisador — isto é, exclua a do professor —, este aos poucos se beneficia da iniciativa de docentes por não distinguir seus orientandos: se do bacharelado ou da licenciatura. Fora as possibilidades da pesquisa na estrutura curricular do licenciando, a iniciação científica e os grupos de pesquisa ainda são espaços fundamentais de formação quando os programas de incentivo e formação de professores (como PIBID e PROLICEN) se vinculam a interesses que não os de uma formação por meio da pesquisa, embora ela ainda possa permear em alguns casos. cremos que esse estado de coisas resulte não só de uma concepção de formação de professores consolidada no país ao longo dos anos, mas também de características peculiares da história de formação das licenciaturas e das ações docentes na UFU. Historicamente, as licenciaturas surgiram em Uberlândia como unidades estritamente de ensino oferecidas por empresas privadas e que permaneceram após sua federalização, em 1978. Assim, é só a partir anos 90 — sobretudo na década passada — que se pode falar em inclusão curricular da pesquisa na formação docente.

## **2.2 Cursos de licenciatura: resgate histórico**

Conforme o estudo de Mendes (1999), a trajetória histórica da UFU apresenta três etapas: 1ª) criação de faculdades isoladas a partir de 1957; 2ª) criação da universidade, em 1969; 3ª) e sua federalização, em 1978. Dos 13 cursos criados na época das faculdades isoladas (1957–68), seis eram de formação docente: o Conservatório Musical de Uberlândia, que oferecia educação artística — música; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia; os cursos de Pedagogia, Letras Anglo-germânicas, Letras Neolatinas, História e Matemática (MENDES, 1999). Do ponto de vista empresarial, o surgimento e a expansão dessas licenciaturas significaram poucos gastos com criação e manutenção, além de acompanharem uma tendência nacional de expansão acelerada das faculdades de Filosofia a partir de 1960 (MENDES, 1999).

De fato houve reivindicações da comunidade — liderada por políticos locais — para criar o ensino público superior desde o início da década de 50, mas foram as faculdades isoladas que constituíram uma rede de ensino de iniciativa privada como parte do projeto desenvolvimentista da classe dominante local, detentora de poder político e econômico. Embora cada faculdade se mantivesse autônoma e isolada, a unificação delas, em 1969, representou uma estratégia política para fortalecer os grupos dominantes locais (MENDES, 1999). O período de 1969 a 77 se tornou propício à expansão, sobretudo, dos cursos de licenciatura. O Conservatório Musical passou a oferecer o curso de Educação Artística (Artes Plásticas) em 1972; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, os cursos de: Ciências (1970), Geografia (1971), Estudos Sociais (1972), Ciências Biológicas (1972), Química (1973) e Psicologia (1975); a Autarquia Educacional Estadual de Minas Gerais, o curso de Educação Física (1971). No dizer de Mendes (1999, p. 35),

A opção por cursos menos onerosos, bem como restritamente voltados para o ensino continuou sendo característica marcante nos interesses dos proprietários de faculdade particulares no período militar, mesmo com a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/68, que já previa a pesquisa e a extensão como responsabilidade das faculdades e das universidades. Afinal, cursos mais baratos e com tendências exclusivas para o ensino geram um lucro bem maior aos seus proprietários.

Ao lado de outros fatores, a gestação dos cursos superiores em ambiente privado explica a tendência de a universidade ser uma instituição predominantemente de ensino. Também podemos considerar que os cursos criados na década de 70 tiveram influência da política da reforma universitária de 1968, guiada pelo princípio da racionalização num modelo tecnicista de educação que se reflete ainda hoje na organização estrutural da universidade e nas práticas de dirigentes e professores. (O cenário tem mudado com as políticas de pesquisa desde anos 90.) Até o início desta década faltava aos docentes universitários, sobretudo de universidades fora dos grandes centros, a formação de pesquisador, que seria viabilizada pelo mestrado e doutorado.

A reforma de 1968 implicou, para as licenciaturas, mudanças específicas como a criação de “licenciaturas curtas” para suprir a carência de formação docente do momento; o currículo se dividiu entre as disciplinas de conteúdo, sob responsabilidade dos institutos de ensino básico, e as disciplinas didático-pedagógicas, do curso de Pedagogia. As licenciaturas curtas tiveram um período longo de existência na

Universidade de Uberlândia (UnU). Mesmo com a federalização em 1978, dez de dezessete cursos de licenciatura (MENDES, 1999) mantiveram a licenciatura curta. Só na segunda metade dos anos 80 teve início uma política de substituição das “licenciaturas curtas” (dois anos) pelas “plenas” (quatro anos).

Ao se federalizar, a instituição manteve as mesmas licenciaturas por mais 16 anos. Novos cursos só foram autorizados em 1994 (Artes Cênicas, Filosofia e Física), em 1996 (Ciências Sociais) (MENDES, 1999) e em 1999 (Enfermagem). Até 2002, as 16 licenciaturas se vincularam a três grandes centros: Ciências Biomédicas (Educação Física, Ciências Biológicas e Enfermagem), Ciências Exatas e Tecnologia (Matemática, Química e Física), Ciências Humanas e Artes (Educação Artística — habilitação em Artes Plásticas e em Música, Artes Cênicas, Letras, Pedagogia, História, Geografia, Psicologia, Filosofia e Ciências Sociais) (SILVA, 2006).

Com a reestruturação administrativa da universidade, resolução 5/99 do Conselho Universitário, em 21 de dezembro de 1999 os centros deram lugar às unidades acadêmicas — 27 ao todo, divididas em faculdades e institutos. As licenciaturas se vincularam às respectivas faculdades ou aos institutos. Em casos como das unidades que se formaram com número maior de cursos de áreas diferentes, foram mantidos os departamentos, extintos nas unidades simples. O art. 29 do regimento geral da UFU diz que “A Unidade Acadêmica é o órgão básico da UFU [...]” e que deve ter “[...] organização, estrutura e meios necessários para desempenhar, no seu nível, todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão”.

Um dos objetivos da reestruturação foi consolidar um ensino com pesquisa, em especial pela articulação e proposição de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Mas a resistência histórica à inserção da pesquisa na formação de graduandos, em especial de licenciandos, constituiu um dilema para sua efetivação. As licenciaturas incluem, em estrutura curricular, além das disciplinas integrantes dos chamados conteúdos específicos — comuns às licenciaturas e ao bacharelado —, as de formação pedagógica: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Psicologia da Educação, ministradas por professores de outras unidades (faculdade de Educação e faculdade de Psicologia), bem como aquelas oferecidas pelo curso, tais como Metodologia de Ensino específica e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Ao contrário de pesquisas anteriores que, ao analisarem as licenciaturas, excluíram o curso de Pedagogia, como as de Silva (2006) e Mendes (1999), este estudo aqui o inclui juntamente com os demais cursos de licenciatura porque forma professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Supomos que o diferencial básico de exclusão desse curso em relação às demais licenciaturas, pelas pesquisas citadas, seja pelo fato de seus conteúdos integrarem a formação pedagógica e ser responsável pela habilitação de profissionais para ocupar cargos distintos no sistema escolar. Mas isso não o exclui da formação de professores; pelo contrário, o curso é essencialmente de formação de educadores.

As licenciaturas e habilitações profissionais em cada unidade e/ou departamento se dividem em três modalidades. Na primeira, o aluno faz o bacharelado obrigatoriamente, porém pode optar por acrescentar a licenciatura à sua formação — é o caso dos cursos de Enfermagem, Filosofia, História e Psicologia; na segunda, o aluno faz o bacharelado ou a licenciatura, mas pode optar pelas duas formações — esse caso abrange os cursos de Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, Letras, Matemática, Música e Química;<sup>2</sup> na terceira modalidade, a única opção para o aluno é a licenciatura — aí se incluem os cursos de Artes Cênicas, Educação Física e Física — no caso deste, o corpo docente tem o perfil predominantemente de bacharel.<sup>3</sup>

No contexto mapeado até aqui, os estudos de Mendes (1999) sobre os cursos de licenciatura mostram certos aspectos da pesquisa e da formação docente. Essa autora recorreu a fontes documentais e relatos orais de 14 coordenadores de licenciatura, exceto o de pedagogia. Os objetivos das licenciaturas explicitados nas propostas curriculares e nos relatos dos coordenadores incluem formar o professor pesquisador e formar o professor crítico, reflexivo e criativo. A autora usa a expressão professor pesquisador com o sentido de pesquisa na formação, e não de sua concepção recorrente nos debates com o sentido comum sobre o tema nos anos 1990 — tendo como referência Stenhouse (1987), cuja expressão empregada

---

<sup>2</sup> Alguns coordenadores de curso entrevistados por Mendes (1999) apontam uma tendência predominante de escolha dos estudantes pelas licenciaturas para “fugir” da monografia, exigida pelo bacharelado, e, como segunda justificativa, a possibilidade imediata de exercer o magistério. No caso do curso de Artes Plásticas, em que o aluno opta primeiramente pela licenciatura, mesmo sendo obrigatória a monografia para ambas as habilitações — bacharelado e licenciatura —, supomos que o motivo central da escolha pela licenciatura nos outros cursos não pode ser o de “fugir” da monografia.

<sup>3</sup> O estudo de Mello (2007, p. 110) confirma isso ao dizer que “[...] em nenhum momento do texto [do projeto de criação do curso de Física], é assumida a formação do professor de Física, mas sim, do ‘Físico enquanto profissional ligado ao ensino’. Consideramos essa uma opção política, visto que o grupo de professores que elaborou o projeto do curso, inicialmente, desejava criar não o curso de licenciatura, mas o de bacharelado e foi esse o contorno dado ao curso criado, apesar de se apresentar como curso de licenciatura em Física, mantém uma forte inclinação para o aprofundamento da área específica. Uma questão que exemplifica essa afirmação é a quantidade de disciplinas de conteúdo específico do curso, com densa carga horária para a integralização curricular”.

para a pesquisa vinculada aos aspectos didático-pedagógicos e ao uso da pesquisa-ação pelo docente.

Em 11 cursos dos 14 investigados por Mendes (1999) houve referência à importância de incorporar a pesquisa na formação docente. No entendimento dessa autora, essa abordagem se justifica porque a proposta curricular dos cursos não diferencia os objetivos do bacharelado dos da licenciatura. Nove cursos apresentaram o objetivo de formar o professor crítico, reflexivo e criativo, mas ela não detalhou a definição nem os meios para sua efetivação nos currículos. Embora essa autora não tenha analisado nem discutido a inserção da pesquisa na formação — mas sim a avaliação — ao considerar os objetivos apresentados nos projetos curriculares das licenciaturas, ela destaca a pesquisa como objetivo nesses projetos, cujos dados evidenciam parte do contexto institucional que investigamos aqui.

Para Mendes (1999), a efetivação ou não do objetivo da pesquisa na formação se mostra na existência de disciplinas de pesquisa, monografias para concluir o curso, projetos de iniciação científica e no Programa Especial de Treinamento/PET. (Financiado pela CAPES para acompanhar alunos que tiverem rendimento melhor na graduação, o PET prepara os alunos para pesquisar e entrar na pós-graduação *stricto sensu*.) A autora encontrou disciplinas específicas para formar o pesquisador nos cursos de História (Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Monografia I e II), Psicologia (Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, Métodos e Técnicas De Pesquisa I e II), Música (Pesquisa em Música I e II, Metodologia Científica I e II), Ciências Biológicas (Métodos e Técnicas de Pesquisa) e educação física (Metodologia da Pesquisa — obrigatória — e Pesquisa na Educação Física — optativa).

O mapeamento de Mendes (1999) não identificou alguns dados. Por exemplo, a presença da pesquisa e sua obrigatoriedade — como na licenciatura em Artes Plásticas, cujo currículo incluiu, desde 1992, disciplinas de metodologia científica I e II e de projeto I e II (as duas últimas correspondem à exigência de monografia, seja para o bacharelado ou o licenciando). Não se restringem para o licenciando as pesquisas vinculadas ao ensino, pois ele pode optar por investigações que suscitem a relação entre arte e ensino e enfoquem o desenvolvimento de sua poética visual ou de pesquisas de fundamentação teórica. (Por ter excluído o curso de Pedagogia, a autora não evidenciou, desde os anos 90, a existência da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa como parte de seu currículo, tendo a monografia como algo

optativo.) Além disso, os estudos de Mendes (1999) se referem às temáticas de pesquisas nas licenciaturas; diz ela:

[...] verificamos que a ênfase dessa produção está em temáticas da área específica do curso e não em assuntos relacionados à Educação. Isso demonstra que o objetivo de formar o professor pesquisador, apesar de formulado nas propostas dos cursos, encontra nexos frágeis no que se refere ao oferecimento de experiências que viabilizam sua execução (MENDES, 1999, p. 76).

Como se pode deduzir, parece estar longe a inserção da pesquisa na formação docente — ainda mais a que vincule conteúdos específicos a conteúdos didático-pedagógicos e a fundamentos teóricos e políticos. Embora seja instigante, a questão *temas de pesquisa* — explorados por licenciandos ao desenvolverem suas pesquisas — foge ao escopo deste estudo porque buscamos indícios de determinantes das práticas de docentes pela pesquisa. E até aqui nos referimos aos espaços institucionais na UFU, que permitem ao licenciando uma formação pela pesquisa, a história de constituição dos cursos de licenciatura e a inclusão curricular da pesquisa. Vimos essa referência como um antecedente fundamental e necessário para abordarmos então, diretrizes, projetos institucionais, currículos e disciplinas curriculares que os inserem diretamente numa formação que prevê a iniciação à pesquisa.

### **2.3 Políticas de pesquisa para a formação docente: projeto político pedagógico**

A inclusão da pesquisa no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (UFU, 2006) é um desdobramento de políticas nacionais — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2002a) — e da ampla discussão e concepção do projeto político-pedagógico, pelo Fórum de Licenciatura, coordenado pela DIREN/UFU. As práticas dos docentes universitários refletem escolhas no interior da universidade que podem revelar um caráter de localidade e singularidade; também uma tendência político-pedagógica, uma concepção de educação compartilhada. Nessa lógica, é

necessário entender o contexto das políticas nacionais e locais na definição e construção de práticas educativas na UFU como instituição de ensino e pesquisa.

Se a pesquisa permeia de algum modo a formação docente na UFU desde a segunda metade dos anos 80, em 2000 ela passou a integrar a pauta de debates e a redação do projeto político-pedagógico de formação, que constitui diretrizes para reformas curriculares atuais das licenciaturas. O trabalho se impôs em decorrência das políticas e exigências nacionais desde a LDBEN, quando se efetivaram as proposições de mudanças na estrutura curricular das graduações. No dizer da instituição,

[...] a lei substituiu os chamados *currículos mínimos* pelas *diretrizes curriculares nacionais*, que apresentam os princípios gerais orientadores da formação dos diferentes profissionais e atribuiu às Instituições de Ensino Superior a tarefa de orientar a elaboração dos currículos de seus cursos, por meio de projetos pedagógicos (UFU, 2006, p. 9; grifos do original).

O debate sobre reformas curriculares no ensino superior convergiram para mudanças decorrentes da publicação da LDBEN/96. As discussões foram desencadeadas sistematicamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2000 e se intensificaram em 2002, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme as resoluções n. 1 e 2/2002 do CNE/CP (Conselho Pleno) (BRASIL, 2002b). A pedido do MEC, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) (2002) apresentou as diretrizes para reformar o currículo da licenciatura, as quais incluem a pesquisa como princípio não só científico, mas também educativo e cuja concepção identificamos em Demo (2000). Nelas, o professor ainda é visto como pesquisador quando assume uma postura reflexiva e investigativa numa perspectiva de pesquisa-ação, o que nos faz supor uma influência das ideias de Schön (1992) e Elliott (1998)

Com as exigências geradas pelas diretrizes curriculares nacionais, de 2002 a 2004 a UFU se organizou para debater as políticas nacionais para reformar o currículo das licenciaturas e propor seu projeto político-pedagógico (UFU, 2006). Nesse período, em concomitância com os debates do FORGRAD, do Fórum das Licenciaturas da UFU, houve seminários temáticos e oficinas de trabalho para sustentar as discussões coletivas e construir o projeto institucional. Paralelamente, em alguns cursos — sobretudo nos colegiados —, foram feitas análises e críticas ao esboço desse projeto, assim como foram encaminhadas sugestões ao fórum

responsável, que estabeleceria os parâmetros para reestruturar o currículo das licenciaturas.

A pesquisa foi tema da estruturação do projeto político-pedagógico no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU (UFU, 2006), que apontou as diretrizes para as atuais reformas curriculares das licenciaturas. Como elemento essencial na formação do professor, a pesquisa consta em diretrizes (BRASIL 2001a), pareceres (CNE/CP 21/2001, BRASIL, 2001b; 27/2001, BRASIL, 2001c; 28/2001, BRASIL, 2001d) e resoluções (CNE/CP 2/2002, BRASIL, 2002b). Se esses documentos não mencionam as referências teóricas basilares das proposições, estas se revelam em expressões: “pesquisa como atitude cotidiana” — que identificamos na obra de Freire (1996) e Demo (1998); e uma “educação pela pesquisa”, em que cabe ao docente uma pesquisa de resultados sem se tornar pesquisador — presente em Demo (1998). Diferentemente, se esses documentos deixam entrever uma “defesa” da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nota-se uma relativização que assegura a diferença histórica entre as atribuições do professor e as do pesquisador, entre ensino e pesquisa (SANTOS, 1987).

O lema da indissociabilidade entre ensino e pesquisa foi construído historicamente como princípio norteador da política de reforma universitária de 1968 a fim de qualificar os docentes universitários. Para formá-los como pesquisadores e, assim, suprir as demandas da expansão do ensino superior, foram montados cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CHAMLIAN, 2003). Mas no decorrer desses anos tal vínculo passou a constituir um *slogan* de novas perspectivas e enfrentamentos, além de se tornar um desafio como prática do professor universitário na formação de graduandos. Em ângulos diversos, a pesquisa passa a permear, como um elo, os três vértices da função da universidade e, assim, chega pelas políticas de iniciação científica (que, voltadas ao bacharelado, abrangem o licenciando) como parte integrante do currículo em alguns casos; diga-se, em um currículo oculto (SACRISTÁN, 1998) desenvolvido como práticas alternativas por professores pesquisadores que veem a pesquisa como meio estritamente necessário à formação do universitário e em práticas de extensão concebidas como ensino e pesquisa. Ainda assim, a indissociabilidade é problema não resolvido na trajetória do ensino superior e na definição da identidade e das funções político-sociais da universidade.

Mesmo que os documentos oficiais nacionais (CNE, 2002 – BRASIL, 2002b) indicassem a pesquisa como prática formativa docente, esse assunto não se destacou na discussão para formular o projeto político-pedagógico da UFU. Os esforços maiores se voltaram à adequação às exigências de ampliação de carga horária e à formação pedagógica do professor desde os anos iniciais, bem como às práticas de estágio supervisionado. Houve também encaminhamentos construídos como exigência política do Ministério da Educação (MEC) — submetidos a políticas internacionais centradas em propósitos econômicos e de mercado de trabalho para países, em especial, da América Latina. Nessa conjuntura, as diretrizes nacionais não deixaram espaço maior a uma revisão de conceitos, de valores ou para definir o perfil do professor conforme as demandas locais.

No entanto, a formulação do projeto político pedagógico da UFU mobilizou os departamentos e as unidades de ensino, os corpos docente e discente numa revisão de concepções e na avaliação de aspectos internos e externos determinantes da formatação da reforma curricular em cada curso. Igualmente, permitiu buscar posicionamentos e decisões na autonomia que restou à UFU e aos cursos com suas peculiaridades. Vivenciada obrigatoriamente pelas licenciaturas, mesmo que para cumprir exigências legais, a experiência de reforma curricular obrigou a uma revisão de concepções, objetivos e planos de curso, além de permitir conciliar as políticas de reforma nacional com a realidade institucional da UFU, conhecer o posicionamento dos agentes envolvidos — ou seja, superar problemas, conflitos e entraves — e abrir outros para realizar mudanças na reforma curricular. Tal processo deu mais visibilidade ao conjunto das licenciaturas e suas especificidades.

O estudo de Silva (2006) aponta um pouco dessas relações ao analisar a flexibilização e autonomia dos cursos de licenciatura em suas reformas curriculares ante as políticas internacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002– BRASIL, 2002a) e o projeto institucional da UFU referido há pouco. Essa autora busca conectar tais políticas externas com os pressupostos das diretrizes político-pedagógicas do projeto da UFU e estabelecer as evidências empíricas da vida acadêmica e seus reflexos na reforma curricular das licenciaturas.

O projeto institucional de formação resulta não só de um trabalho coletivo, ainda que de forma representativa, dos coordenadores e professores das 16

licenciaturas da UFU;<sup>4</sup> mas também de um debate aberto e democrático iniciado em 2002 e coordenado pela diretoria de ensino (DIREN) em conjunto com a Faculdade de Educação e assessoria de uma professora e pesquisadora convidada da Universidade de Brasília (UnB). Esse projeto deixa entrever que a pesquisa na formação docente ainda não se firma como propósito definidor do perfil do professor; de fato ela se anuncia em várias partes do documento, mas a monografia de conclusão de curso como prática concreta de investigação figura como opção aos licenciandos — mesmo que sua elaboração como atributo curricular lhes permita se familiarizarem com o planejamento, a coleta, a sistematização e a análise de dados teóricos e empíricos.

A não inclusão da monografia nas exigências do projeto institucional de formação da UFU revela uma contradição; ao contrário do que assegura o documento, este não reafirma objetivos consoantes ao art. 43 da LDBEN (BRASIL, 1996) e aos princípios gerais do ensino de graduação, editados pelo Conselho de Graduação da UFU (CONGRAD) conforme art. 7º da resolução 02/2004 (UFU, 2004). O art. 43 da LDBEN, em quatro dos sete incisos (I, III, IV, VII), prescreve à educação superior

I – estimular a criação cultural e o *desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*; III – *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica*, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos* que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VII – *promover a extensão*, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios *resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição* (BRASIL, 1996, p. 29; 30; grifos nossos).

Embora entendamos que o estímulo e o desenvolvimento da pesquisa não se constroem nem se resumem a uma produção monográfica, esta seria uma forma de garantir que a experiência de investigar e produzir conhecimento não escapasse ao licenciando. Como trabalho de conclusão de curso e política de inserção do licenciando em programas de iniciação científica, a monografia abrange atividades concretas de investigação que vemos como essenciais. Tem razão Severino (2009,

<sup>4</sup> Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia, Química e Pedagogia.

p. 11) ao advertir que “[...] todas as aulas, toda a nossa pedagogia precisa adotar estratégias de exercício investigativo”; isto é, a prática da pesquisa deve ser desenvolvida efetivamente de maneira integrada e convergente.

[...] todos os professores do curso do aluno, os docentes das disciplinas de conteúdo, e não só os professores das disciplinas instrumentais, precisam cobrar o desempenho dos alunos em suas tarefas didáticas, coerentes com essas exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Portanto, o assunto precisa ser discutido, planejado, executado e avaliado por toda a equipe dos docentes de cada curso (SEVERINO, 2009, p. 11).

Entre os setes incisos do art. 7º da resolução 2/2004 (UFU, 2004), que estabelece os princípios orientadores dos projetos pedagógicos, a pesquisa se encontra pontuada apenas no II e V nestes termos:

II – *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do estudante no desenvolvimento do conhecimento como um todo; V – rigoroso trato teórico prático, histórico e metodológico *no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos* (UFU, 2006, p. 15; grifos nossos).

Mesmo que os princípios gerais da LDBEN (1996) e do CONGRAD (2004) apontem a prática da pesquisa como formação do licenciando, só dois princípios do projeto institucional de formação se referem ao modo como ela é concebida. No primeiro, ela se encontra permeada pela articulação entre teoria e prática, como se lê nesta passagem:

Trata-se de valorizar a teoria e a prática pedagógica, interligando-as no decorrer do curso de formação. Os estudos teóricos relativos aos diferentes conteúdos transpõem-se para o âmbito pedagógico, dando realce àquilo que, nos espaços educativos, se constituirão como ferramentas para a intervenção docente. A experiência ou a prática pedagógica, desenvolvida ao longo do processo de formação profissional, deve, nesse sentido, possibilitar ao futuro professor a compreensão da complexidade dos processos educativos e deve auxiliá-lo, também, na reflexão sobre alternativas para as questões que se apresentarem como problemáticas, podendo, inclusive, constituírem-se como objeto de investigação científica. *A prática é objeto de investigação permanente do professor, durante a sua formação e na ação profissional* (UFU, 2006, p. 16; grifos no original).

No trecho “A experiência ou a prática pedagógica [...] *podendo*, inclusive, constituírem-se como objeto de investigação científica”, identificamos uma flexibilização da pesquisa, sobretudo na prática pedagógica, de modo que ela não é uma necessidade, mas possibilidade na formação docente. Diferentemente, na

orientação apresentada pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD (FORGRAD, 2004 apud UFU, 2006, p. 16) e citada no próprio documento: “A prática é objeto de investigação permanente do professor, durante a sua formação e na ação profissional”.

A pesquisa para a formação do professor ainda é pontuada assim:

Outra relação importante, presente nesse princípio, é aquela que procura permanentemente integração entre Bacharelado e Licenciatura. Assegurar esta articulação significa mais do que apresentar uma estrutura curricular que compartilha disciplinas ou cargas horárias entre as duas modalidades; significa a implementação da ideia de que futuros professores, além de elaborar um entendimento sólido sobre a prática docente e sobre a teoria pedagógica, precisam não só dominar o campo de conhecimentos das disciplinas que irão ministrar, mas também suas relações com outras áreas do conhecimento humano, tendo em vista o *objetivo final que é a formação do professor-pesquisador*. Vale ressaltar que, para *propiciar esta formação é necessário lançar este sujeito no caminho da investigação, da interrogação, da invenção e da descoberta por meio do incentivo à realização de trabalhos de iniciação científica, pela organização de grupos de pesquisa, voltados, também, para a análise de temas pedagógicos ou educacionais* (UFU, 2006, p. 17; grifos nossos).

Essa concepção não parece ser totalmente consensual entre os formadores, mas se trata de uma visão que vemos como relevante porque não perde a dimensão da pesquisa na formação nem sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, se esses são os princípios norteadores das reformas curriculares nas licenciaturas da UFU, não encontramos nesse documento as diretrizes que articulam concretamente a pesquisa na formação docente, nem mesmo ao apontar a “formação do professor-pesquisador”; tampouco meios para cumprir os objetivos expressos na formação do perfil do profissional da educação básica:

- questionar a realidade, formulando problemas e propondo determinativas para resolvê-los, visto que para esta realização é necessário o uso do pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- articular o ensino, a pesquisa e a extensão, na busca do conhecimento e solução de desafios e problemas da prática pedagógica (UFU, 2006, p. 20).

As diretrizes para estruturação curricular definiu que esta deve se organizar conforme três núcleos de formação: específica, pedagógica e acadêmico-científico-

cultural. O primeiro prevê que “[...] serão integrados, também nesse Núcleo, os conhecimentos para a iniciação à pesquisa, com fundamentação científica básica da área a que o curso se vincula” (UFU, 2006, p. 22). Tal proposição estabelece que cada curso assuma disciplinas de iniciação à pesquisa conforme suas especificidades. No segundo núcleo, a pesquisa nem aparece como parte integrante das disciplinas pedagógicas. No terceiro, fixa-se a inclusão das “[...] atividades Acadêmicas Complementares e, a critério do Colegiado de Curso, a opção pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” (UFU, 2006, p. 24).

As atividades a ser escolhidas pelo graduando incluem a participação em projetos e/ou atividades de pesquisa e em grupos de estudos específicos orientados por docente. Caso o curso opte pelo TCC, este é definido

Como um tipo de atividade acadêmica, orientada por docente, que desenvolve de modo sistemático, um tema específico, não necessariamente inédito. O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser registrado, por escrito, e deverá expressar domínio do assunto abordado, capacidade de reflexão crítica, rigor técnico-científico e artístico. Terá como objetivo estimular a capacidade investigativa e produtiva do graduando, tendo em vista a sua formação básica, profissional, científica, artística e sócio-política. Considerando também a natureza e a especificidade da área de conhecimento do curso, este trabalho de conclusão poderá ser uma atividade integrada ao desenvolvimento do PIPE [Projeto Integrado de Prática Educativa], constituindo, neste caso, um meio privilegiado de sistematização dos conhecimentos elaborados com base nos estudos, reflexões e práticas propiciadas pela formação pedagógica (UFU, 2006, p. 25).

Como se lê, o TCC é uma atividade de pesquisa mais elaborada associada com a produção monográfica; é quando o graduando escolhe e busca entender um tema para responder a questões e elaborar o conhecimento. Essa prática pode permear as disciplinas de formação específica e o PIPE, que inclui a dimensão pedagógica.

Todavia, cabe aqui um questionamento reflexivo: por que o TCC — tido como obrigatório pelo Fórum das Licenciaturas e constante na redação preliminar do projeto institucional (UFU, 2003, p. 24) — tornou-se facultativo aos cursos pela resolução 2/2004 do CONGRAD, conforme art. 8º inciso 3º. Em nome da autonomia dos cursos esse fato remete ao distanciamento entre práticas discursivas favoráveis à pesquisa na formação docente e a realidade da proposta. Ele reafirma os conflitos e o dissenso quanto à pesquisa na formação docente “[...] o prazer da leitura, o gosto da investigação, o rigor do pensamento e do discurso, o cultivo da beleza da

forma e do raciocínio elegante” (COELHO, 1996, p.35). Tais aspectos, não sendo essenciais,

[...] certamente cairemos no populismo e na demagogia, no discurso fácil, na defesa intransigente e exclusiva da utilidade e aplicabilidade dos conteúdos e disciplinas, na redução do empírico ao concreto, na manipulação sob a aparência de 'serviço à comunidade' (COELHO, 1996, p. 35).

Como vivemos num contexto de contradições dinâmico e orgânico, a pesquisa se incorpora em iniciativas diversas de inclusão na formação; e com sua inclusão outras demandas e correlações de forças se formam e favorecem, mesmo com lentidão, seu acolhimento, gerando uma mudança na tradição da UFU como instituição voltada prioritariamente ao ensino. Para Mendes (2006), o ambiente universitário está marcado por ausência de discussões, reflexões e análises de questões pedagógicas. Os instrumentos de avaliação — predominantemente somativos, verificativos e não formativos — são um indicador de um ensino que valoriza pouco o percurso de construção e apropriação do conhecimento pelo aluno, dificultando um processo de transformação do ensino. Essa problemática se instala num quadro conflituoso e contraditório do “mundo universitário”, que se forma, na dimensão interna, pela relação entre professor, alunos e conteúdo dos cursos e, na dimensão externa, pelas políticas de educação superior, pelos avanços da ciência, pela cultura, pela pesquisa e pelo mercado de trabalho.

Mas isso não basta para justificar a falta de diretrizes que direcionassem a inserção sólida da pesquisa na formação. Por isso alguns pontos desse assunto merecem reflexão sistemática — por exemplo: se foi a legislação nacional que cerceou a construção de um projeto com ênfase em pesquisa na formação docente; se isso resultou de uma concepção positivista de currículo, da luta de campo das áreas de conhecimento e do corporativismo profissional; enfim, se a pesquisa é ou não é relevante para formar docentes na ótica dos atores da UFU que participaram diretamente da elaboração das diretrizes como representantes de seus cursos de licenciatura.

Nossa autocrítica se refere à perda de oportunidade para intervir — de fato — na inclusão da pesquisa em um debate minucioso, para estabelecer posições claras quanto a seu papel na formação e para desvelar pontos de conflito cuja superação é necessária, em vez de manter intocáveis as tensões aí presentes de forma latente.

Os pontos a discutir incluem o lugar dos saberes disciplinares, pedagógicos e metodológicos, a diferenciação entre formação do licenciado e do bacharel, o espaço da pesquisa na graduação e pós-graduação *stricto sensu*, o papel da universidade e da escola na construção do conhecimento e o papel dos docentes universitários e dos professores da educação básica. Seja como for, avaliamos positivamente a elaboração das diretrizes políticas e pedagógicas para formar professores na UFU porque provocou o debate coletivo entre os cursos de licenciatura. Também ficou evidente a fragilidade ainda de uma política de formação docente pela pesquisa. Assim como traz Guimarães (2004) demanda uma discussão mais ampla sobre as concepções de pesquisa nessa formação e da pesquisa ser adotada como princípio não só científico mas educativo.

## Capítulo 3

### ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: estratégias

A intencionalidade do método, o tipo de pesquisa, o critério de seleção dos sujeitos e seu perfil, os procedimentos na coleta de dados e sua análise no processo de categorização se encontram estruturados em três partes: concepção metodológica da pesquisa; universo da pesquisa; análise das narrativas na definição de categorias.

#### 3.1 Método de investigação: definições

A proposição de investigar a pesquisa como prática docente universitária na formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) incluiu coletar dados de campo mediante entrevista semiestruturada seguindo os procedimentos do estudo de casos múltiplos, analisar os dados interpretativamente pelo método indutivo e conceber a construção do objeto de estudo numa abordagem materialista histórico-dialética.

*Pesquisa de campo.* A revisão bibliográfica sobre pesquisa e formação docente no Brasil identificou uma discussão teórica ampla sobre o “professor-pesquisador” (PIMENTA, 2005; LÜDKE, 1998; DUARTE, 2003; MIRANDA, 2004). Embora em algumas circunstâncias a abordagem desse tema tenha se apoiado em reflexões sobre a prática de formação de “professor-pesquisador” (PIMENTA, 2005), observamos uma carência de dados concretos que ampliem seu debate. Daí a opção por uma pesquisa de campo: entrevistar docentes universitários sobre suas práticas educativas e motivações formativas e institucionais vinculadas à UFU: espaço atual de sua atuação profissional. O estudo de campo (GIL, 2008) focaliza um grupo de docentes e permite aprofundar mais as questões de investigação propostas; e, aqui, está na caracterização de práticas educativas e suas interações conforme as concepções de pesquisa dos docentes universitários ao trabalhá-la na formação de professores. Assim, passamos ao segundo tipo de pesquisa definido por seus procedimentos.

*Estudo de caso de casos múltiplos.* Como estratégia da pesquisa, recorremos ao estudo de caso para ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisa e formação de professores, o qual Yin (2006) vê como mais apropriado para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto são tênues. Ao afirmar que optamos pelo estudo de casos múltiplos, queremos dizer que elegemos a UFU como unidade do estudo de caso e seus docentes como representantes da instituição — das licenciaturas; mas não nos preocupamos em desvelar a realidade da prática de pesquisa na formação de professores na UFU, e sim caracterizar a prática de quem educa mediante a pesquisa na UFU. Assim, cada relato dos docentes sobre sua prática e as histórias que a envolvem constituíram um universo de casos múltiplos; porém, mesmo que sejam singulares, seguem a lógica de replicação de falas similares ou contraditórias (YIN, 2006) numa análise comparativa. Recorremos à entrevista como fonte oral e única forma de obter os dados; porque as fontes documentais a que tivemos poderíamos identificar os informantes da pesquisa e a observação — que enriqueceria os dados — demandaria um tempo com que não contávamos.

*A entrevista semiestruturada como técnica na coleta de dados.* Segundo Lüdke (1986), a entrevista semiestruturada assume um tom provocador na coleta de dados via entrevista aberta; e seu roteiro leva a um primeiro arranjo narrativo do participante sobre o tema introduzido. Ao buscarmos uma abordagem dialética materialista de pesquisa, o roteiro da entrevista previu tanto a história de formação desses professores e suas motivações conceituais, pedagógicas e políticas para trabalhar com a pesquisa como prática educativa quanto a descrição de práticas educativas por meio da pesquisa e as circunstâncias institucionais em que estas ocorreram na UFU. São aspectos que nos possibilitam compreender os entrevistados como seres sociais e históricos, “[...] embora determinado[s] por contextos econômicos, políticos e culturais, [como] criador[es] da realidade social e transformador[es] desses contextos” (GAMBOA, 2006, p. 103) em suas práticas educativas. Por isso, estão sujeitos a dinâmicas, conflitos e contradições.

Creemos que as ações dos educadores refletem a tessitura de suas histórias formativas, suas motivações conceituais e as políticas que reverberam em um modo de agir, numa conjuntura e estrutura educacional (ABDALLA, 2006). Por isso buscamos evidenciar as origens históricas da pesquisa na formação docente e os aspectos que se tornaram decisivos em suas práticas; compreendemos que essa

identificação oferece elementos para entender as características das práticas educativas. Como quer Cunha (1996), o professor universitário tem um espaço de decisão próprio, e suas iniciativas condicionam a alteração da realidade; igualmente, suas práticas são alteradas por demandas e políticas externas e no movimento entre ambas. Acreditamos, porém, que as mudanças sociais efetivas derivam da parte — o professor — para o todo — o professorado — em situações concretas de consolidação de uma prática e de uma nova realidade. Mesmo que tenham motivações diferentes, as ações de cada docente ganham significado peculiar para compreendermos a construção de práticas educativas por meio da pesquisa e ampliar sua concepção.

*O método indutivo na análise dos dados.* Nesta pesquisa, não buscamos uma verdade nem construir uma tese embasada na revelação de uma realidade educacional ou na explicação de um fenômeno; buscamos analisar interpretativamente relatos de professores universitários sobre suas práticas docentes por meio da pesquisa para construir uma resposta mediante o procedimento intelectual da inferência, isto é, do método indutivo — como o define Marconi e Lakatos (2006) —, cuja lógica supõe causas e antecedentes que justifiquem certa prática (educacional). Desse modo, a identificação de determinadas características nas práticas docentes comuns a certos casos em conformidade com a categoria de análise nos permite ir de constatações particulares a teorias mais abrangentes, numa conexão ascendente de características de práticas docentes, concepções de pesquisa na formação de professores e debate teórico, sem perder de vista a abordagem geral da pesquisa.

*A abordagem do materialismo histórico dialético.* Ao buscarmos uma abordagem dialética materialista de pesquisa, esta se funda — como explicita Frigotto (2006, p. 75) — “[...] no imperativo do modo humano de produção social da existência”. Investigar a realidade social implica, nessa perspectiva, partir de fatos empíricos cujas impressões primeiras precisam ser superadas para haver apreensão do concreto pensado (KOSIK, 1976). Isso requer, neste caso, um processo de ir à origem das práticas educativas dos formadores entrevistados para evidenciar “[...] a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere” (FRIGOTTO, 2006, p. 87). Assim, seus relatos são tomados aqui como matéria de análise e suas práticas, como algo em movimento cuja compreensão analítica supõe a (re)construção de concepções de pesquisa na formação de professores fundada em seu objetivo como meio educativo.

À medida que comparamos os dados entre si — pois as práticas não existem isoladamente, destacadas uma das outras e independentes —, buscamos interpretar as características de casos como algo uno, coerente, ligadas entre si e interdependentes, ao mesmo tempo condicionadas reciprocamente. Tratá-las assim é seguir a perspectiva de que “[...] o fim de um processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS, 2006, p. 83). No movimento do processo interpretativo e na interpretação dos contrários, buscamos redimensionar as concepções de pesquisa na formação de professores. Assim, se a revisão teórico-conceitual apresenta e desenvolve o assunto pesquisa na formação docente, a análise dos dados empíricos procura ampliar a antítese e partir para a proposição final — a síntese — como negação da tese e da antítese obtida pela dupla negação (LAKATOS, 2006).

### 3.2 O universo da pesquisa: docentes das licenciaturas da UFU/Uberlândia

A apresentação do universo da pesquisa se estrutura em duas partes: uma traz os procedimentos para identificar docentes que usam a pesquisa para formar em licenciatura e os critérios adotados para definir e selecionar o grupo investigado; a outra parte procura caracterizar o perfil desse grupo com base em seu currículo Lattes como fonte documental.

#### Procedimentos e critérios de seleção do universo

Identificar os professores formadores da UFU que adotam a pesquisa na formação docente como prática educativa supôs definir procedimentos e estabelecer critérios. Um destes foi nomear como formador quem atua indistintamente em licenciatura; isto é, foi romper com a concepção que atribui esse adjetivo só a quem leciona disciplinas didático-pedagógicas. Para nós, formar é atributo de quem põe em prática o currículo concebido para os licenciandos.

Todavia, identificar e selecionar quem forma dentre os que atuam nos cursos de licenciatura da UFU/Uberlândia foi difícil; demandou *investigações exploratórias*. Uma investigação foi conduzida segundo dois questionários específicos (APÊNDICE B e C): um respondido por ex-alunos da UFU atuantes na rede municipal de ensino de Uberlândia que se reuniam no Centro Municipal de Estudos Pedagógicos/CEMEPE em 2006; outro respondido por alunos do último ano de

licenciaturas da UFU em 2007. O intuito exclusivo de tais questionários foi detectar nomes de educadores cujas práticas pudessem ser tidas como referência de uso da pesquisa na formação de professores. As fontes documentais que ampararam a outra investigação incluem: 1) a lista de docentes com orientações de iniciação científica e de coordenadores de grupos de pesquisa tendo em vista as duas situações citadas nos questionários como aquelas que inseriram licenciandos e egressos numa formação pela pesquisa além da sala de aula; 2) o Currículo Lattes, que encerra a lista dos nomes dos docentes selecionados cujo perfil mais convergia para os objetivos deste estudo.

Os educadores do nível básico que consultamos, por meio do questionário, atuam nestas áreas: Artes, Ciências, Educação Física, Filosofia, História, Geografia, Matemática, Português e Pedagogia — Educação Infantil/professores do primeiro ao quinto ano/Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas só docentes de algumas áreas responderam ao questionário; de outras, nenhum respondeu. Essa ausência e escassez se justificam porque uma consulta prévia aos professores respondentes mostrou que não tiveram, na graduação, uma formação pela pesquisa, seja em sala de aula, em projetos de iniciação científica, em colaboração com docentes em suas pesquisas ou como integrante de grupos pesquisadores. O gráfico a seguir traduz as cinco áreas de conhecimento (Artes, Educação Física, História, Geografia e Português) e o número de respondentes; as outras seis áreas foram consideradas, mas os docentes presentes no momento da investigação informaram não ter tido experiências de formação por meio da pesquisa, por isso não preencheram o questionário.

**GRÁFICO 2** – Áreas cujos professores indicaram docentes que os formaram pela pesquisa



Os dados coletados com o questionário respondido por professores da educação básica destacaram alguns nomes. Destes, foi unânime a indicação de um docente da área de Artes e de um da Educação Física; das demais áreas, os dados apontaram nomes distintos citados uma vez só.

Continuamos a busca aplicando questionários a alunos do último ano de suas respectivas licenciaturas em 2007. Como o propósito foi identificar um docente de cada licenciatura que emprega a pesquisa para educar a fim de compor a lista de 15 formadores a ser entrevistados, não consideramos a atualização desses dados; não pretendemos apresentar mapear os docentes que educam por meio da pesquisa na formação docente, mas identificar e analisar a prática de alguns deles nessas circunstâncias. Os dados daí advindos ajudaram a ampliar a lista de nomes dos indicados. Mas ainda não permitiu definir e selecionar um educador de cada curso. Por exemplo: no curso de Pedagogia, 16 alunos dos 26 que responderam ao questionário disseram ter experimentado práticas educativas por meio da pesquisa, enquanto 10 afirmaram o contrário. Dos 16, em alguns casos, o aluno apontou mais de um professor com quem teve acesso à prática da pesquisa. Só no curso de Pedagogia chegamos a 22 nomes, o que demandou mais dados para selecionar um perfil profissional que convergisse mais ao perfil do docente que buscávamos.

Ante a indicação de docentes cujas práticas educativas mediante a pesquisa se vinculavam à disciplina curricular (quatro), a projetos de pesquisa de seus formadores (quatro), a programas de iniciação científica (dez) e a núcleos de pesquisa (quatro), percebemos que ainda era necessário recorrer a fontes documentais nessa fase da investigação exploratória. Como a iniciação científica é uma das experiências mais indicadas por alunos da licenciatura, recorremos ao banco de dados da PROPP/UFU, cujos registros de 1993 a 2006 contêm o nome dos orientadores de iniciação científica e seus orientandos. Comparamos os nomes de professores citados nos dois questionários com seu número de orientandos de iniciação científica e com outros nomes que se destacavam pela frequência maior de orientações. Outra fonte documental consultada nesse momento foi o banco de dados da PROPP/UFU, que permitiu identificar a lista de líderes dos grupos de pesquisa da UFU e, em seguida, do CNPq, que permitiu identificar as características desses grupos em consonâncias com os objetivos desta pesquisa. Conferimos a função do formador, a composição do grupo, seus objetivos e o ano de formação,

privilegiando professores cujos projetos de ensino e pesquisa incluía participação significativa do alunado e de grupos mais antigos.

Essas consultas nos levaram a três professores por licenciatura na UFU. Fomos, então, à última consulta — a do currículo Lattes — para selecionar um docente por curso. Atentamo-nos a estes quesitos: disciplinas ministradas — por exemplo, Metodologia da Pesquisa, que aparece com diversas designações para incluir as especificidades das áreas de conhecimento; orientações monográficas — também denominadas TCC e projetos; orientações de iniciação científica; projetos de ensino, pesquisa e extensão; e produções bibliográficas em que a temática pesquisa e formação de docentes (licenciandos ou professores em exercício) apareceram vinculadas.

Dito isso, o universo deste estudo soma 15 professores, dos quais dois são aposentados — selecionados porque, em sua trajetória profissional, participaram significativamente da inclusão da pesquisa nos cursos de formação em que atuavam na UFU e por permanecerem em atividade, envolvidos com projetos de formação docente em exercício, com a produção de recursos didáticos e com palestras, cursos de curta duração, consultorias e produção intelectual-bibliográfica. Tal universo compõe o grupo de docentes selecionado intencionalmente, diante dos objetivos desta pesquisa já apresentados.

Embora tenhamos uma representatividade dos cursos de licenciatura, tal universo representa uma manifestação não do que seja a pesquisa na formação docente na UFU, mas de professores que formam — educam — por meio da pesquisa. Nesse sentido, como um estudo de caso, o universo na proposição defendida por Yin (2006, p.30) “[...] não representa uma ‘amostragem’, e, ao fazer isso, o seu objetivo [na pesquisa] é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”. Eis por que fazemos um estudo de caso — casos múltiplos (YIN, 2006) — quando selecionamos os docentes e assumimos como critério desse tipo de estudo a replicação: formadores universitários que fazem da pesquisa uma prática educativa em licenciaturas da UFU.

## Perfil dos docentes selecionados

Após definirmos o universo de pesquisa, nossos esforços metodológicos se concentraram na apreensão e no delineamento de um perfil dos docentes segundo dados de identificação de cada sujeito e indicadores de práticas por meio da pesquisa como suporte para aprofundamentos na entrevista. Antes, porém, com a lista de 15 professores em ordem alfabética, atribuímos-lhes na sequência nomes fictícios para manter sua identidade em anonimato, cuja escolha foi de nomes iniciados com as 15 primeiras letras do alfabeto, nomes curtos, fáceis de ser gravados e aleatórios.

O perfil dos docentes começou a ser traçado com base nos dados de seu currículo Lattes. Mesmo que este represente *um* recorte temporal da história de formação e da atuação profissional deles — e não permita uma análise qualitativa —, foi uma fonte inicial importante que ofereceu indicadores de gênero, titulação, tempo de docência na UFU, práticas — que se vinculam a disciplinas de metodologia de pesquisa, orientação monográfica/TCC, orientação de iniciação científica, coordenação de núcleos de pesquisa —, e produção bibliográfica em que ensino e pesquisa se vinculam.

Do grupo de 15 docentes, 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino lecionam disciplinas de formação docente pedagógica, enquanto 4 do sexo feminino e 5 do masculino lecionam disciplinas de formação geral e conteúdos a serem ensinados na educação básica. Embora nove entrevistados sejam do sexo feminino e seis, do masculino, adotamos a nomeação professor na verbalização da análise, por duas razões: porque não notamos diferença significativa na caracterização das práticas educativas motivada pelo gênero e para evitar exposição e identificação dos entrevistados. O grupo se enquadra na faixa etária 40–60 anos. No conjunto, em 2008 — data em que o universo foi selecionado e as entrevistas foram feitas — oito entrevistados tinham mais de 21 anos de docência na UFU; cinco tinham entre 11 e 20 anos; e dois, menos de 10 anos (vide TAB. 1).

**TABELA 1** Tempo de docência na Universidade Federal de Uberlândia - 2008

|              | <b>NÚMERO DE PROFESSORES</b> | <b>%</b> |
|--------------|------------------------------|----------|
| ATÉ 10 ANOS  | 2                            | 13       |
| 11 A 20 ANOS | 5                            | 33       |
| ACIMA DE 21  | 8                            | 54       |
| TOTAL        | 15                           | 100      |

Fonte: Tese doutorado Elsieni Coelho da Silva

Esses dados levam a pressupor — conforme a discussão feita por Huberman (2000) — que 13% dos entrevistados estão entre a fase de mais instabilidade quanto à caracterização de seu perfil e à busca para firmar uma identidade profissional, isto é, estabilizar e consolidar um repertório pedagógico; e que 33% iniciam percursos individuais na construção de sua prática educativa em função da experiência e estabilidade profissional maiores. Embora Huberman (2000) caracterize essas duas fases do ciclo de vida profissional tendo em vista professores europeus da educação básica, entendemos que também os docentes do ensino superior passam por elas. A diferença está na apresentação da terceira e última fase: segundo esse autor, em geral os docentes da educação básica após 21 anos de experiência caminham para o desaceleramento profissional, para o formador universitário representa o auge da produção científica e da intervenção profissional.

Em nosso universo de estudo, 54% dos entrevistados devem se encontrar no auge de sua produção e atuação numa fase de maturidade intelectual e tranquilidade com mais equilíbrio entre o ideal e o real; numa condição que pode trazer acomodação e inquietude na vida, na educação e nas práticas educativas. Para Isaia (2000), o tempo determina a caracterização da prática profissional do professor universitário. Segundo ela, o período 20–25 anos é aquele em que as bases da carreira acadêmica são mais bem delineadas e suas práticas, mais decisivas; o professor se torna responsável por formar “[...] a imagem filosófico-científica de uma nova geração de acadêmicos, dando, assim, origem a uma *orientação paradigmática* inicial” aos seus formandos (ISAIA, 2000, p. 29; grifos da autora). Esse dado temporal que Isaia traz para apresentar a constituição da professoralidade do docente universitário nos coloca frente a sua relevância na caracterização da prática docente.

A *titulação dos professores* como mestres e doutores e a época de obtenção dos títulos compõem outro dado que ajuda a compreender a inserção da pesquisa como prática educativa por esses profissionais. Nos anos 80, 47% deles se tornaram mestres, assim como na década de 90; nos anos 2000, foram 6%. Hoje todos são doutores: 47% obtiveram seus títulos no decênio de 90; 53%, nos anos 2000 (vide QUADRO 2).

| QUADRO 2 Qualificação |      |      |      |
|-----------------------|------|------|------|
|                       | 1980 | 1990 | 2000 |
| MESTRADO              | 47%  | 47%  | 6%   |
| DOUTORADO             | 0%   | 47%  | 53%  |

Fonte: Tese doutorado Elsieni Coelho da Silva

Esses dados indicam uma capacitação formal dos formadores de docentes pela pesquisa ao longo dos anos 80 e 90 — quando concluíram o mestrado — e na década de 2000 — quando concluíram o doutorado. Os dados coincidem com uma realidade nacional assim pontuada pelo professor Igor (2008, entrevista): “Terminei a graduação em 1982 e continuei trabalhando. Quando foi por volta de 1985 e 1986 foi me dando um desespero de querer estudar, de querer fazer um mestrado... No Brasil naquela época estava começando o mestrado na área [...]”. Se ainda hoje o mestrado é palpável para uma minoria, há 25 anos o acesso era quase impossível e não se pesquisava na graduação. O professor Fred (2008, entrevista) afirma que havia mestrado em sua área na universidade onde ele se graduou; mas

No curso [...] não havia uma tradição de pesquisa, não havia interesse [...] Existia o mestrado [...], mas era aquele modelo tipo USP [Universidade de São Paulo], aquela coisa bem fora do alcance dos pobres mortais. Era só para um grupo de pessoas privilegiadas que muitas vezes era escolhido a dedo pelos próprios professores.

Para apreender com mais exatidão a constituição dessa realidade, buscamos em Saviani (2006) um panorama histórico de sua implantação, consolidação, expansão e das tendências da pós-graduação em Educação no Brasil. Mesmo que cada área de conhecimento da licenciatura tenha sua história, a pós-graduação *stricto sensu* em educação tem significado ímpar porque agrega profissionais da educação de áreas e espaços de atuação diferentes. Os dados desse autor mostram que o mestrado em Educação foi aberto em 1979, expandiu-se em 1984 e que o doutorado

surgiu em 1989. A maioria dos entrevistados para este estudo iniciou a pesquisa formal e institucionalizada nesses dois últimos anos citados. A entrada deles em programas de mestrado e doutorado ocorreu no contexto político da elaboração do II e III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), respectivamente: 1982–5, 1986–9.

A capacitação *stricto sensu* dos professores universitários se insere numa política de planejamento estatal que, desde o primeiro plano nacional (1975–9), vê a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este como subsistema do sistema educacional. Conforme apresentações feitas no quarto plano (BRASIL, 2004), o primeiro destacou, na política de pós-graduação, a capacitação dos professores das universidades e a integração da pós-graduação com o sistema universitário. Esse destaque se estendeu ao II PNPG, cujos objetivos centrais incluíam formar recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando suprir a demanda dos setores público e privado. No terceiro plano nacional, a capacitação docente deixou de ser objetivo principal, mas permanece implícita e necessária para cumprir outras metas, quando se têm, como ênfase, o alargamento da pesquisa na universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Como se vê, a universidade é concebida como ambiente privilegiado para produzir conhecimento e que tem um papel relevante no desenvolvimento nacional.

A fim de consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação e a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar seu funcionamento e sua integração com o setor produtivo, o III PNPG apresenta

[...] as diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, trazem medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação, reestruturar a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção, planejar e ampliar os quadros universitários e institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios (BRASIL, 2004, p. 15).

Como se vê, a entrada dos professores da UFU nos cursos de mestrado ocorreu numa conjuntura política e numa sequência de planos nacionais para, respectivamente, capacitar os docentes universitários, melhorar o desempenho do sistema de pós-graduação e desenvolver pesquisa na universidade. A inserção nos cursos de

doutorado ocorreu, sobretudo, no momento de avaliação, discussão e elaboração do IV PNPG.

A capacitação dos professores da UFU cujas práticas investigamos compõe uma realidade quantitativa e evolutiva de alunos titulados conforme dados governamentais, que constam do gráfico.



O crescimento numérico de mestres e doutores não garante que a pesquisa vá ser trabalhada como prática formativa no cotidiano do graduando. Mas sem essa capacitação dos professores universitários não estaríamos falando hoje de pesquisa na formação docente. Conforme 53% dos nossos entrevistados, suas práticas educativas não se vinculam a seu processo de capacitação *stricto sensu* — dentre outros determinantes — como vão se efetivar em sua atuação na reestruturação de disciplinas e currículos em cursos de licenciatura, incluindo as metodologias de pesquisa e/ou as monografias de fim de curso, na articulação de núcleos de pesquisa, na orientação de iniciação científica e em projetos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dois entrevistados expressam o significado dessa formação dos formadores em seus relatos: “Eu venho trabalhando dessa forma desde quando eu cheguei à UFU. Mas agora, de forma mais organizada, depois que terminei meu doutorado” (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista); “O mestrado me dá muitos elementos, muita segurança, e eu vou levando a pesquisa para a formação inicial, nos estágios com alunos da licenciatura” (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista). A inclusão da

pesquisa como prática educativa motivada não só pela titulação, mas também pela sua história de formação familiar e social, é pontuada ainda pelos entrevistados Caio, Ênio, Franco, Heleno e Marco.

A entrada do grupo investigado em programas de mestrado e doutorado ocorreu também no contexto político da elaboração do II e III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), respectivamente: 1982–5, 1986–9. A capacitação *stricto sensu* dos professores universitários se insere numa política de planejamento estatal que, desde o primeiro plano nacional (1975–9), vê a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este como subsistema do sistema educacional. Ao qualificar os docentes universitários como mestres e doutores, a pós-graduação cumpre seu papel de construir experiências sistematizadas da prática da pesquisa e provê autoridade formal para dar continuidade em sua formação de pesquisador e educar por meio da pesquisa.

Os dados do currículo Lattes permitem ainda visualizar os trabalhos dos docentes investigados, cujas práticas se vinculam a disciplinas de metodologia de pesquisa, orientação monográfica/TCC, orientação de iniciação científica, coordenação de núcleos de pesquisa e produção bibliográfica em que ensino e pesquisa se unem (vide QUADRO 3).

**QUADRO 3 Práticas docentes em que ensino e pesquisa se vinculam**

| PROFESSOR | METODOLOGIA DE PESQUISA | ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA/ TCC | ORIENTAÇÃO INICIAÇÃO CIENTÍFICA | INTEGRANTE DE NÚCLEOS DE PESQUISA | PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE: PESQUISA, ENSINO E /OU FORMAÇÃO DE PROFESSORES |
|-----------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Antony    | SIM/GRADUAÇÃO E PÓS     | 0                           | 6                               | Pesquisador                       | SIM                                                                          |
| Breno     | SIM/GRADUAÇÃO           | 0                           | 9                               | Líder pesquisador                 | NÃO                                                                          |
| Caio      | SIM/GRADUAÇÃO           | 2                           | 0                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Dante     | NÃO                     | 13                          | 14                              | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Ênio      | SIM/PÓS-GRADUAÇÃO       | 0                           | 9                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Fred      | SIM/GRADUAÇÃO           | 3                           | 12                              | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Galdi     | SIM/GRADUAÇÃO E PÓS     | 11                          | 4                               | Líder pesquisador                 | NÃO                                                                          |
| Heleno    | SIM/ PÓS-GRADUAÇÃO      | 12                          | 4                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Igor      | SIM/GRADUAÇÃO           | 44                          | 7                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Jonas     | SIM/GRADUAÇÃO           | 11                          | 0                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Klee      | SIM                     | 7                           | 0                               | Pesquisador                       | SIM                                                                          |
| Leo       | SIM/PÓS-GRADUAÇÃO       | 0                           | 33                              | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Marco     | SIM/GRADUAÇÃO           | 8                           | 5                               | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Natan     | SIM/PÓS-GRADUAÇÃO       | 0                           | 10                              | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |
| Otto      | SIM/GRADUAÇÃO           | 14                          | 28                              | Líder pesquisador                 | SIM                                                                          |

Fonte: Tese doutorado Elsieni Coelho da Silva

Esses indicadores de que ensino e pesquisa se vinculam resultam de nosso levantamento de dados descritos no currículo Lattes/CNPq de cada formador. Destacamos cinco práticas porque foram recorrentes nos dados publicados por eles em 2008; mas não houve preocupação com recorte temporal. Mesmo não sendo esta uma pesquisa quantitativa, tais dados ofereceram referentes para aprofundar, na entrevista, o entendimento de práticas educativas pela pesquisa.

Dos 15 professores que selecionamos para este estudo, um não ministrou disciplinas que trabalham diretamente *metodologia de pesquisa*. Dos 14, 11 já ministraram disciplinas cuja meta é explorar a metodologia da pesquisa na graduação e 3 trabalharam com esse conteúdo só na pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. Esse dado é apenas um indicador do envolvimento desses docentes com um dos eixos que sustenta a pesquisa como prática educativa no meio acadêmico.

A *orientação monográfica* — às vezes realizada como trabalho de conclusão de curso — aparece como obrigação curricular em 5 das 15 licenciaturas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, História — e como disciplina optativa em 1 — Pedagogia (UFU 2006). Para cumprir a exigência da monografia, todos os professores desses cinco cursos se veem, quase inevitavelmente, tendo de trabalhar com a pesquisa na formação docente, como evidencia esta passagem de relato: “A partir da inclusão da monografia no currículo, eu sempre trabalhei mais com orientação. Adoro orientar monografia” (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista).

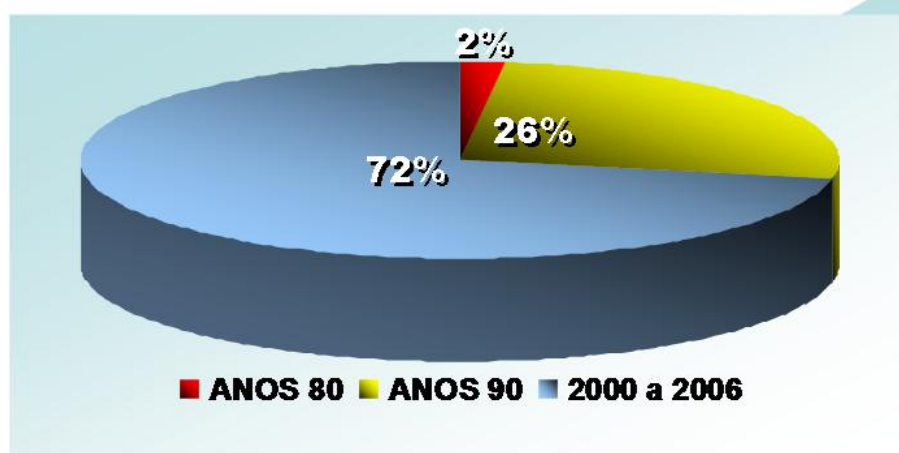
A *orientação de iniciação científica* é uma prática que se constrói, prioritariamente, conforme o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/FAPEMIG). Ao receber as cotas de bolsas, a UFU — como Instituição de Ensino Superior — tem autonomia para definir os critérios de sua distribuição. O programa é voltado a alunos de graduação, a fim de incentivar a formação e a vocação científica e a participação ativa em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada. Sua finalidade é preparar os alunos para ingressar em cursos de mestrado e/ou doutorado (UFU, 2009).

A titulação dos formadores define o perfil dos orientadores de iniciação científica, pois a distribuição de bolsas se condiciona, de preferência, a projetos de pesquisa apresentados pelos doutores. Esse critério se evidencia em editais como o 14/2008, de convocação de projetos para bolsas de iniciação científica PIBIC/FAPEMIG/UFU; caso os mestres não sejam contemplados pelas bolsas de fomento dos órgãos como CAPES/CNPq/FAPEMIG, “[...] pesquisadores com a titulação de

Mestre, que tenham projetos e plano de trabalho aprovados nos méritos, concorrerão à cota de bolsas a ser obtidas com recursos próprios da UFU” (UFU, 2009).

Dados da PROPP/UFU indicam 153 *grupos de pesquisa* registrados em 2006 — 54 em cursos com bacharelado e/ou licenciatura, 99 em cursos que não formam docentes. Isso sugere uma carência de investimento em espaços de práticas de pesquisa na formação de professores. Desses 54 grupos de pesquisa, a existência de 72% começou em 2000 — 26% nos anos 90 e 2% na década de 80 (vide GRÁF. 4).

**GRÁFICO 4 – Formação dos Núcleos de Pesquisa na UFU**



Fonte: Tese doutorado Elsienei Coelho da Silva

Como esses dados foram levantados para identificar e selecionar os docentes que comporiam o universo pesquisado e como referência para questionamentos que permitissem explorar melhor o conteúdo das entrevistas — realizadas em 2008 —, passamos a usá-los sem atualização. Com base nos relatos dos entrevistados, os núcleos/grupos de pesquisa surgidos nos anos 80 e até nos anos 90 nasceram como espaços alternativos de práticas educativas por meio da pesquisa e como realização profissional de professores motivados a romper com um ensino transmissivo e a apatia política quando essa prática inexistia nas licenciaturas da UFU. Embora ainda haja relatos de formação de tais grupos com esse mesmo caráter após esse período, políticas nacionais e locais vão definir a ampliação do número de grupos a partir de 2002, quando a PROPP/UFU solicita aos docentes que cadastrem seus núcleos e grupos a fim de compor o banco de dados do CNPq. A origem de tais passa a responder às demandas dos cursos de pós-graduação e à necessidade de conexão destes com a graduação, como evidencia a descrição de

seus objetivos, suas justificativas e seus componentes no banco de dados do CNPq (2006). Nesse contexto, 100% dos entrevistados se vinculam a um grupo de pesquisa e 80% deles estão cadastrados como líderes de grupos no CNPq.

A *produção bibliográfica* desses professores registrada no CNPq aponta que 93% deles publicaram textos sobre ensino, pesquisa e/ou formação de educadores; enquanto seus relatos indicam que 40% têm alguma produção escrita sobre suas práticas docentes (dissertações, teses e artigos científicos). Isso sugere um grupo que organiza e sistematiza teoricamente sua prática de ensino e pesquisa e cuja identidade profissional se constitui — diria Pimenta (2002b) — com base na significação, revisão e construção de significados da profissão numa realidade concreta, em dado momento histórico e em resposta a necessidades sociais e educacionais. Tal produção representa um momento de síntese de uma trajetória pessoal e profissional e, para alguns professores, um projeto de vida que remonta ao exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica” (FREIRE, 1996). Pensar, escrever e teorizar sobre a prática constitui um aprendizado de pesquisa e reconstrução da prática educativa.

Além de se vincularem à titulação, à orientação monográfica e de iniciação científica e à assunção de disciplinas de metodologia de pesquisa e coordenação de núcleos de pesquisa, esses dados estão interligados intrinsecamente na definição do perfil dos professores: sintetizam-lhes a história de formação e atuação que se ampliam nas narrativas dos docentes. Com a lista de 15 professores, compondo o universo desta pesquisa, o passo seguinte foi contatá-los para ver se aceitariam participar da pesquisa. Feito o contato, o grupo passou a ser de 14 participantes, pois o formador Leo não estava disponível para participar. Tendo em vista os critérios adotados para sua inclusão, vimos que não seria pertinente sua substituição e passamos às entrevistas, que apresentamos a seguir segundo os procedimentos para organizar os dados, analisá-los e definir as categorias.

### **3.3 Pesquisa de campo: entrevista semiestruturada**

A participação dos professores na pesquisa se consolida mediante uma entrevista aberta feita com base num roteiro pré-elaborado (vide APÊNDICE A). Ainda que com linguagem academicamente estruturada, o roteiro para a entrevista, no processo de entrevistar, tornou-se aos poucos só um referente para verificar se

os relatos dos entrevistados continham os quesitos previstos. Em essência, o roteiro cumpriu o objetivo de extrair o relato dos entrevistados segundo três pontos: história de formação como pesquisador e a relação com uma prática educativa pela pesquisa; descrição de práticas educativas por meio da pesquisa; desenvolvimento de práticas educativas numa realidade de pesquisa e formação docente na UFU.

No momento da entrevista, as questões foram elaboradas mais coloquialmente, de modo a se aproximar do registro oral, isto é, da linguagem falada — menos formal, mais livre. Daí em diante o entrevistado teve liberdade para relatar sua história de formação como pesquisador e as influências de sua prática educativa. Chegar a essa liberdade foi um desafio e um aprendizado: em parte, porque estamos cientes de que não podíamos cair na inabilidade de entrevistar induzindo as respostas pela pergunta, isto é, darmos pouca liberdade aos entrevistados; havíamos de dar tempo suficiente para que pudessem formular suas respostas e concluí-las; tínhamos de nos preparar para uma entrevista mais longa e dar mais atenção aos assuntos inesperados, e isso exigiu flexibilidade; precisávamos construir uma relação de sintonia, respeito e horizontalidade entre quem pergunta e quem responde, o que influencia diretamente as respostas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para nós, abordar a pesquisa na formação implica explorar as experiências objetivas e subjetivas que atravessam a história dos docentes numa articulação entre o que foi recebido, o que foi experimentado e, sobretudo, o que foi significado. Assim, interessava-nos na fala dos entrevistados o recorte referente à formação, em especial as motivações internas e/ou externas para sua prática educativa por meio da pesquisa. Nesse sentido, a busca de dados sobre a história de formação e de práticas construídas pelos professores implicou explorar um passado no presente imediato deles. Mais que isso, exigiu de nós uma atenção perceptiva, pois o docente entrevistado tinha de, ao mesmo tempo, viver, explicar e reviver motivações e experiências conceituais, políticas e didático-pedagógicas. Assim, ficamos atentos para apreender as características das práticas educativas vinculadas às histórias formativas dos formadores e sua atuação em dada realidade. Essa atenção perceptiva se traduziu em saber escutar e dar tempo para que ele relatasse sua experiência e resultou em relatos informativamente mais ricos e mais válidos para a seleção, organização e análise de dados.

Conforme Lüdke e André (1986), tal atitude inclui observações, sentimentos e a percepção de problemas, ideias, impressões, dúvidas e surpresas, que se tornam

possíveis ao darmos atenção a elementos cabais no decorrer da entrevista e do processo de pesquisar. Segundo as autoras, tal atitude se divide em: análise — voltada a assuntos surgidos quando se estabelecem relações entre partes e novas ideias se impõem; metodologia — envolvem procedimentos e decisões na entrevista e problemas encontrados; ética — circunscreve o compromisso do entrevistador com os entrevistados quanto a seu anonimato e análise respeitosa, mesmo ante as divergências; mudança de concepção — no decorrer do estudo; enfim, esclarecimentos e aprofundamentos — em torno de aspectos obscuros ou que merecem mais detalhamento.

Os relatos foram gravados e transcritos literalmente e na íntegra. Em seguida, para eliminar marcas de oralidade (cacoetes), repetição excessiva, frases inacabadas, hesitações e outros traços que pudessem comprometer a compreensão do escrito, a transcrição foi editada, mas com cuidado para manter a autenticidade do diálogo despretensioso e espontâneo e preservar a maneira de expressar do entrevistado (CORREIA, 1977). Além disso, expressões e dados que identificavam o entrevistado foram eliminados. A análise dos dados foi feita, então, com base nessa versão editada das transcrições.

### **3.4 Categorias de análise: concepções de pesquisa na formação de professores**

A análise das narrativas no processo de definição das categorias e subcategorias a ser consideradas partiu da estrutura da entrevista. Em essência, o roteiro cumpriu o objetivo de extrair o relato dos entrevistados segundo três pontos: história de formação como pesquisador e sua relação com uma prática educativa pela pesquisa; descrição de práticas educativas por meio da pesquisa; desenvolvimento da prática educativa numa realidade de pesquisa e formação docente na UFU. Na organização desses dados e análises para definir categorias, abordamos: 1) formação e circunstâncias institucionais da prática docente dos formadores; 2) objetivos e concepções de pesquisa na formação de professores.

Cumprir o *objetivo geral* desta investigação — identificar, compreender e analisar concepções de pesquisa evidenciadas conforme motivações, sentidos e finalidades atribuídas historicamente pelos docentes de licenciaturas da UFU ao explorarem-na como fazer educativo na formação de professores e, assim, definir as categorias de análise nesta pesquisa — supôs organizar os dados advindos das

entrevistas semiestruturadas de cada caso em um quadro analítico (ver APÊNDICE D), dividido em cinco etapas, a saber: 1ª) seleção de fragmentos das falas agrupadas em três momentos — história de formação; descrição de práticas pela pesquisa na formação de professores; circunstâncias institucionais em que as práticas ocorreram. 2ª) Ensaio de análise interpretativa dos dados, no qual procuramos estabelecer uma conexão entre formação, práticas educativas, circunstâncias institucionais e referencial teórico. 3ª) Destaque e síntese das principais características da prática educativa. 4ª) Identificação do objetivo do docente que favorecia identificar uma concepção de pesquisa na formação de professores. 5ª) A concepção de pesquisa na formação de professores, como categoria para a análise final da investigação.

Cada caso foi analisado como um caso sem vínculo aparente, mas presumindo haver entre eles interação, contradição ou mesmo desconhecimento. Acrescente-se: mais que ser uma unidade, cada caso nos leva a fazer comparações e analogias, a enriquecer este estudo com a diversidade das práticas educativas descritas. Cada etapa cumpriu exigências peculiares de organização, análise e definição das categorias; mas vamos nos restringir agora à formação e às circunstâncias institucionais da prática docente dos formadores, assim como aos objetivos e às concepções de pesquisa na formação de professores. (A segunda e terceira etapas desse processo compõem a análise detalhada das características das práticas docentes universitárias pela pesquisa na formação de professores, como se lê no capítulo 4).

#### Formação e circunstâncias institucionais da prática docente dos formadores.

Acreditamos que uma caracterização das práticas de quem forma professores pode ficar mais completa se for contextualizada pela história de formação e circunstâncias políticas e pedagógicas para desenvolver um fazer docente pela pesquisa na UFU; por isso, um tema norteador dos relatos foi a formação dos entrevistados e as circunstâncias em que as práticas docentes se constituíram. Busca-se assim o entendimento das práticas educativas estabelecidas mediante uma trama de relações históricas, sociais e culturais e do sentido que os entrevistados lhes atribuem.

Ao falarem sobre sua trajetória formativa como pesquisadores, os elementos abstraídos como determinantes de seus fazeres pedagógicos pela pesquisa são o que veem como referência. No conjunto dos relatos, tais aspectos se associam ora com uma *educação informal* (familiar, comunitária etc.), *social e regional*, ora com a *educação formal* (escolar: infantil, fundamental, média e acadêmica: graduação e pós-graduação lato e/ou *stricto sensu*); ora com a própria *atuação profissional*, ora com motivações teóricas, políticas e pedagógicas.

*Motivações familiares e socioeducacionais.* As fontes dessas motivações — e de suas ações afins — remetem a um deslocamento espontâneo das respostas dos entrevistados quando indagados sobre sua história de formação pela pesquisa, em especial a influência de: *uma educação não escolar* — tida no cotidiano da família e na vida comunitária, nos hábitos, nas tradições culturais e nos costumes; inclui-se aí também *uma educação escolar* — a exemplo da educação básica, destacada apenas pelos professores Caio, Ênio, Heleno, Marco e Fred; enfim, de uma experiência com docentes politizados que intervieram de modo alternativo para romper com o instituído — a educação de então. Nesse deslocamento da formação de pesquisador para a influência de uma educação de origem não acadêmica, suas histórias apontam que, além de aprender a sistematizar e produzir conhecimento, é preciso adquirir hábitos e valores educacionais, culturais e políticos. Como sugere o formador Caio (2008, entrevista),

Nessa perspectiva da *realidade familiar, de origem social*, ela se impõe e pede de você que viva uma cidadania sem discurso. Ela se impõe e pede a você uma postura diante do mundo [pois] foi uma *questão existencial* que me conduziu à formação acadêmica.

Para ele, essa existencialidade advém de uma identidade social de carências que lhe exigia uma postura cidadã, de intervenção. Para o entrevistado Ênio, ela vem da necessidade política, de uma *inquietação e de um inconformismo social* vivenciados com familiares e docentes. Para o entrevistado Heleno, ela é oriunda do *respeito*, da valorização do outro, do questionamento como apreensão e superação das diferenças e, em especial, como prática familiar. Para o entrevistado Marco, a origem de tal existencialidade está nas *práticas educativas populares* como lugar do aprender e fazer concomitantes. Para o entrevistado Fred, vem da valorização do ser humano e de sua politização. Como se vê, esses professores buscam apreender uma existencialidade em seus fazeres historicamente vivenciados.

Com efeito, apreender — diria Freire (1996, p. 77) — “[...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Assim, para esses docentes, assumir a identidade — seja de origem familiar, social ou educacional — e apreender a própria realidade acadêmica formadora como pesquisador é condição-chave para se formarem como profissionais comprometidos com a produção de uma história, e não com uma adaptação à história dada. Exemplifica esse fazer e esse educar de feição política a seguinte passagem do relato do professor Ênio (2008, entrevista):

[nos movimentos populares] construí minha concepção de mundo, minha concepção de projeto histórico de sociedade e consegui sistematizar minhas primeiras experiências pedagógicas e científicas.

Nesse grupo formado por cinco entrevistados, observamos que, em parte, a formação de valores e da capacidade de intervir se ancora numa educação familiar, cultural e social; e que tais espaços foram determinantes no processo formativo do pesquisador e na caracterização de seu fazer docente. Suas histórias de formação reforçam a importância de trabalhar a sensibilização à pesquisa como prática primeira de problematização, solução e intervenção em todos os níveis educacionais; também apontam como fundamental a preparação do educador para trabalhar com a pesquisa na condição de ação social e cultural para conhecer a realidade e transformá-la.

*Motivações — escolares.* Se as motivações de uma prática educativa mediante a pesquisa para os cinco docentes citados até aqui começaram por influência familiar e socioeducacional e que se estenderam às demais etapas da educação formal, os outros entrevistados mencionaram motivações advindas de uma educação formal. Além de Caio, Ênio, Heleno, Marco e Fred, o formador Otto apontou motivações escolares pré-graduação em seu processo de formação como pesquisador; ele destaca a criatividade dos educadores como influência em sua prática educativa pela pesquisa, mesmo trabalhando numa abordagem tradicional de ensino:

[...] era uma escola tradicional, com certeza; mas o fato de ser uma escola tradicional [...] não impedia a criatividade dos professores. [...] era um ensino oral naquilo que tinha de melhor [...] explicações muito claras [...] dominavam o conteúdo [...] (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

Ser criativo implica romper com o instituído para criar outra realidade educacional, porém a criatividade ficou circunscrita às práticas tradicionais de ensino. Diferentemente dos professores Caio, Ênio e Fred, que puderam, como educandos,

se tornar sujeitos da construção do conhecimento graças a uma relação estreita com sua realidade, o entrevistado Otto acedeu à criatividade de uma educação que visava ao conhecimento teórico humanista sólido.

*Motivações acadêmicas — graduação.* A ênfase na importância de uma formação de pesquisador a partir da graduação no grupo investigado começa a delinear características distintas na maneira de incluir a pesquisa na formação de professores. (Tais características são exploradas mais a fundo no capítulo 4.) Esse grupo tem os professores Otto — que, mesmo tendo mencionado as influências da educação escolar, iniciou uma formação de pesquisador na graduação —, Natan, Antony, Breno e Dante.

No dizer do entrevistado Otto (2008, entrevista), sua iniciação à pesquisa resulta da formação de seus formadores na pós-graduação:

[...] na universidade, alguns professores — nem todos — começaram a problematizar questões tidas como postas e a mostrar que é possível você rever suas próprias concepções por meio da pesquisa.

Esse relato permite ver os reflexos do I Plano Nacional de Pós-graduação/PNPG (1975–9; BRASIL, 2004). Sua fala deixa entrever o desenvolvimento de uma leitura crítica, o questionamento da verdade de então, sua problematização e a necessidade da pesquisa como fazer educativo. O fato de invalidar um ensino de certezas leva ao reconhecimento da importância da pesquisa na formação docente cuja prática educativa passa a ser marcada quando

[...] alguns respondiam de forma diferenciada às curiosidades, às inquietações e às questões feitas pelos alunos [...] [e se percebe] [...] que esse modo de o professor responder estava relacionado à pesquisa (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

O professor Natan (2008, entrevista) diz ter tido a experiência de iniciação à pesquisa na graduação; e só ele, desse universo de estudo, a relatar uma história de iniciação à pesquisa como componente curricular da graduação — como se lê nesta passagem de seu relato:

[...] a minha formação inicial [...] começou nos dois últimos anos do curso de graduação de licenciatura em história, numa época [início dos anos 80] em que havia começado a [se] fixar e [se] esboçar o projeto de conclusão de curso.

A experiência em sua formação se construiu, ainda, na dimensão do que propõe Schön (1992; 2000) sob a prática de refletir-na-ação e sobre-a-ação: ao mesmo tempo, poder pesquisar na graduação e ensinar com pesquisa (CUNHA, 1998) ao atuar profissionalmente como docente na educação básica.

Com efeito, ao mapear e comparar os paradigmas de ensino, Cunha (1996) apresenta as características diversas do ensino como reprodução de conhecimento em relação ao ensino como produção de conhecimento. Elas ajudam a compreender o que o professor Natan traz como negação. Por exemplo, incorporar não o ensino como pesquisa, mas a apropriação do livro didático de maneira acrítica, sem que o professor possa construir a sua metodologia e experimentar inovações didáticas. Ele salienta a importância da iniciação como graduando para a formação de pesquisador e professor (NATAN, 2008, entrevista). De imediato, ele estabelece outra visão de ensino revelada como tendência entre os que optam por ensinar com pesquisa, como quer Cunha (1998, p. 65–6), para quem os conteúdos programáticos são “[...] apenas o ponto de referência e deve ser relativizado, priorizando-se as formas de apropriação do conhecimento. A principal preocupação é com o significado das informações e a relação que pode ser estabelecida entre teoria e a prática”.

Diferentemente da experiência do professor Natan, que tem na graduação uma iniciação à pesquisa pela monografia como trabalho de conclusão de curso (TCC); a formação dos professores Antony e Dante se vincula à iniciação científica e a de Breno como auxiliar em projetos de pesquisa de seus formadores, cuja percepção da relação intrínseca entre pesquisa e educação decorrente daí se amplia, para o professor Antony, no doutorado. Eis o que diz seu relato:

[...] fiz algumas iniciações científicas com professores muito bons e comecei a perceber a relação da pesquisa com a minha graduação, minha formação. Mas a pesquisa como produção de conhecimento (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Ao realçar que essa experiência se fez como “produção de conhecimento”, ele evidencia uma ideia de pesquisa para diferenciá-la como produção de conhecimento da pesquisa proposta como meio de formar docentes pela produção de recurso didático. Embora sejam práticas diferenciadas, sua fala nos leva a entender que a pesquisa do educador seja menos complicada; mas não concordamos com isso, pois vemos o ato de pesquisar como processo complexo, seja qual for sua finalidade, pois em todos os casos como do “professor

pesquisador” (STENHOUSE, 1987) e da pesquisa para utilização em práticas educativas (DEMO, 1998), não se perde a dimensão do fazer pesquisa (BEILLEROT, 2001) e de seu rigor (SEVERINO, 2006).

A iniciação científica torna-se referência na formação do professor Antony (2008, entrevista) diante de sua insatisfação com o modelo de ensino predominante na época de sua graduação — como informa seu relato:

[...] eu tenho uma concepção de ensino com pesquisa, pesquisa com ensino que vem desde minha graduação. Da minha insatisfação com o que a graduação me oferecia.

A insatisfação como motivação — parece-nos — vai se refletir na maneira como ele insere o graduando num modelo de formação via pesquisa, como meio de produzir e elaborar recursos didáticos. A insatisfação com o instituído se torna meio motivacional de busca, de pesquisa, assim como um retorno a quem é o educando no processo de construção e produção de conhecimento, ainda que seja na perspectiva da produção de recurso didático. O professor Breno (2008, entrevista) atribui sua iniciação à pesquisa à sua curiosidade diante ao que os formadores lhe ofereciam, pois lhe propiciou participar colaborativamente de suas pesquisas. É com esse referencial — como mostra seu currículo Lattes — que convida alunos de cursos e licenciaturas distintos para elaborar e propor materiais empregáveis como recurso didático.

O professor Dante (2008, entrevista) apresenta sua inserção assim:

[na] [...] pesquisa, comecei como aluno de iniciação científica em um grupo de pesquisa” [Para ele, a iniciação científica é] [...] uma atividade de pré-formação de pesquisadores, onde os estudantes começam a ter início com essa prática de pesquisa.

Tal visão é coerente com as políticas nacionais de iniciação científica, cujo propósito essencial é preparar futuros pesquisadores, dando condições ao graduando de seguir a carreira nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa na graduação para os três formadores, assim, advém de experiências de iniciação científica, de maneira formal ou informal, como uma escolha pessoal, usufruindo, em alguns casos, de políticas nacionais de pesquisa, e não como projeto da graduação, como vimos no caso do formador Natan. Dessa experiência segue a formação de pesquisador na pós-graduação.

*Motivações acadêmicas — pós-graduação stricto sensu.* Se para todos os entrevistados a pós-graduação *stricto sensu* é um marco na formação de pesquisador, sua ênfase é apresentada por Klee, Jonas, Natan, Galdi, Igor, Otto, Antony, Breno e Dante, como extensão de uma formação na graduação ou iniciada, inclusive, nela. Neste caso, no relato do Professor Natan encontramos: foi no mestrado que aprendeu a pesquisar, a identificar fontes de pesquisa e lidar com elas, apresentar com clareza o problema e sua delimitação — tendo-se aí um objeto de estudo bem delineado — e ter rigor científico-metodológico — dos critérios de definição de um universo de estudo à organização e análise de dados.

Ao ser indagado sobre a formação via pesquisa, o entrevistado Galdi (2008, entrevista) responde ter sido no mestrado e doutorado. Embora não se questione que a pós-graduação *stricto sensu* seja o momento mesmo de formação de pesquisadores, instância natural para construir posturas e práticas investigativas (SEVERINO, 2006) — afinal, sua atividade específica é o ato de pesquisar —, esse destaque do formador evidencia e reforça uma concepção de formação que permeia o fazer pesquisa (BEILLEROT, 2001); mas não inclui aspectos que fomentam uma formação para estar em pesquisa que possam anteceder-lá e compô-la.

Assim, corre-se o risco de uma concepção que possa reforçar o que Severino (2006, p. 69) defende: “[...] é preparando o bom pesquisador que [se] prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”. Embora defendamos a importância de uma formação com a pesquisa, não cremos que preparar um bom pesquisador garanta a formação de um bom docente. Entre aprender a pesquisar, seu produto e a prática educativa que decorre da pesquisa, estão a concepção e incorporação da educação do pesquisador. Assim, como formador, ele pode ora assumir a pesquisa como prática educativa, ora fazer de seu produto um objeto simplesmente de repasse de conhecimento a seus formandos.

Também o professor Jonas (2008, entrevista) se ressentia a falta da pesquisa na graduação e afirma que

[...] foi no mestrado que tive contato efetivo [com pesquisa]. [...] Tinha que aprender a estudar, que era uma coisa que agente não sabia. O mestrado cumpre esse papel de ensinar a disciplina de estudo, de discussão acadêmica propriamente.

Vê-se o papel triplo do mestrado em sua formação: aprender a estudar, ter disciplina para estudar e construir um debate acadêmico sobre o objeto de estudo. Aprender a estudar aqui implica apreender um conjunto de técnicas e atitudes diante dos fatos numa construção de conhecimentos. A disciplina para estudar é concebida como processo que forma, sobretudo, a capacidade de interiorizar e assumir um compromisso livremente perante dado objeto de estudo, bem como de organizar metodicamente um processo de estudo. Daí advêm as condições para revisar a literatura, dialogar com os autores, abrir debates e construir problematizações teóricas e práticas. Supomos que essas motivações do processo formativo e a significação atribuída à pesquisa na formação do e pelo formador se refletiu diretamente no modo como constrói a pesquisa, na condição de prática educativa para formar docente.

Essa concepção da importância pontual do mestrado e doutorado na história da formação de pesquisador pelos docentes é reiterada, dentre outros, pelo formador Dante (2008, entrevista). Embora tenha sido formado na perspectiva do pesquisador, da pesquisa como construção de conhecimento, vai fazer desta um meio de produção de recurso didático, idealizado como facilitador para o ensino. Nesse aspecto, assemelha-se à formação do professor Antony (2008, entrevista): ambos têm formação na área de ciências exatas, mas Antony procura conceber a construção do recurso didático na dinâmica de interação entre conteúdos de ensino, formador e formando ao deslocar sua atenção para o formando, e não para o conteúdo desvinculado do significado atribuído pelo aprendiz. Nesse percurso histórico de formação e sentidos atribuídos pelos docentes, a caracterização do grupo e de suas práticas se delineia por aproximações e distanciamentos que ficam mais claros à medida que apresentam motivações teóricas, especificamente aquelas oriundas de práticas docentes.

*Motivações teóricas e práticas docentes.* Embora Klee e Natan tenham destacado mais a formação acadêmica vinculada a reflexões sobre a prática educativa, os professores Caio, Ênio, Heleno, Marco e Fred apontam motivação familiar e socioeducacional em sua formação de pesquisador, por isso sugerem desde já um grupo diferenciado dos demais. Do grupo dos cinco entrevistados, três tiveram *influência de Paulo Freire*,<sup>5</sup> com quem conviveram diretamente; outros dois foram influenciados por educadores inspirados pela obra dele; e Klee o cita como

---

<sup>5</sup> Freire é referência comum presente distintamente na formação e atuação dos cinco entrevistados; mas cada um citou, ainda, nomes como os de Ana Maria Saul, Antônio Gramsci, Antonio Nóvoa, Bertolt Brecht, Carlos Rodrigues Brandão, David Ausubel, Herbert Read, Jacques Lacan, Jean Piaget, Julien Greimas, Karl Marx, Madalena Freire, Moacyr Laterza, Morchida Tizuko, Pedro Demo, Pierre Bourdieu, Selma Garrido Pimenta e Walter Zanni.

referência às práticas docentes, embora lhe falte como formador a experiência de educar pela pergunta — até o momento em que decide ir à formação e intervenção na perspectiva do “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1987) no mestrado e doutorado.

Para o entrevistado Caio, a influência de Freire em sua formação está na vivência da educação como *questão existencial*, que se estende à sua prática educativa pela pesquisa. Para o professor Fred, está em se assumir, compartilhando sua história, acima de tudo trabalhar com o educando a *liberdade com responsabilidade*. Para o docente Ênio, está em se sentir violentado por fazeres excludentes — colonizadores, diria Freire — e o convívio com este, foi que o levou a assumir a construção de uma *educação emancipatória* como projeto de vida. Para o formador Heleno, a influência está na condição da pesquisa como atitude de se colocar diante de si, do outro e do mundo pela pergunta, pela busca, pelo *cultivo da curiosidade*. Para o educador Klee, está na *inquietação* de se ver diante do *despreparo do educador* numa época em que as proposições de Freire se tornavam referência. Para o professor Marco, a referência advém de Madalena Freire — coordenadora do espaço pedagógico na capital paulista, escritora e filha de Paulo Freire — e da *educação popular*, que articula ensino, pesquisa e extensão numa prática em que — diria Freire (1996, p. 23) — “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa concepção de educador e educando na relação ensino e aprendizagem, foi destacada por todos os entrevistados que acabamos de citar neste parágrafo.

Diferentemente destes docentes o formador Heleno não menciona a influência de Freire (1996); mas sua prática apresenta indícios de tal influência. Por exemplo: respeitar o educando, posicionar-se numa relação de troca, pôr-se em estado de pesquisa, valorizar a construção coletiva da pesquisa, requerer um posicionamento político e uma reflexão crítica sobre o processo de construção da professoralidade. Tais características, que lhe definem o ser profissional e o estar na profissão,

[...] vêm de um tempo, e não de um dia para o outro (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

Isto é, vem da infância, da família e dos primeiros anos na escola. Nos termos de Bourdieu (1999), sua prática educativa pela via da pesquisa se vincula a um “capital cultural” que prevê o cultivo da curiosidade e o respeito ao educando.

Se a formação centrada numa prática reflexiva, mesmo na perspectiva teórica implica trazer a própria realidade daquele que a pratica, então essa é a tônica desse grupo. É o que afirma o docente Caio sobre sua formação escolar, marcante pelo debate fundado em autores como Paulo Freire, Câmara Cascudo e Gilberto Freire e nos quais a leitura era feita

[...] não a partir de uma sociedade de fora para o teu mundo, e sim a partir do significado da sua realidade para aquele sentido social que você dá àquele contexto (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Se assim o for, da realidade do formando parte uma reflexão teórica que se volta à ressignificação da realidade.

Como atividades significativas da vivência na educação básica em suas práticas, esses formadores apontam as reflexões coletivas sobre realidades sociais, as comunicações orais; as discussões e os debates com os autores sobre suas obras, os debates filosóficos, políticos e sociais e as atividades de leitura na biblioteca da escola. Também citaram a intervenção profissional, o que dá o tom do aprendizado docente como pesquisador e educador pela pesquisa. Assim, as motivações teóricas dos sete professores apresentados nesse tópico até aqui estão em experiências sistemáticas de leituras críticas, questionamentos, argumentação e compreensão teórica de sua realidade social, cultural e educacional, enquanto os demais não mencionaram em seus relatos tal associação. E é na graduação e pós-graduação que se constitui essa sistematização que permite entender questionamentos abstratos, acadêmicos, teóricos na realidade concreta, na prática da intervenção, da pesquisa e da educação.

Embora cada um tenha sua história e uma trajetória formativa singular, fica evidente um modo de ver a educação e de fazê-la por meio da pergunta, problematização e provocação; também é uma forma de estar e *agir* no mundo. A diferença dessa prática relativamente à pesquisa em si — que requer capacidade de indagar, formular questões — está no fomento à espontaneidade da pergunta como atitude do dia a dia, e não só na dimensão racional e sistemática. Esse processo formativo docente evidencia a importância da pesquisa vinculada a uma realidade

concretamente vivenciada, seja social, cultural ou educacionalmente — caso entendamos que se formar como pesquisador e educador pressupõe conscientização e intervenção, isto é, formar-se e formar o outro: interferir na realidade (de alguém). cremos que essa característica tende a ser mais vigorosa se for fomentada desde a infância, em vez de o sê-lo só na experiência discente e docente acadêmica, quando pesquisar supõe mais sistematização e racionalização.

Fica evidente nos relatos dos formadores apresentados até aqui, exceto do professor Klee e Natan, que suas motivações formativas de origem familiar e socioeducacional definem uma postura no espaço de atuação profissional em que se assumem como propositores de práticas educativas e de uma educação por meio da pesquisa. *Ressignificaram o espaço institucional* numa época em que pesquisar era atividade incipiente na graduação da UFU, assim como o eram as políticas de fomento à pesquisa. Seus relatos explicitam uma apropriação desse espaço universitário para construir novas culturas — por exemplo, a da pesquisa — desde o início da segunda metade dos anos 80. O fazer pedagógico via pesquisa nesse contexto de incipiência se justifica, ainda, para Caio, Dante, Ênio e Fred, porque chegaram à instituição como mestres quando a maior parte do corpo docente em sua área de atuação era de graduados. Assim, motivaram-se a construir ambientes propícios a continuar sua formação como pesquisadores, assumindo-se como educadores em prol da pesquisa como prática de sala de aula, ou mesmo mediante a criação dos primeiros grupos de estudos como forma de burlar a falta de condições políticas para uma formação do educando por meio da pesquisa na UFU.

Todavia, tornar-se propositor depende não só de titulação e formação de pesquisador. Afinal, há quem não entenda

[...] por que os docentes universitários, mesmo se tornando pesquisadores, ainda permanecem numa prática de reprodução, e não de produção, de conhecimento ou de criação de metodologias de ensino (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Assim, é plausível supor que algo mais é preciso. Também o formador Otto (2008, entrevista) — alheio ao grupo comentado até aqui — faz um questionamento que merece reflexão:

[...] estamos preparados para educar com pesquisa? Temos estrutura pessoal, profissional e institucional para isso?.

Como os relatos deixam entrever, essa preparação exige de quem forma mais que mestrado e doutorado. Por isso cremos poder encontrar, nessa diversidade de experiências e práticas formativas, elementos úteis para corroborar a construção de uma concepção ampliada de pesquisa na formação docente. Para o entrevistado Klee, sua formação provém da *inquietação com a própria atividade educativa* ante a necessidade de se superar como educador.

Educar, pesquisar e se formar se encontram, então, “um no corpo do outro” — como afirma Freire (1996, p. 32). Por isso, formadores como Klee (2008, entrevista) defendem que

[...] todo o professor do ensino superior precisa pesquisar as suas práticas ou, pelo menos, parar para publicar algo sobre elas.

Ele se refere à sistematização formal de uma reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992). Educar e educar-se simultaneamente como processo formativo de quem forma professores requer se formar numa atitude de reflexão-na-ação, que explorem

[...] constantemente um pensar criativo e um refazer mais criativo ainda, em que você não se acomode, não se bloqueie, não se trave (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Porém, uma reflexão não só sobre as respostas do formando ao docente formador; mas também sobre o que surpreende o formador e seu porquê e sobre a própria docência como formação. Talvez por isso a reflexão seja tida como prática formativa pelos formadores Caio, Ênio, Heleno, Marco, Fred e Klee e seja apreendida como condição para romper com uma educação reprodutivista e superar as próprias limitações. O questionamento do papel de educador é a base para se formar. Sobre isso, eis o que diz o entrevistado Caio (2008, entrevista):

Quando eu chego à sala de aula para intervir, para contribuir com a formação dessa pessoa, eu me questiono: ‘o que estou fazendo aqui? Qual a minha proposta para ela? Eu pretendo ser mais um ou pretendo assumir o papel com diferencial?’.

Como se lê nesse fragmento de relato, a formação pela pesquisa como práxis — da sala de aula, dos grupos de estudo e/ou da produção artística/cultural, como nos movimentos populares — impõe-se como ação formativa de si e do outro, num compromisso com mudanças educacionais e sociais. Busca-se passar da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, que supõe uma compreensão da

realidade, um deslindamento de situações da *práxis* em dado momento histórico (FREIRE, 1981b). Trata-se de uma descoberta do sujeito (descoberta de si) e da conscientização do que o circunda objetivamente, num processo de pesquisa e de ação-reflexão-ação para transformar a realidade.

Formar mediante a prática educativa da pesquisa é se preparar para mudar a própria prática de fato, diga-se, não só discursivamente — como sugere o professor Caio. Essa possibilidade formativa, para o formador Ênio (2008, entrevista), implica construir um posicionamento advindo de uma formação sustentada numa concepção

[...] humanista, vinda tanto do meu pai quanto daquele professor, da graduação [que lhe marcou pelo pesquisar numa perspectiva socialista]. Eu verifico neles humanistas natos. Eles não concebem o conhecimento fora da vida social. Quem deve estar em primeiro lugar é o ser social, o sujeito.

Esse aspecto foi observado também no relato do docente Fred. Conscientizar-se de que o conhecimento não é construído fora da vida social deixa entrever uma concepção educacional que privilegia o formando como sujeito pensante e agente. Essa perspectiva se evidencia na trajetória do entrevistado Klee — cuja atuação supõe, concomitantemente, o educar e formar pela pesquisa como objeto de investigação — e na trajetória do formador Marco — cuja atuação é subsidiada por repertórios e reflexões sobre a tradição de ensino e sua transmissão, bem como sobre o espaço de criação.

Todavia, nem todas as motivações profissionais advêm de referências históricas formativas. Outras foram apresentadas como situações político-pedagógicas presentes no cotidiano institucional de reformas curriculares. Para o professor Igor (2008, entrevista), formado em licenciatura, fim dos anos 1980, quando nem se falava em pesquisa na graduação, sua iniciação ocorreu na pós-graduação, no mestrado. E se suas inquietações, assim como as dos entrevistados Natan e Klee, manifestavam-se já em suas aulas. Diz o professor Igor (2008, entrevista)

[...] eu experimentava muito [...] eu tinha várias observações e queria entender um pouco o que eu estava fazendo. Foi com esse espírito que eu fui para o mestrado.

Diferentemente do percurso do formador Klee, ele acabou se distanciando de uma pesquisa-ação e de investigação da própria prática, como relata o professor Igor (2008, entrevista): em função do orientador, acabou abordando outro tema de

pesquisa. Mas a sala de aula constitui, assim, espaço de reflexão e/ou de investigação para uma formação e uma educação por meio da pesquisa para esses dois formadores, como também para o professor Antony, que vê no formando a potencialidade de se formar permanentemente, como nesta passagem de seu relato:

[...] um dia ao perceber o potencial de um aluno eu pedi para ele executar uma tarefa para mim. E vi que eu tinha muito que aprender com ele [...] talvez ele tenha sido minha universidade, enquanto meus professores da universidade me ensinaram uma coisa, ele, enquanto aluno, me ensinou outras. (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Antony, embora tenha apontado os significados de sua formação e atuação pela pesquisa oriundos da vida acadêmica, assume a postura formativa de quem assinala motivações familiares e socioeducacionais tendo no educando uma fonte de formação e sua existencialidade. Assim, diferentemente do restante do grupo, que apresenta motivações da graduação ao destacar a importância dessas relações entre educador e educando em sua formação, esse formador se aproxima das concepções de formação de professores encontradas em Freire (1996). Antony (2008, entrevista) elabora conceitualmente essa concepção de pesquisa e formação dizendo que,

[...] no doutorado, eu fecho teoricamente minha concepção sobre ensino com pesquisa, pesquisa com ensino, isso [...] que eu idealizo hoje, que é a questão do professor em construção, na escola, em algum espaço de aprendizagem, em um contexto, num trabalho de extensão.

Ele faz dessa formação, fundamentada na ideia de professor em construção, de Marília Pimentel, referência para educar professores pela pesquisa e se reeducar na prática docente. Nessa dimensão, formar é se assumir como sujeito da procura, da busca de sentido e do compromisso com o outro. A atenção se volta à história pessoal e cultural do formando, para nela interferir intencionalmente, permitindo-lhe compreender uma realidade para nela intervir (PIMENTEL, 1993). Para isso, a consciência do educando é construída pelo sentido atribuído às suas escolhas num processo de se descobrir e se posicionar no mundo, na educação e ante o educando, além de escolher caminhos para realizar suas práticas educacionais.

*Em síntese.* Não só as histórias formativas dos docentes vão definir a caracterização de suas práticas educativas via pesquisa, mas também as diretrizes e condições políticas pedagógicas na UFU, que se fazem implícitas no fazer desses docentes, corroborando, assim, a busca de elementos favoráveis a um

redimensionamento da concepção de pesquisa na formação. Se todo o grupo investigado reconhece a pesquisa como sistematização de conhecimento, como ápice em sua formação como pesquisador, então nossa análise vai procurar evidenciar como a diferença do que entendem como fonte motivadora de formação influenciará a caracterização de suas práticas educativas pela pesquisa, quando as influências mencionadas, nos leva até aqui, identificar dois grupos, cuja formação distingue o modo de construir suas práticas educativas pela pesquisa no espaço institucional. Um, representado pelo professor Caio, Ênio, Fred, Heleno, Marco e Klee, que procuram romper com o instituído e a falta de condições institucionais de incluir a pesquisa na formação; outro representado por Antony, Breno, Dante, Galdi, Igor, Jonas, Natan e Otto, diferentemente daquele cujo fazer docente representa, com predominância, as políticas governamentais e institucionais de inserção da pesquisa na graduação. Enquanto no primeiro o diferenciador parece ser uma formação de origem familiar, socioeducacional e/ou da prática de reflexão na ação, no segundo está em motivações advindas de uma educação formal e da concepção de um ensino focado na pesquisa em si. Dados esses aspectos citados como influentes na história formativa dos entrevistados, a atuação predominante deles em práticas educativas pela pesquisa responde, sobretudo, a demandas externas geradas por políticas de pesquisa e formação docente; diferentemente do grupo mencionado antes, cujo esforço se volta à criação de outra realidade educacional por meio da pesquisa mesmo em situações desfavoráveis. O que apreendem como pesquisa e seu significado nesse processo parecem repercutir na concepção de pesquisa na formação de professores e na caracterização de suas práticas educativas atuais.

Os objetivos e concepções de pesquisa na formação de professores.

Na sequência de organização dos recortes das falas e de uma pré-análise que destaca a história de formação e atuação docente no espaço institucional, sintetizamos as principais características das práticas educativas relatadas que permitiram detectar o objetivo da pesquisa na formação de professores em cada caso e, assim, da concepção de pesquisa ali praticada como categoria de análise. As categorias foram edificadas com base em procedimentos como descrição, comparação, interpretação e síntese, em que procuramos identificar, de início, as concepções de pesquisa advindas dos objetivos dos formadores ao trabalharem

com uma prática educativa por meio da pesquisa na formação docente; e não como conceitos preestabelecidos e universais, embora a fala dos entrevistados tenha sido interpretada conforme o referencial teórico que orienta esta pesquisa.

A construção das categorias analíticas de que partem esta leitura e interpretação dos dados resulta de correlações entre referenciais teóricos e dados empíricos; isto é, de uma organização, sistematização e pré-análise das informações coletadas. Isso fica visível nas fichas que construímos (vide APÊNDICE D), que foram estruturadas de modo a evidenciar, em parte, as origens das motivações para um fazer educacional mediado pela pesquisa com base na história formativa de quem forma docentes; e, em parte, a descrição de suas práticas educacionais pela via da pesquisa na formação e as circunstâncias em que foram construídas. À análise sucedem a síntese das características principais, a identificação do objetivo — que revela o propósito da pesquisa na formação — e a concepção de pesquisa aí identificada.

O percurso analítico rumo à identificação dos objetivos de formadores ao lidarem com a pesquisa como fazer educativo ficaram evidentes na descrição de suas práticas, assim como nas histórias de formação que se tornaram referência e motivação para o fazer docente deles e, ainda, para sua postura ante as condições acadêmicas. Ao procurarmos identificar o objetivo que revela a caracterização da prática de quem forma educadores, abstraímos três concepções sintéticas de pesquisa na formação com base nas quais exploraremos a caracterização de fazeres pedagógicos: a pesquisa como atitude cotidiana; a pesquisa como sistematização da construção do conhecimento; a pesquisa como produção de recurso didático pedagógico.

Tais concepções que serão mais bem compreendidas na caracterização das práticas docentes — analisadas qualitativamente no capítulo quatro — são representadas quantitativamente: de 14 entrevistados, 6 estão no primeiro grupo (representando 42,9%), 5 estão no segundo (representando 35,7%) e 3 estão no terceiro (representando 21,4%).

GRÁFICO 5 – Porcentagem de professores segundo a concepção de pesquisa



Fonte: Tese doutorado Elsienei Coelho da Silva

*A pesquisa como atitude cotidiana.* O objetivo apresentado como essência do fazer educativo dos entrevistados consiste em preparar o formando para assumir o questionamento como práxis de sua formação e atuação. Essa concepção vem de características das práticas educativas depreendidas dos relatos que sintetizam como *objetivos comuns* a todos do grupo: há a expectativa dos formadores de que, ao educá-los pela pesquisa nessa perspectiva, tenham autoconfiança, sejam encorajados a elaborar seu jeito de ser professor, fazendo diferença e não se tornando mais um; de que sejam profissionais conscientes, atentos à ética e a questões políticas; de que se formar pela pesquisa seja prática permanente e comprometida com uma realidade social, educacional e profissional; de que tenham condições de assumir a liderança na proposição de ideias e intervir educativamente para transformar realidades. Essa concepção suscita considerações sobre a pesquisa na formação antes mesmo do “fazer pesquisa” em si (BEILLEROT, 2001) — inclusive no decorrer dela; em especial, considerações sobre a *reflexão* e o *questionamento como atitude cotidiana* e sobre a *interface do pesquisador com o objeto de estudo*.

Mesmo que sejam facetas do pesquisar, sua ênfase como dimensão educativa implica tê-las como objetivos explícitos e definir caminhos didático-pedagógicos que as atenda. Isso requer do formador uma visão de pesquisa na formação que privilegie mais o processo — o fazer —, e menos o objeto de investigação e o domínio de conteúdo daí advindos. Construir essa visão leva tempo. Como evidencia a história de formação dos professores desse grupo de

análise — Caio, Ênio, Fred, Heleno e Marco —, ela é apreendida com base na vivência de uma identidade familiar, social e regional, da infância à vida adulta, da educação infantil à pós-graduação, como prática cotidiana em que pesquisa e educação se apresentam como atividades intrínsecas. Embora o entrevistado Klee — o sexto docente desse primeiro grupo — tenha se atentado à pesquisa como processo de formação cotidiana e transformação de sua prática, nos cursos de pós-graduação que realizou, sua prática reflexiva na ação e sobre a ação fez seus objetivos de educação pela pesquisa se aproximarem desse grupo.

*Na pesquisa como sistematização da construção do conhecimento.* Os objetivos, em essência, se apresentam para o formando dominar teoricamente ora o objeto de ensino, ora os métodos e/ou as metodologias de pesquisa. Os formadores esperam que o formando esteja instrumentalizado a ensinar por meio da pesquisa e que saiba, com base num conteúdo curricular obrigatório, problematizar e definir um objeto de estudo com domínio teórico e metodológico para, então, construir o conhecimento de seu educando — a formação por meio da pesquisa representa um comprometimento essencialmente com a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A concepção de uma formação mediante a pesquisa se encontra na ênfase na sistematização da construção do conhecimento. Representam práticas que partem do pesquisar. A atenção se volta, fundamentalmente, aos meios de objetivação de questões e procedimentos para investigá-las no caso dos professores Galdi, Igor, Jonas, Natan e Otto. Nesse segundo grupo, exceto o professor Galdi — que foca na formação do pesquisador —, os demais entrevistados trabalham a pesquisa com uma função essencialmente pedagógica; isto é, não pretendem transformar o formando em pesquisador, mas prepará-lo para uma formação e uma prática de ensino e aprendizagem guiada por uma postura investigativa. Contudo, a peculiaridade no modo como cada formador explora esse processo aponta, ainda, perfis diferenciados de professores que estão nessa formação.

*A pesquisa como produção de recurso didático-pedagógico.* O objetivo é que o formando faça da pesquisa um meio para produzir recurso didático-pedagógico. Nesse caso, há expectativas distintas dos formadores desse terceiro grupo: Antony e Dante veem no formando um sujeito capaz de produzir recursos didático-pedagógicos e refletir sobre num contexto de ensino; para o professor Breno, o formando pode se despertar para a produção de recurso didático-pedagógico a fim de ser distribuído e empregado como recurso de aprendizagem.

Assim, essas concepções definem os objetivos da pesquisa na formação pelos entrevistados, o que nos leva a dividi-los e agrupá-los nessa perspectiva. Porém, cabe ressaltar que, embora cada concepção defina e distinga significativamente as características das práticas dos formadores, isso não implica que não trabalhem, em parte, na perspectiva de outras concepções não incluídas; mas indica que preponderam as especificidades correspondentes a cada concepção identificada.

É dessas concepções que parte nossa análise dos relatos para *caracterizar as práticas educativas dos formadores na relação entre professor formador, professor formando e objeto de estudo*. Pretendemos apresentar essa análise como síntese de apreensão do todo e das partes, das contradições, dos limites e da complementaridade das práticas educativas, localizadas e determinadas historicamente. Nela, buscamos uma concepção de pesquisa mais ampla e suas implicações para ações concretas e mudanças na realidade formativa de professores.

## Capítulo 4

### A PESQUISA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: relação entre formador, formando e objeto de estudo

No processo de pré-análise, apreendemos os objetivos da pesquisa na formação de professores, dos quais abstraímos três concepções: pesquisa como atitude cotidiana: sujeito em formação; pesquisa como sistematização da construção do conhecimento: objeto de estudo; pesquisa como recurso didático: instrumento de ensino. Com base nessas concepções como categorias de análise, procuramos apresentar e analisar características das práticas educativas segundo a *relação do formador e do formando com o objeto de estudo* na formação mediante a pesquisa. De tal relação apreendemos as subcategorias analíticas, que nos permitiram analisar e apresentar a caracterização do fazer pedagógico dos entrevistados conforme tais concepções de pesquisa, que o quadro a seguir apresenta.

**QUADRO 4** Concepções e características de práticas educativas via pesquisa

#### CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS

|  | <i><b>Pesquisa como<br/>atitude cotidiana</b></i>                                   | <i><b>Pesquisa como<br/>sistematização da<br/>construção do<br/>conhecimento</b></i> | <i><b>Pesquisa como<br/>produção de<br/>recurso didático</b></i>   |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
|  | A preocupação do formador é com o formando.                                         | A preocupação do formador é com a pesquisa em si.                                    | Preocupação com a produção de recursos didáticos.                  |
|  | O objeto de pesquisa nasce de uma realidade vivenciada concretamente pelo formando. | O objeto de pesquisa nasce de reflexões teóricas, sociais e metodológicas.           | O objeto de pesquisa nasce do desafio em criar recursos didáticos. |
|  | A questão se vincula a estratégias e exercícios diários.                            | A questão se vincula a prática sistematizada.                                        | A questão se vincula a aspectos didáticos.                         |

A seguir, interpretamos o detalhamento dessas características e a forma como se apresentam nos relatos.

#### 4.1. Pesquisa como atitude cotidiana: sujeito em formação

*A concepção de pesquisa como atitude cotidiana* na formação docente e suas características na relação entre formador, formando e objeto de estudo se mostram na decomposição do relato destes formadores: Caio, Ênio, Fred, Heleno, Klee e Marco, atuantes nas licenciaturas em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Filosofia e Teatro, mas sem vinculação respectiva. Detectamos traços próprios de cada um — traços relativamente comuns e peculiares — sem perder três características que não fazem concessão: 1) a atenção primeira do formador é ao formando; 2) o objeto de pesquisa nasce de uma realidade vivenciada concretamente pelo formando; 3) o cultivo da reflexão, da pergunta e da problematização constitui estratégia permanente e exercício diário.

A categoria analítica “pesquisa como atitude cotidiana” representa uma prática educacional de 42,9% dos formadores entrevistados nas licenciaturas da UFU e se impõe como discussão fundamentalmente necessária, pois responde, sobretudo, pelo estágio anterior ao pesquisar de fato. Para Demo (1998, p. 12), como atitude do cotidiano, a pesquisa “[...] está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica quanto no saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora [...]”. Esse autor a distingue da “pesquisa como resultado específico”, isto é, prática sistematizada da construção do conhecimento. Embora tenhamos nos apropriado da expressão “pesquisa como atitude cotidiana” para especificar uma concepção de pesquisa na formação docente, cabe dizer que Demo (1998) a concebe em defesa de uma “educação pela pesquisa” para o que hoje denominamos de educação básica. No entanto, em prol da docência profissional, ele apresenta a “pesquisa como resultado”, transformada em planejamento de ensino e produção de textos próprios ou materiais didáticos.

Há uma lacuna que se evidencia entre a concepção de educação pela pesquisa e da pesquisa na formação ao se apresentá-la mais como instrumento para a prática educacional docente. Sua concepção como “atitude cotidiana” interessa aqui na condição de algo que implica uma maneira organizada e coerente

de pensar, sentir e reagir; algo que se constrói no exercício permanente de um olhar crítico para a realidade social — experimentada concretamente pelo sujeito pensante, que, ao lhe atribuir sentidos pessoais, indaga, questiona e busca respostas para nela intervir. (Tais características serão retratadas com mais precisão na fala dos entrevistados ao explorarmos cada subcategoria.)

Ter a pesquisa como atitude cotidiana supõe “estar em pesquisa”, diria Beillerot (2001) — embora esse autor não tenha explorado tal concepção, e sim o que define o “fazer pesquisa”. Todavia, ao apresentá-la, deixa clara a existência de duas condições distintas relativas à pesquisa: estar “em” pesquisa e “fazer” pesquisa. Preparar o professor para a dimensão do estar em pesquisa como prática educacional e de sua formação implica fomentar sua capacidade de questionar dada realidade (FREIRE, 1996); é exercer a “curiosidade espontânea” rumo à “curiosidade epistêmica”, ou seja, uma práxis educativa de ação-reflexão-ação, de educar(-se) numa perspectiva emancipatória.

Trabalhar a formação de docentes nessa perspectiva requer, de quem forma, práticas educacionais que privilegiem não só o exercício de planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, mas também o processo reflexivo — exercício fundamental — de escolher um tema e suas relações intrínsecas com situações vivenciadas para quem se forma pela via da pesquisa. Essa prática se caracteriza, dentre outras coisas, por levar o formando a exercitar sua curiosidade, problematizar e questionar, de forma a incorporar essas ações como atitude cotidiana para que se conscientize das origens da sua escolha do objeto de estudo e do que o circunda. Ao pesquisar, a atenção se volta à prática reflexiva da pesquisa na condição de processo educacional. Caso a escolha do tema inicial mostre vínculos com um compromisso social e político do formando, então a pesquisa tem um papel importante para sua ação.

Em essência, essas características revelam o que é comum no fazer educativo desse grupo de formadores. O objetivo central observado nele é educar o formando para assumir a pesquisa como práxis permanente de sua formação e atuação. A práxis aqui deve ser lida como unidade que não dissocia a ação do homem de sua reflexão sobre o mundo onde age: a práxis humana (KOSIK, 1976). Integra esse grupo um professor do universo pesquisado cuja prática educativa converge para a perspectiva do “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1987),

referencial teórico assumido no seu fazer educacional numa práxis de reflexão enquanto este constrói e reflete sobre sua prática educativa.

Talvez seja estranho associar a proposição do “professor pesquisador” com a “pesquisa como atitude cotidiana”, porque os referenciais teóricos que os fundam se constroem em vertentes diferentes. Fazemos essa associação, contudo, porque não identificamos uma inclusão do docente como pesquisador, de fato, na literatura sobre essa temática trabalhada e analisada até aqui; identificamos — sim! — a ideia de prepará-lo para assumir a reflexão, o questionamento: a “pesquisa como atitude cotidiana”. Para nós, isso significa formar o educador para aprender a trabalhar com o questionamento reconstrutivo (DEMO, 1998); e formá-lo para tal é fazê-lo para que seja capaz de se conscientizar a fim de intervir criticamente em prol da mudança da realidade com que não concorda. Construir tal capacidade “[...] inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 1998, p. 11).

Portanto, o grupo caracterizável pela prática da pesquisa como atitude cotidiana na formação docente inclui formadores que deixam entrever, como objetivo, formar pela reflexão, pelo questionamento e pela problematização para intervir no fazer educacional e profissional; isto é, para, com marcas próprias — as singularidades de cada formador —, não só mudá-la, mas também refletir sobre a pesquisa como meio de formar professores. Eis aí a riqueza dos dados deste estudo.

As análises das práticas educativas dos seis entrevistados suscitam considerações sobre a formação docente antes mesmo do “fazer pesquisa” em si (BEILLEROT, 2001) — inclusive no decorrer dela; em especial, considerações sobre a *reflexão* e o *questionamento* como *atitude cotidiana* e sobre a interface do pesquisador com o objeto de estudo. Mesmo que a reflexão e o questionamento sejam facetas do pesquisar, sua ênfase por esses formadores como dimensão educativa implica tê-las como objetivos explícitos e definir caminhos didático-pedagógicos que lhes atendam. Isso requer de quem forma uma visão de pesquisa na formação que privilegie mais o processo — o fazer —, e menos o objeto de investigação e o domínio de conteúdo daí advindos. Assim se definem práticas cujas características se seguem.

## A atenção primeira do formador é ao formando

Antes da prática de pesquisar em si e sua sistematização, esse grupo de professores se atém ao formando e a seu processo de formação pela pesquisa. Respeitá-lo constitui princípio fundante de práticas e estratégias educativas que — assim nos parece — estão presentes com especificidades nos relatos dos seis formadores que compõem esse grupo. Apresentamos a seguir práticas distintas de respeito como estratégia educativa de motivação e autoconfiança; respeito ao formando como sujeito histórico; respeito à liberdade de escolha do tema de pesquisa; respeito às resistências a uma formação pela via da pesquisa.

*Respeito como estratégia educativa de motivação e autoconfiança.* Respeitar o educando, algo tido como essencial para motivar à pesquisa e a qualquer processo de aprendizagem. significa, antes, ater-se a quem é o educando, a seu processo educativo, e não ao objeto de estudo ou ao resultado da pesquisa, mesmo ao não se excluir o compromisso epistêmico com o pesquisar. No caso do professor Heleno, leia-se respeito não como qualidade do formador, mas como estratégia — como mostra sua reprodução do comentário de uma colega de profissão:

Você está fazendo uma coisa, e eu aprendendo outra: estou aprendendo o respeito que você tem por seus alunos; estou encantado com a maneira como você está arrancando dos alunos coisas que ninguém sabe arrancar (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

Seu par observou o que se esperava do aluno não em relação ao domínio do conteúdo, mas à estratégia de motivação, e que se estabelece, primeiramente, na demonstração de credibilidade pelo potencial do educando. O formador Heleno (2009, entrevista) evidencia essa credibilidade mostrando

[...] ao outro, primeiro, as suas qualidades e, só depois, suas fragilidades.

Substituir uma prática guiada, em essência, pelo apontamento de lacunas no educando por uma que explore o processo e pondera, primeiramente, seus avanços para, então, assinalar o que melhorar pode ser um caminho para obter resultados positivos na educação através da pesquisa. Como diz o docente Heleno (2009, entrevista), o que todo mundo faz

[...] tem uma coisa que pode crescer, tem uma coisa bacana e tem uma coisa que é frágil, então pontua isso. Agora, comece pelo que é bacana, depois você fala do que é frágil [mas tenha] cuidado para falar do que é frágil, porque senão você desmonta a pessoa pelo resto da vida.

Há nesse caso a construção da autoconfiança que, no fazer educativo do formador Marco, encontra-se no propósito de desenvolver a capacidade do formando de assumir lideranças educativas em espaços não formais, seja por professores ou educadores populares. Essa característica fica mais clara caso se considere que sua prática educativa se constrói em condições adversas de um grupo composto por acadêmicos e não acadêmicos, pesquisadores e não pesquisadores, jovens e idosos — numa palavra, por pessoas com fins diversos quanto ao que buscam no grupo de estudos que coordena. Podemos dizer que ele alcança uma formação pela via da pesquisa que vai além de uma prática escolar típica, como defende Demo (1998), pois não dicotomiza educação acadêmica e educação popular, formador e formando. Afinal, ele pontua,

[...] a convivência entre diferentes faixas etárias, a valorização das *trocas horizontais* entre os estudantes e não só professor/aluno, a contribuição individual, o conhecimento, a sabedoria, as facilidades, as próprias dificuldades que cada um traz, ajudam muito na nossa prática (PROFESSOR MARCO, 2008, entrevista; grifos nossos).

Esse sentido de respeito na prática educativa dos cinco formadores compreende algo de “partilha”, uma relação de horizontalidade. Essa atitude, supõe o formador Heleno (2009, entrevista),

[...] te põe meio nessa zona de que eu sei alguma coisa, mas o outro sempre sabe outras coisas que eu não sei. Ele, ao saber de coisas, vai aticar em mim o que eu nunca pensei.

Tal condição reafirma o significado de uma formação de professor mais aberto a aprender e a ensinar. Ao assumi-la, o formador incorpora a atitude de provocar, no outro, a motivação, o respeito a suas limitações e a valorização do que o outro sabe e que ele, como formador, não sabe. Tornar-se mediador de um fazer educativo pela pesquisa — mesmo quando se estabelece uma relação horizontal favorável mais a esse processo, dados o respeito e a confiabilidade aí construídos — parece ser difícil, porque requer, do formando, uma prática que aparentemente não lhe é habitual e, do formador, habilidades e estratégias. Demanda

conscientização do ser inconcluso que implica entender — diria Freire (1996, p. 66) — que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Isso requer uma *“pedagogia dinâmico-dialógica”*, como acena o formador Ênio. O diálogo deve ser entendido não como técnica ou tática de aproximação entre docentes e alunos, mas como espécie de postura necessária. “Nesse sentido, o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” (FREIRE, 1981a, p. 123).

No caso do formador Ênio (2008, entrevista), essa reflexão é construída:

[...] [numa] pedagogia que se fundamenta nos princípios do diálogo materialista histórico-dialético, da totalidade, da luta de classes, da luta de contrários.

Concretamente, ao se pôr na condição de quem emprega o diálogo com o educando, o formador Ênio suscita um questionamento de Freire (1981a, p. 95): “[...] como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. O diálogo requer uma aprendizagem incorporada do formador que seja mais que uma apropriação discursiva, “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 67). Exige saber construir práticas, cujo respeito com a autonomia do educando perpassa pela conscientização de sua identidade social, mas antes requer valorização e cultivo dessa referência no processo formativo do próprio educador.

O professor Caio, ao falar de sua prática de mobilização da identidade social do educando, põe-se no lugar deste:

É nesse sentido que eu junto um passado que *me* mobilizou e de que *eu* não tinha consciência, para depois fazer o gancho com uma leitura do que a pessoa se propõe a fazer (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Não se separaram educador e educando, assim como não se distinguem o modo de formar do modo de ser formado. Ele se põe como quem conduz essa prática e é conduzido por ela. (Prática que identificamos como característica dos entrevistados Heleno e Marco.) Ao se pôr, antes, na condição de formando, do aprender com o outro numa relação de troca, de respeitar o outro como fonte da

própria aprendizagem, o professor Caio (2008, entrevista) se desafia e vê em cada educando uma nova criação e recriação da proposta desse desafio. Assim, defende a formação de um profissional diferenciado e — diria Schön (1992) — com “talento artístico”. Nessa prática, esse formador se permite a pensar, com os formandos, os questionamentos e problemas que trazem de suas vivências historicizadas nas quais ele, como orientador, não estava preparado para pensar.

O respeito ao formando começa na socialização e construção do conhecimento, numa prática de se perceber, perceber o outro e levá-lo a se perceber. Nesse fazer, o entrevistado Marco (2008, entrevista) espera construir uma formação de uma cidadania competente em que propõe estabelecer um diálogo entre as diferentes situações de ensino e aprendizagem em um trabalho de práxis. Talvez por isso permeie seu fazer docente a compreensão de que

[...] a educação não é só escolar [e] o reconhecimento das práticas populares enquanto práticas de ensino e aprendizagem, de liderança de grupo [...] que alimenta a coragem, uma cultura, cultiva a autoestima até que a pessoa se sinta doadora, potente, protagonista (PROFESSOR MARCO, 2008, entrevista).

Abre-se aí à capacidade de ouvir como característica deste professor e a de observar na apreensão de quem é o formando, como quando propõe “A valorização das trocas horizontais” na dinâmica de grupo.

Para Freire (1996, p. 131), “[...] no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica”. Aqui, escutar vai além da capacidade auditiva: significa disponibilidade permanente de quem forma a se abrir à fala do formando, a seus gestos e a suas diferenças. Na dinâmica de grupo, ele exclui a concordância absoluta com o outro, mas supõe fazê-lo sempre como prontidão a dialogar respeitando as diferenças. No caso desse professor, elas se iniciam na relação com diferentes faixas etárias; entre licenciandos e educadores populares envolvidos em manifestações culturais; entre pesquisadores que se propõem a uma reflexão sistematizada da prática do grupo, mas também entre aqueles cujo fazer é uma ação de pesquisar cujo produto não corresponde necessariamente a um artigo ou uma monografia.

Ao procurar fazer que todos sejam sujeitos de um processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa, cada um assume um papel primordial na

construção do conhecimento resultante das práticas coletivas de trocas; “Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1981a, p. 78). Mencionada por esse formador, Weffort (1996, p. 7) parece reiterar tais ideias ao dizer que:

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizagem. A função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.

Nesse processo, o professor Marco (2008, entrevista) se propõe a permanecer no “estado de criação”:

[...] quando estou em uma sala de aula, estou em criação [...] no planejamento enquanto processo [...] sempre na ideia do coletivo.

Marco o faz tal qual o professor Heleno, que, ao se pôr em “estado de pesquisa”, privilegia a permanência da formação para si na relação com o outro. Eis uma característica do formador que — nas palavras de Freire (1996, p. 25) — implica que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Nessa perspectiva, o professor Marco (2008, entrevista) propõe educar(-se) ao dizer isto:

[...] quando eu faço uma proposta e essa proposta é aceita pelo grupo, transformada para ser assimilada e aplicada, eu aprendo também a partir desses resultados, a gerência dessas ideias.

Nessa condição, esse formador concebe sua prática como seu processo formativo, cujo desafio é transformá-la em atos criativos segundo o entendimento de que a

[...] educação é uma transformação do sujeito e a criação é uma transformação de possibilidades expressivas” (MARCO, 2008, entrevista).

Tal expressão está na busca da articulação da aprendizagem coletiva: que se constrói pelo estado de espera, pelas inquietudes e pelas buscas; em que o outro —

seu olhar, seus referenciais, suas provocações — corrobora uma formação que permeia o enfrentamento de desafios e a busca de superação.

O docente Klee, embora traga o formando para o primeiro plano de sua atenção — diferentemente dos demais desse grupo —, defende uma prática de não horizontalidade, pois, ao formador, cabe exercer a autoridade de quem sabe e, ao formando, buscar nele o conhecimento. Compreende ele que o ponto-chave é saber ser mediador:

[...] ter competência para *alguém alienar nele* e a competência para fazer o aluno *separar dele*” (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

No entanto, na concepção de educação em Freire (1996), ser mediador não admite se alienar primeiramente ao outro para, então, assumir-se como sujeito autônomo, pois se presume que a autonomia é uma dimensão educativa em todo o processo educacional que se estabelece na relação entre formador e formando. Assim, embora procure trabalhar como mediador nas escolhas e na significação do objeto de estudo pelo formando, o formador Klee procura evidenciar e exercitar a autoridade estabelecida pela diferença, como explicita seu relato ao reafirmar:

[...] a necessidade de reconhecer o que o aluno já sabe, ou seja, qual sua concepção inicial e verificar que ele precisa mudar, sair desse lugar [de certeza] [...] o aluno [precisa] entender que ele vem à aula e ele vai voltar melhor do que ele veio [porque o formador oferece a ele elementos para isso] (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Contudo, essa diferença — assim nos parece — não pode ser estabelecida entre o professor como detentor do saber e o formando como quem busca o saber. Se uma formação mediada pela pesquisa requer que se concebam as diferenças até para que quem forma admita desconhecer dado saber que o formando conhece, esse entendimento desconstrói uma relação vertical do formador com o formando. A horizontalidade parece ser mais propícia ao encorajamento do formando de se colocar, de trazer aquilo que se sabe, enquanto ao formador cabe mediar a formação de sujeitos e sua percepção como tais.

*Respeito ao formando como sujeito histórico.* Em consonância com os professores Caio, Heleno, Fred e Marco, o formador Ênio aponta, como motivação para recorrer à pesquisa como fazer educativo, a sua formação, que valorizou o educando como sujeito histórico. O formador Ênio (2008, entrevista) diz que a

construção de seu fazer educativo mediante a pesquisa resulta de uma história de formação política humanista. Nela, privilegia o homem: sua existência, o sentido atribuído à história pessoal numa busca permanente de conscientização e capacidade de transformar a realidade social (FREIRE, 1980; 1983). A referência a Freire parece confirmar isto: seu trabalho educativo fez esse docente se conscientizar de que teve sua identidade social

violentada por práticas excludentes [cuja consciência o leva a perceber a origem de suas] [...] indignações e a necessidade de intervir para mudar realidades sociais (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Por não conceber o conhecimento desvinculado da vida social, isso impõe a importância de que o ato de pesquisar seja orientado à luz da relação com o saber e do modo como o sujeito apreende o mundo, a fim de que se torne capaz de se construir e se transformar como ser social e singular (CHARLOT, 2000). Para isso, o professor Ênio (2008, entrevista) diz assumir uma pedagogia dinâmico-dialógica que, ele entende,

[...] serve didaticamente para trabalhar com os professores o respeito em torno de como se organiza a cultura deles, e dessa cultura você identifica conteúdos para o ensino. É a questão da dimensão produtiva, social e simbólica.

Essa formação requer habilidades que traduzam a capacidade de, na relação horizontal com o outro, construir espaços de comunicação concreta e reflexão conjunta sobre a realidade vivida, em que se busca a conscientização do que se sabe e não se sabe para atuar criticamente a fim de transformar a realidade (FREIRE, 1983b).

O professor Fred, ao privilegiar o formando, também parece levar para sua prática educativa aspectos de sua formação (na referência à construção de valores humanistas). Essa referência implica — diria Freire (1996) — respeitar os saberes, a autonomia do ser do educando, dentre outros pontos; tolerar, ter humildade e defender os direitos dos educadores. Assim, é isso que ele apresenta como inquietude numa realidade acadêmica em que não importa quem é o aluno, assim como não interessam os propósitos que o motivam a fazer uma licenciatura (PROFESSOR FRED, 2008, entrevista). Saber quem é o aluno requer suscitar suas experiências e explorar sua realidade concretamente, além de considerar a relação

entre saberes curriculares e a experiência social do formando (FREIRE, 1996). Com efeito, o tipo de experiência educativa proporcionada pelo formador Fred ao querer compreender e *respeitar o que pensam e quem são seus alunos* — ao mesmo tempo expondo sua história, sua intimidade — propicia a cumplicidade e confiança necessárias para formar o ser humano. Ao vivenciar isso sem discurso — diria o professor Caio —, ele está pronto para educar nessa mesma direção. Respeitar o formando como sujeito implica, para esse formador, suscitar a identidade social do formando na escolha do tema de pesquisa.

*O respeito à liberdade de escolha do tema de pesquisa.* O respeito à autonomia, no caso do professor Caio, implica trabalhar a liberdade de escolha como princípio norteador de uma prática educativa por meio da pesquisa que se aproxima da “pedagogia da liberdade” (FREIRE, 1980; 1983b). Ao se comprometer com o formando como homem concreto, o formador aposta em sua liberdade e em seu poder de criação e crítica. Praticar a pesquisa se torna meio para o formando aprender a escolher dentre caminhos múltiplos; a se tornar sujeito crítico de dada realidade; a ser propositor de caminhos alternativos ostentando responsabilidade e intervenção social (da qual a própria educação é condição para intervir). A liberdade é trabalhada como provocação e convite ao formando para que assuma responsabilidade em sua construção do conhecimento, em sua formação, em sua libertação; e isso implica buscar estratégias para formar docentes com iniciativas e intervenção que garantam uma formação contínua e ações pedagógicas, assumindo-se como sujeito da esperança; estratégias para ser capaz de transformar a realidade, redesenhar a história.

Freire (1980) adverte, porém, que, para haver libertação, o formando não pode esperar que essa possibilidade se apresente. Eis por que pensar na “pesquisa como atitude cotidiana” concomitantemente a um trabalho de cultivo da liberdade de escolha sobre o objeto de estudo seguido da problematização, do estímulo à ação e da reflexão sobre a realidade, cuja autenticidade é determinada por um comprometimento com a procura e um agir criativo complementares. Assim, quem forma o docente precisa criar condições para que o formando mergulhe historicamente na busca de uma identidade social, de uma motivação; é preciso fazê-lo se reconhecer como motor da própria ação e, assim, entregar-se à *práxis* libertadora, à reflexão e à ação sobre dada realidade social para transformá-la (FREIRE, 1981a).

Dito isso, o professor Caio (2008, entrevista) assume que sua proposta

[...] visa provocar nas pessoas autonomia, independência, liberdade, iniciativa ou autoiniciativa. [quando cada um se depara com a liberdade de escolha de um tema para estudar] [...] De uma hora para outra as pessoas que nunca pensaram em estudar um tema, porque elas não sabem nem o que é o curso que estavam fazendo, apesar de estarem matriculadas nele, dizem: Meu pai mandou eu estudar isso daqui, eu posso? [...] Eu digo: e você quer estudar o quê? (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Processo nada fácil: é conflituoso e doloroso para o formando. Se a pergunta funciona como prática desestabilizadora, ela reafirma a liberdade de escolha e imprime valores e concepções vinculadas ao pesquisar; e dentre estas está a de educação como processo. Nessa prática educativa, o professor Caio “aparentemente” deixa tudo muito solto para provocar e respeitar o tempo de mudança de cada um. Isso requer *capacidade de ouvir o outro*, isto é, de percebê-lo e provocá-lo para suscitar inquietudes, problemas e práticas bem-sucedidas, mas ainda obscuros ao formando. Conseguir-lo exige grande habilidade de quem forma. No caso do professor Heleno (2009, entrevista), a capacidade se constitui na construção de sua percepção diante de práticas educativas em que os docentes

[...] tinham vergonha de falar e sentiam que era frágil; mas não era frágil [...] do trabalho que não deu certo, mas fez [...] [O que importa é a reflexão crítica e fundamentada teoricamente sobre] o que é dar certo e o que é não dar certo? Aonde o professor chegou e não chegou com sua prática educativa. Se não chegou, pode ser o caminho. Por que não chegou?.

Ele elimina o julgamento de bom e ruim, a condição de avaliador; seu desafio é motivar a reflexão de qualidade mediada pela discussão, até para falar do que não deu certo. Nesse caso, a mediação se faz por meio de escolhas na incursão histórica da professoralidade.

Na prática do formador Fred (2008, entrevista), a postura em torno de uma liberdade como cultivo da responsabilidade parece anteceder a escolha de um tema de pesquisa, tal qual a influência de Freire quanto a “[...] indicar uma obra para ser lida sem nunca perguntar se alguém leu ou não, ao trabalhar com um processo avaliativo não sob coerção, mas [para] exigir compromisso pessoal do educando, adotando liberdade como processo desencadeador de responsabilidade”. Tomar a liberdade como estratégia educativa pode ser visto como grande desafio a formadores que educam pela via da pesquisa e a seus formandos quando trazem, em sua história de

educação, uma prática de controle e determinação pelo formador. Romper com o controle e direcionamento é difícil — conflitante até. Assim, a quem forma cabe administrar e mediar essa liberdade de modo a não bloquear uma formação pela pesquisa, que pede iniciativa e atitude do formando. Mas em tais práticas os formadores desse grupo sugerem que enfrentam muita resistência de formandos e outros formadores.

*O respeito às resistências a uma formação pela via da pesquisa.* Permeiam os relatos dos entrevistados práticas como as do professor Caio (também as do formador Ênio) na relação estabelecida entre formador e formando: quando há *resistência*, em sala de aula, a trabalhar com base na pesquisa, criar e coordenar um grupo pesquisador surge como uma alternativa. Ainda que a aula constitua um momento de inserção da pesquisa na formação, é no grupo de pesquisa que passa a desenvolver efetivamente um trabalho de educação por meio da pesquisa com quem superou a resistência e quer esse tipo de formação. Esse espaço é definido como ambiente propício e construído para efetivar práticas educativas, a liberdade de pensamento, a dúvida e o questionamento crítico, dentre outros pontos, para formar profissionais preparados para liderar no ambiente de trabalho. A resistência — argumenta Caio — resulta de uma educação alienante, e não da conscientização do educando; da abstração dos objetos de estudo, e não de sua concretude; enfim, de um modelo de práticas educativas reprodutivista, e não da construção. A esse argumento se junta o da estrutura universitária que privilegia o ensino, e não a pesquisa; o produto, e não o processo.

Ao discorrer sobre suas práticas educativas pela pesquisa, o formador Heleno (2009, entrevista) defende ser preciso respeitar a negação:

No início, foi muito difícil. Muitas pessoas sumiram [...]. Acho também que cabe respeito às pessoas que somem.

Se esse respeito cabe no processo formativo permanente de docentes em exercício — cuja formação prevê a liberdade de participação de um formador ou não —, o mesmo não pode ser dito quando a pesquisa é proposta como exigência da graduação. Nesse caso — parece-nos —, resta ao formador não só construir espaços alternativos como os grupos de estudo, mas também apreender as origens da resistência e encontrar meios para miná-la, como defende e diz procurar o professor Caio.

É provável que as razões para a resistência dos futuros professores à formação por meio da pesquisa — como no caso do professor Heleno — tenham origens diversas cuja discussão e análise não cabem aqui, porque fugiriam ao escopo deste estudo. Mas nós as destacamos como objeto que requer investigação à parte na proposição de uma formação docente pela via da pesquisa. Para o professor Heleno, numa educação através da pesquisa, a escrita como desafio formativo se apresenta como um fator de resistência, que requer encorajamento progressivo. Diz ele:

Penso assim: vamos trocar algumas coisas que me encantam, outras que me desesperam, agora tem uma prática de vocês, então vamos escrever sobre essas práticas (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

Essa atitude representa convidar os formandos a uma relação de horizontalidade, de diálogo, de prática coletiva de um grupo em formação; e se apresenta provocativamente porque tira o professor formando da zona de conforto — do ouvir passivamente — para levá-lo a agir ativamente em sua formação, a construir um olhar crítico e reflexivo sobre o que fazia como educador. Sua estratégia supõe, do ponto de vista prático, que o formando escreva de modo gradativo sobre sua prática educacional por meio de discussões e trocas coletivas. Essa prática deixa entrever que o encorajamento à escrita se torna pretexto para algo maior: a *motivação coletiva*, o comprometimento do grupo com o outro num processo cíclico, em que todos assumem a condição de orientandos e orientadores para ampliar suas reflexões e sistematização numa produção escrita. Entendemos que esse fazer educativo favorece a formação não só por meio da pesquisa, mas também pela intervenção na formação do parceiro de trabalho. Não por acaso o exercício de ler, comentar e sugerir — recorrente na construção de um texto nessa experiência — desdobra-se num simpósio, como esclarece o professor Heleno (2009, entrevista):

[...] o trabalho foi tomando corpo até o dia em que nós fizemos um simpósio, em que todo mundo tinha que discutir e escutar o trabalho de todo mundo.

Práticas como essa corroboram a formação de sujeitos e, como tais, merecem respeito.

Nesse grupo de formadores prevalece o respeito mediado por uma relação de horizontalidade assumida como estratégia educativa, de troca de conhecimentos,

que exige de quem forma a humildade de assumir que aprende com o outro e deixá-lo fazer parte, de fato, de seu processo como formador/formando. Essa relação cria uma cumplicidade — assim pensamos — propícia e favorável à formação mediante a pesquisa; parece não haver necessidade — como defende o professor Klee — de manter uma relação hierárquica para que o formando veja no formador uma fonte do conhecimento que busca. Nessa lógica, trabalhar seu processo educativo mediante a pesquisa — como vimos até aqui — requer ter nele uma fonte de aprendizagem, respeitar sua curiosidade, seu gosto estético, suas inquietudes, seu modo de organizar sua cultura, as diferenças, o tempo de mudança em cada um; requer ainda ora respeitar suas resistências, ora procurar desconstruí-las. Se assim o for, então o propósito de formá-lo como sujeito é ponto de partida para educá-lo pela via da pesquisa e condição para prepará-lo ao exercício da liberdade de pensamento, para ter independência em suas ações profissionais e educativas, assumindo a pesquisa como meio de formação e de intervir na educação.

O objeto de pesquisa nasce de uma realidade vivenciada concretamente pelo formando

Se esses formadores se atêm ao formando em primeiro lugar, então é coerente procurar fazer da realidade concretamente vivenciada por ele uma fonte de significação individual ou em grupo para construir seu objeto de estudo. Porém, se esse ponto é comum entre eles, isso não apaga nuances no modo de conceber essa realidade e explorá-la como fonte para definição de tema/objeto de estudo. Cabe detalhar tais práticas para evidenciar aspectos desdobráveis dessas concepções num fazer educativo mediado pela pesquisa e vinculado a motivações e histórias de formação de cada formador. Da síntese, abstraída das características da prática de cada formador, passamos a sua análise.

O *entrevistado Caio* procura suscitar, na história de vida — na existencialidade — do formando, a identificação de um tema e significado a ele atribuídos sem condicionante externo prévio. As justificativas de sua prática educativa advêm, em especial, de sua identidade regional: traços sociais que diferenciam e definem a identidade de um povo de dada região do país e que lhe permitiram perceber sua *existencialidade* — que ele vê como fundamental à

formação de todo e qualquer educando. Ele alude à presença de Freire em sua prática ao dizer que

[...] ele faz uma leitura, não a partir de uma sociedade de fora para o teu mundo, e sim a partir do significado da sua realidade para aquele sentido social que você dá àquele contexto (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Com efeito, a orientação ocorre numa *realidade concreta e historicamente vivenciada* pelo futuro professor e cujo *sentido social* também *ele lhe atribui*; o encontro do formando com fatos marcantes de sua história — úteis à escolha de seu objeto de estudo — é-lhe apresentado como condição para envolvimento teórico-reflexivo e prático com a pesquisa. Como se pode deduzir, trata-se duma prática cuja lógica difere daquela comum na academia: os formandos condicionam a escolha de seus temas de pesquisa aos interesses de seus formadores. No caso do docente Caio, é o *formador* que *converge aos interesses e à tematização do formando*, numa mediação em que possa levar a um (re)encontro do formando com sua história e potencializar a atitude de problematizar a realidade, que supõe (re)significação, também, para o futuro educador (pesquisador). Ao se referir a essas condições na escolha do tema de pesquisa, esse entrevistado diz que

[...] isso fica muito marcante na sala de aula porque você começa a compreender que só tem condições de mobilizar aquelas identidades sociais se você mexer com aquelas pessoas [...] *ninguém estuda nada que não tenha interesse na pele* (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista; grifos nossos).

É para essa mobilização que ele apresenta a necessidade de se conscientizar de seu papel; como diz Freire (1980, p. 26), a conscientização “[...] não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. A prática docente do formador Caio põe em questão a formação do profissional como sujeito; daí a importância de saber quem é socialmente o educando — sua história — para orientá-lo de modo que possa entender a pesquisa, também, como projeto de vida, como projeto profissional, enfim, como projeto cuja base se construa pelo compromisso social voltado a uma realidade concretamente vivenciada pelo formando. Sua história e sua consciência do mundo lhe convidam a assumir o desafio de se tornar, no campo de atuação profissional, sujeito capaz a intervir na realidade social e transformá-la, se preciso for. Nesse caso, a liberdade

de escolher o objeto de investigação tem de ser assegurada ao formando ao entender que:

Quando eu chego com a proposta: “o que você quer estudar”, “o que te motiva a estudar isso” você desperta cidadania, resgata a identidade que o processo de alienação te sufocou [...]. Então, você tem, no despertar dessa proposta interna, no despertar dessa cidadania sufocada, a motivação. (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Cremos que construir uma prática educativa via pesquisa tendo como questão básica “*O que te motiva estudar isso?*” não baste para o formador chegar, com o formando, a uma justificativa pessoal para escolher o objeto de estudo. Isso porque a conscientização de uma identidade social como princípio-guia da escolha do objeto de estudo — sendo este um definidor do grau de motivação para cumprir uma proposta de pesquisa — é complexa para formadores e formandos. A quem forma isso é algo apreensível na (sua) práxis educativa que pede construção metodológica e fazer educativo

[...] você não acha nos livros [pede a experiência de ver][...] pessoas se descobrindo, se revelando, pulsando vida. [...] [Pede a sensibilidade na reconstrução] de algo que estava reprimido, camuflado, bloqueado (PROFESSOR CAIO, 2008, entrevista).

Trabalhar para que o formando se perceba, delimite fatos, problematize-os e potencialize-os como objeto de pesquisa requer comprometimento de quem forma com essa dimensão; requer construção de estratégias educativas para que lhe deixe em estado permanente de questionamento, avaliação, inquietude e busca de uma identidade que o motive a persistir no trabalho — árduo — de pesquisar. Isso suscita situações como a relatada pelo professor Caio (2008, entrevista) sobre a crise que os formandos enfrentam num primeiro momento. Para ele, a crise surge numa *condição de liberdade de escolha* e num contexto educacional em que ainda é o outro quem decide o que formando deve construir como conhecimento sistematizado. Privilegiar a realidade e seu sentido social para o educando define, na essência, a prática pedagógica desse formador (Caio).

O entrevistado Ênio procura explorar, na escolha do tema para pesquisar, as relações de poder na condição de planejador de currículo e/ou gestor escolar, num contexto atual de atuação profissional e de um projeto histórico de sociedade que deseja. Numa prática distinta daquela construída por Caio — que procura instigar o

formando a imergir em sua história para criar situações que o levem a enfrentar os conflitos originados da liberdade de escolha sobre que tema investigar, por entender estar aí a origem real da motivação para o educando definir seu objeto de estudo —, o formador Ênio parte da realidade concreta do formando, porém predeterminada e circunscrita ao espaço de atuação docente no sistema educacional e tendo o currículo como tema inicial. Nessa lógica, a procura pela emancipação do formando não parte de sua percepção nem de seu sentimento de necessidade, mas do formador, que chega com a consciência desperta em torno do planejamento e da gestão curricular. O fazer pesquisa é trabalhado no intuito de que o formando se conscientize e associe a sua prática profissional a um

[...] jogo que tem regras [...] autoritarismo disfarçado [...] e vai para o mundo da relação de poder. [Nesse contexto] [...] eu não concebo a prática da *pesquisa* como dada, instrumental, mas como parte do *projeto histórico de vida do sujeito* (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Assim, é prioridade o fazer educativo da pesquisa como forma de o docente se ver como quem constata não para adaptar, mas para mudar o curso da história, para criar um mundo possível (FREIRE, 1996). Surge nessa prática a possibilidade de transformar uma realidade objetiva; e essa ação “[...] subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente” (KOSIK, 1976, p. 196).

É pela pesquisa como exercício de reflexão, fundamentação, compreensão e intervenção na realidade que o professor Ênio acredita que os formandos se condicionem a mudar os rumos: tornando-se seres histórico-sociais. Assim pensada, a pesquisa entra na formação docente para o professor Ênio (entrevista, 2008)

Como parte de um processo de construção da sua consciência, na práxis da luta prática da vida cotidiana. [O formando vai da] [...] prática para o conhecimento e do conhecimento para a prática refletida [...].

Adotar a filosofia da práxis como prática educativa na perspectiva marxista significa entender que a formação docente ocorre mediante a atitude humana de transformar a realidade pela conscientização construída na relação dialética entre teoria e prática. Por si só — Diria Vázquez (1977, p. 127) —, a teoria “[...] não transforma o mundo real [...]”; mas se torna “[...] prática quando penetra na consciência dos homens [...]”; por si só ela [a teoria] é inoperante e não pode substituir

a ação, mas se torna força efetiva — um ‘poder material’ — quando é aceita pelos homens”.

No caso do professor Ênio (2008, entrevista), isso se evidencia no processo da pesquisa educativa no qual diz trabalhar — seu relato reitera isso em momentos distintos. Contudo, parece se insinuar uma atenção especial à dimensão teórica, conceitual e metodológica da pesquisa que se sobrepõe à prática. Uma comparação dessa proposta com o fazer pedagógico do formador Caio pode ser útil à clareza. Este enfatiza o processo de formação com base na existência e história dos educadores; a construção conceitual ocorre num plano secundário: é consequência, e não objetivo primordial. A história que interessa ao formador Ênio é a que se processa. Supomos que se ater a essa dimensão importa por causa da negação de que o docente participa da alienação no mundo do trabalho. Eis o porquê da conscientização teórica para, depois, (re)construir uma realidade prática. Formar assim é agir numa história a *ser* construída.

Não por acaso, esse é o objetivo da pesquisa na formação docente na prática educativa do entrevistado Ênio: a “práxis social”, de feição marxista, isto é, “[...] [d]a revolução, ou [d]a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 1977, p. 128). Embora a práxis prescindida da relação dialética entre teoria e prática, sua problematização filosófico-materialista não se apoia na distinção de dois campos de atividade. Como quer Kosik (1976, p.201), “[...] ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?”.

Eis por que procuramos explicitar aqui como essas questões aparecem no fazer pedagógico do professor Ênio. Ao trabalhar pesquisa na formação, ele traz como característica cumprir a função de conscientizar o docente de sua realidade num sistema educacional, para que possa definir objetivos de atuação profissional. O objetivo “[...] é também expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz atingindo-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isso, não se trata apenas de antecipação do ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha” (VÁZQUEZ, 1977, p. 191).

Aí os formandos são vistos numa relação permanente com a realidade que os torna capazes de transformar as condições de trabalho ao se assumirem como parte (como sujeito) do sistema educacional. Prepará-los para essa tarefa — segundo o

formador Ênio (2008, entrevista) — supõe buscar, na prática educativa da pesquisa, o exercício da *autonomia e da liberdade de pensamento*. Isso implica que, embora esse exercício seja inerente ao pesquisar, tê-lo como propósito reafirma uma relação de formador e formando que exige dialogicidade verdadeira. Os sujeitos dialógicos — diz Freire (1996, p. 67) — “[...] aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela”. E respeitar a diferença é respeitar a autonomia, que Freire vê como condição ética do educador que se opõe a um fazer educativo autoritário, que tanto sufoca a curiosidade e inquietude do educando quanto anula a liberdade de pensamento e os espaços para pensar.

Nessa perspectiva, o fazer educativo do docente Ênio se caracteriza pelo encaminhamento de uma orientação de investigação sem perder de vista a *indissociabilidade* entre *pesquisa, educação e poder*. Esse posicionamento remete a Bourdieu (1999, p. 28–9), para quem o objeto de estudo tem de ser construído e analisado relacionalmente num campo de poder. No âmbito social, o objeto de estudo não pode ser entendido fora das “[...] relações de forças entre posições sociais que garantem aos ocupantes um *quantum* suficiente de força social — ou de capital — de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder”.

Se Stenhouse (1987) toma o currículo como tema de pesquisa a fim de estudar problemas e efeitos de qualquer que seja a linha pedagógica para buscar mudanças no ensino, o entrevistado Ênio se propõe a investigar o currículo pela lógica do poder, pelo lugar que o professor ocupa na educação e o que pode ocupar como fazedor de história, de líderes políticos para se assumir como sujeito no sistema educacional. Com efeito, esse formador admite que se vê como

[...] militante, permanentemente. E nesse processo de militância eu me vejo contribuindo para a formação de lideranças. [Em prol da intervenção educacional] [...] a prática de pesquisa tem que passar pela transformação do professor num planejador de currículo (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Formar docentes pela pesquisa nessa perspectiva é capacitá-los a observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper: numa palavra, é ter condições de transgredir como possibilidade de fazer profissional, em especial o educativo.

No caso do entrevistado Fred, o objeto de estudo nasce das motivações e da realidade vivenciada pelo formando em torno do objeto de conhecimento que ele trabalha para dimensionar o objeto e a metodologia de ensino e pesquisa. Mas, antes,

concebe a formação de docentes pela pesquisa sem ignorar seus direitos políticos e sua responsabilidade social de intervir na formação do outro e em sua condição de trabalho. O seu fazer se vincula a uma formação guiada por princípios construídos mediante experiências das quais advém à concepção de que o professor precisa ter experiência de cidadania para repassá-la na escola (PROFESSOR FRED, 2008, entrevista); a dele começou com seu pai. A cidadania não combina com individualismo nem com omissões individuais ante os problemas profissionais e educativos do professor, e o objeto de pesquisa advém dessas circunstâncias, nesse caso.

Essa percepção tem formulação mais clara nos relatos do profeso<sup>r</sup> Ênio, mas está patente no relato do professor Fred. O compromisso do formador é com a inserção do formando na iniciação à pesquisa numa perspectiva crítica social para que consiga conhecer e apreender a realidade a transformar. Embora anuncie estar preocupado com o ser humano, com suas inquietudes, com sua historicidade — como os que compõem seu grupo —, o formador Fred trabalha a formação pela pesquisa de modo que o objeto investigativo seja o de ensino e os procedimentos metodológicos. Desafiar o formando a encontrar o *objeto de estudo* pela problematização mediada por uma prática vivenciada é, nesse caso, levá-lo *concomitantemente* a definir *objeto de ensino*, *pesquisa* e *de método* sem se distanciar da atenção ao ser que pensa e propõe a pesquisa. A sensibilização à escolha do objeto requer uma conversa numa prática de desafiar o *formando* a *buscar* um *posicionamento* e *se posicionar*, a definir um objeto de estudo; o diálogo é construído por *problematizações*, a fim de que ele construa seu objeto de estudo.

Apreendemos que essa problematização, em algumas circunstâncias, permeia a busca pela ressignificação de espaços na estrutura universitária — como no caso dos demais professores do grupo; isto é, a apropriação do que existe para lhe dar novo sentido. Assim, educar pela via da pesquisa em situações pouco favoráveis supõe se assumir como profissional criativo, de talento artístico — diria Schön (1992).

Um dos modos usados pelo entrevistado Fred para ressignificar o espaço universitário formativo-docente foi criar um grupo de pesquisa, como os demais professores de seu grupo. Diz ele:

Quando cheguei aqui [início dos anos 90], não existia muito essa tradição de grupos de pesquisa. As pessoas olhavam para nós com muito

estranhamento e até com muita hostilidade também. Não tínhamos muito apoio institucional (PROFESSOR FRED, 2008, entrevista).

O grupo foi uma maneira de mobilizar alunos a pesquisar numa perspectiva interdisciplinar; não só com reuniões sistemáticas, organizações e comunicações em eventos científicos, mas também com um engajamento político que conota um compromisso profissional, educacional, cultural e social. A dinâmica construída pelo formador Fred para os grupos de pesquisa evidencia outro aspecto da formação docente por meio da pesquisa: ir além da definição de um objeto de estudo à luz de uma realidade concretamente vivenciada pelo formando; é educar via pesquisa enquanto se aprende a pesquisar. Ele coordena

[...] um grupo que possui graduandos, graduados, mestrandos, doutorandos, professores de outras instituições, alunos de iniciação científica que estão lá como se [o grupo] fosse uma incubadora de pesquisa [...] nele, todos são orientandos e orientadores (PROFESSOR FRED, 2008, entrevista).

Na formação docente, essa prática se mostra fundamental quando vemos a pesquisa como recurso didático-pedagógico; talvez não seja possível formar um educador que use a pesquisa como modo de educar sem essa prática como exercício formativo.

*No caso do entrevistado Heleno*, o tema de pesquisa é cultivado com base na historicidade do formando, no tornar-se educador. Esse tema não é necessariamente o objeto de pesquisa, embora possa sê-lo; o professor Heleno defende aí outras definições de objeto de estudo no campo de saberes necessários à docência. Sua prática educativa revela posicionamentos e estratégias educativas favoráveis a um fazer reflexivo sobre os problemas e as dificuldades, os significados pessoais e os sociais a fim de que o formando possa relacionar esses referenciais na construção do objeto de estudo.

Com efeito, dar importância aos significados pessoais no processo de escolha do objeto de pesquisa tem se tornado recorrente entre os que defendem a ruptura com o paradigma de pesquisa da modernidade (SANTOS, 1987) — aquele que, em função da racionalidade, negou os referenciais subjetivos do pesquisador e suas influências nas pesquisas. Byngton (1995) defende que o engajamento com um tema de pesquisa não deve vir tão só da objetividade, mas também do enraizamento da pesquisa no ser que a desenvolve. Por isso, convida-nos a mergulhar em

reflexões, a justificar o lugar de que vem nossa motivação para escolher o tema de pesquisa como condição para a criatividade científica.

O formador Heleno (2009, entrevista) apresenta parte dessa concepção ao afirmar que ser professor é

[...] ficar numa situação de espera e, ao mesmo tempo, de acolhida daquilo que vem e vem com inquietude; não é ficar esperando a esperança. [...] é você prestar atenção nas coisas do mundo, fazer alguns recortes, mergulhar neles e transformá-los num “estado de vigília” e de encontro. [...] é ficar atento aos elos, a pistas que vêm e que vão constituir o corpo do trabalho, que é o trabalho do pesquisador e, ao mesmo tempo, o trabalho da sua vida, é junto.

Tal atitude supõe ficar — como a personagem Palomar de Calvino (1999) — de pé na areia observando *uma* onda, e não *todas* as ondas; observando não absortamente, mas ciente de que não é gratuita. O exercício de definir e sistematizar a construção de um objeto de estudo constitui a passagem do “estar” em pesquisa para o “fazer” pesquisa. Essa espera atenta aos elos a que o professor Heleno se refere implica, também, contemplar uma onda, vê-la: “[...] apontar a distância, crescer, aproximar-se, mudar de cor, resolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se” (CALVINO, 1999, p. 7).

Entretanto, assim como a dificuldade de Palomar em definir uma onda para observar, a dificuldade em delimitar um tema de pesquisa reside nisto: “[...] se então consideramos cada onda no sentido de sua amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde separa e se segmenta em ondas autônomas, distinta pela velocidade, a forma, a força, a direção” (CALVINO, 1999, p. 7; 8). Dito de outro modo, definir, delimitar e distinguir um objeto de estudo como propõe o professor Heleno depende não só de um olhar racional, objetivo, mas também de uma atitude consciente, advinda da reflexão de quem olha e de onde olha. Eis por que é necessário o sujeito voltar a si — à sua trajetória e professoralidade — numa atitude cotidiana de reflexão e cultivo da curiosidade.

Contudo, apreender a construção da professoralidade como o formador Heleno apresenta significa assumir a reflexividade como atitude cotidiana de um processo formativo e de atuação, estabelecendo correlações com outros saberes necessários à prática docente (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996), isto é, envolve o conhecimento sobre seu objeto de ensino ou sobre o ensino em si, sem diferenciar como pesquisa de um bacharel, podendo se tornar um teórico da área (PROFESSOR HELENO, 2009,

entrevista). À luz desse entendimento, o formador Heleno não define a dimensão didático-pedagógica nem a construção do conhecimento do objeto a ser ensinado, tampouco os aspectos políticos de formação e intervenção social como o objeto de estudo para formar professores pela via da pesquisa. Esse pensamento se mostra com mais clareza caso se considere o contexto da pesquisa na licenciatura em que atua: o licenciando opta por fazer seu trabalho de conclusão de curso (TCC) não só sobre ensino, mas também sobre objetos de pesquisa distintos, escolhidos conforme as disciplinas curriculares de seu curso.

Todavia, ao partir da constituição histórica da professoralidade, esse formador procura ir à raiz da motivação do formando, isto é, incentivar a escolha do tema. Por isso ele se propõe a buscar no formando tanto o que ele vem fazendo em sua prática profissional quanto o que há nela que o provoca, o inquieta, o leva a ter a necessidade de buscar respostas (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista). Pensar na pesquisa à luz da professoralidade pode ser, por um lado, situá-la no campo da conscientização de um processo de formação e atuação docente; e, nesse processo, construir o objeto de estudo é, para o formando, refletir sobre o ser em construção: um ser histórico, um ser de escolhas. Nesse caso, compreender a tessitura da professoralidade supõe promover, para esse formador, a conscientização do formando. Perguntar-lhes quem ele

[...] leu há dez anos ou vinte anos atrás? Que escolhas você fez? E que não foi por mero caso. [...] como é que se tece a sua professoralidade enquanto um professor [de sua área de atuação]? Como é ser durante vinte anos, trinta anos, dois anos, professor? (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

Tais questões medeiam uma incursão histórica e objetiva do formando rumo à compreensão da constituição de sua prática educativa reveladora de uma identidade. Trazer essas questões ao âmbito da percepção e identificação de uma *motivação coletiva para definir um objeto de estudo* numa produção de *pesquisa coletiva* constitui outra característica do professor Heleno. Seus desafios se ampliam quando se preza uma relação com o objeto de estudo advinda de motivações internas e pessoais. Nesse caso, supõe conceber um tema de pesquisa, fazer escolhas, definir referenciais teóricos e metodológicos coletivamente. A construção de um pensar coletivo, para a produção de um texto só, implica não apenas afinidades e trocas, mas também renúncias pessoais; não significa suprimir as contribuições de cada um, mas exige flexibilidade para incluir o que o outro tem a contribuir.

A prática do professor Heleno de orientar a definição de um objeto de pesquisa coletivamente é uma proposta ausente no relato dos demais formadores de seu grupo. Circunstancialmente, seu fazer implica quebra de paradigma, quando a pesquisa ainda é concebida como exercício essencialmente individual, como defende os entrevistados Klee e Otto. Se considerarmos a importância da relação individual com o tema de pesquisa, da história do pesquisador e de sua identidade social — como na proposta do professor Caio —, então não faria sentido trabalhar com a produção coletiva; esta — argumenta o professor Klee — levaria facilmente à desistência dos integrantes do grupo pesquisador, dada a falta de identificação com o tema pesquisado e, por consequência, de motivação.

No entanto, a experiência do professor Heleno nos desafia a pensar em como construir a significação coletiva em torno da definição de um objeto que, a princípio, não é “o meu”, mas que incita diante do tema proposto coletivamente; a fomentar a relação de identidade social com a pesquisa no desenvolvimento desta; a educar sem perder as diferenças entre os integrantes do grupo que está construindo um pensamento coletivamente. Enquanto seu fazer educativo é “tecido” criativamente na busca de superação e enfrentamento das dificuldades cotidianas, ele procura explorar não mais só as relações pessoais e seus significados com o objeto de estudo, mas também as relações sociais do grupo propositor da pesquisa.

O *entrevistado Marco* apreende a realidade educacional e criativa do formando como prática de reflexão e observação coletiva para perceber a si e a outro a fim de se reconhecer numa relação entre acadêmicos e não acadêmicos, educação formal e popular, na qual defende o pesquisar e o fazer como ações únicas. Talvez o professor Marco seja o que mais se aproxime da orientação coletiva do professor Heleno, mas as trocas coletivas relativas à pesquisa científica se direcionam à produção individual. Sua prática educativa edifica-se sobre uma concepção fundada no questionamento reconstrutivo (DEMO, 1998) e coletivo, para isso tem de desenvolver a percepção de si e do outro quando voltar a si a aprendizagem educativa e investigativa, sempre num fazer criativo.

A realidade concretamente investigada é a que existe num momento presente, mas num devir que, *na condição de pesquisa, a produz*, a reinventa e é, também, *processo objeto de reflexão e pesquisa*. Sua concepção de pesquisa como meio de formação defende isto:

[...] eu não tenho a ideia de que nós temos que ficar prontos para depois fazer  
 [...] Nunca estamos prontos e, se nunca estamos prontos, não iremos fazer  
 (PROFESSOR MARCO, 2008, entrevista).

Tal prática envolve aprendizagem coletiva construída pela troca de conhecimento, pelo processo de produção e intervenção, de educador e educando, acadêmicos e não acadêmicos, cujo foco inclui a *educação e os processos de criação* por meio de observação coletiva. A observação como estratégia educativa e investigativa requer um olhar e uma escuta, os quais — diz Martins (1996) — constroem-se em torno de alguns movimentos como processos de aprendizagem. Aí se incluem a ampliação da acuidade da escuta e do olhar do formando: para perceber claramente seu ritmo; para observar aspectos a ser definidos e registrados ao sair de si para coletar os dados que a realidade apresenta; enfim, para pensar na realidade observada e registrada tendo em vista sua interpretação.

Mas a descrição do processo de observação coletiva como atividade sistematizada — planejada, registrada e produzida sobre a prática educativa, seus objetivos, seu objeto de ensino — não se apresenta no relato do professor Marco, de modo que possamos apreender o processo. Isso evidencia um fazer docente mais assistemático, de trocas horizontais e aprendizagem. No dizer de Martins (1996), esse aprendizado pede exercício sistematizado para desenvolver um olhar sensível e pensante; um olhar que abarque “[...] a atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação” (MARTINS, 1996, p. 10). Promover um “[...] olhar-pensante [que] procura formas de olhar [...] [que] Procura no próprio objeto a forma de compreender. Perceber as diferenças, o que já conhece. E faz[er] relações” (MARTINS, 1996, p. 21): isso exige ir além de uma prática assistemática de observação, assim como do pensar na realidade.

O caso do professor Marco prevê outro *movimento: observar e intervir para mudar*. Nesse processo, ele propicia a construção de um dos cuidados propedêuticos apresentados por Demo (1998): saber se avaliar e avaliar a realidade como estratégia de sua formação e da formação do outro mediante a observação coletiva. Esse saber é

[...] como uma forma de consciência crítica, sempre alerta e de procedimento metodológico necessário para qualquer intervenção inovadora, revela além da capacidade questionadora e propositora, visão global, formação geral,

cultivo de condição de sujeito, interesse em progredir, evitando separar contraditoriamente a crítica da autocrítica. (DEMO, 1998, p. 32–3).

Construir um objeto de estudo nesse contexto é considerar o exercício coletivo de avaliar uma realidade e se autoavaliar concomitantemente, a ponto de tornar a prática do grupo um objeto de pesquisa (PROFESSOR MARCO, 2008, entrevista). Mas observamos certa contradição na concepção de que ensinar, fazer e pesquisar seja ações únicas — como foi dito — se tomarmos a prática da pesquisa, e não o processo de criação, como propósito formativo desse professor.

A concepção de pesquisa no grupo é trabalhada em seu nível mais elementar, mas sem perder as dimensões profícuas: de busca, questionamento e reflexão, num fazer coletivo em que cada um contribui com o processo educativo do outro sem dualizar as diferenças entre acadêmicos e não acadêmicos, saberes científicos e populares, por exemplo. Eis por que o entrevistado Marco (2008, entrevista) diz ter

[...] um trabalho intelectual sério, erudito, de conhecimento [...] mas sempre no entendimento e na transformação da prática. Eu sou da práxis como pesquisador.

Todavia, conforme o que observamos parece-nos quase inviável construir uma prática educativa que, ao mesmo tempo, intervenha e conscientize teoricamente sem privilegiar ora o fazer — domínio da prática como processo educativo (professor Marco); ora uma formação teórica conceitual (professor Ênio). E, como se lê em Vázquez (1977), nem a atividade teórica se transforma automaticamente em prática nem esta vale por si (antes, exige uma relação teórica: a compreensão da práxis). Eis por que vemos a tarefa desafiadora do formador ao explorar a definição de um objeto de estudo com o formando como práxis.

Mesmo que o entrevistado Marco defenda a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e intervenção na formação de professores e educadores populares, observamos que a sistematização da pesquisa acadêmica no grupo que ele coordena não é prioridade na condição de prática formativa; ele deixa entrever apenas que há integrantes de seu grupo de estudo comprometidos com o desenvolvimento de uma pesquisa em que a *ação do grupo se torna seu objeto de estudo*; e que a orientação não é coletiva, ou seja, é individual e à parte.

No caso do entrevistado Klee, a realidade a ser fonte de reflexão, da qual advêm o desejo e a motivação do formando, é a que se constrói enquanto se ensina e

que é vinculada a um saber de seu domínio. Em sua prática educativa, construir a autonomia do formando na escolha do objeto de pesquisa é trabalhar as escolhas individuais ciente de que não se pode fechar nessa afirmação. Ele explica:

[...] para um iniciante, a pesquisa precisa ser individual. Por quê? Porque o problema tem que ser do sujeito. Se não, [ante] qualquer obstáculo, ele fala: “Vamos mudar? Vamos fazer outra coisa?” [um formando] [...] não pode deixar que o outro exerça poder sobre ele (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Pesquisar em grupo traz o risco de perda da significação pessoal advinda de uma identidade que se estabelece na relação com o objeto de pesquisa. Esse posicionamento coincide com o do entrevistado Caio, cujo fazer educativo tem como essência a relação do indivíduo com seu tema/objeto de estudo. Reiteramos o pensamento dos professores Klee e Caio — também de Charlot (2000) — de que se propor a educar requer considerar a relação do sujeito com o objeto do saber e que tal relação tem de ser bem estruturada. Se defendemos que numa educação pela pesquisa é fundamental significar o objeto de estudo para o formando — cuja fonte de significação é sua história e identidade social; também advogamos — como explicitamos antes — que formar docentes em condições de fazer da prática da pesquisa um recurso didático-pedagógico em qualquer nível de ensino exige estabelecer outras relações na construção do significado que não seja apenas do indivíduo com o tema de pesquisa, mas também do tema com a coletividade, com significado coletivo, para propor e desenvolver a pesquisa em grupo. Se assim o for, então o desafio dos formadores supõe mais que aprender a trabalhar o significado pessoal do objeto de estudo num fazer educativo na formação de docentes pela via da pesquisa: supõe aprender a explorar o significado coletivo para propor pesquisas grupais.

Porém, seja no âmbito pessoal ou coletivo, está claro para nós que é tarefa complexa significar o objeto de pesquisa (sua potencialidade e suas motivações) e perceber o que o aluno traz (o que é dele). Para o professor Klee (2008, entrevista), essa significação depende de uma incorporação de vários fatores,

[...] principalmente o interno, porque o maior recurso humano é o interno. E se esse interno não estiver em equilíbrio e com desejo de ter possibilidade de mudança, de refletir sem nenhuma timidez, a escola não vai mudar. [...] às vezes a grande dificuldade nossa é lidar com o que o aluno tem. Se ele quer, ele consegue. Se é isso que ele sabe fazer, ele pode.

Para isso é importante mobilizar não só “[...] os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores” (PIMENTA, 2005, p. 528), mas também as motivações e os desejos dos educandos em torno do objeto de pesquisa. Esse docente se conscientizou da importância de considerar tal fator ao desenvolver pesquisas e refletir sobre sua prática educativa. Segundo ele,

[...] foi enquanto eu estava fazendo doutorado, fazendo as minhas pesquisas, que eu falava: “Estou querendo colocar que meu aluno faça meu desejo. O que desejo eu quero que eles desejem”, e não é assim. [...] o formador tem que ser uma pessoa que consiga falar “Você é capaz, você tem muito mais razão do que eu” (KLEE, 2008, entrevista).

Em seu processo de formação percebe-se o quanto ainda precisa apreender o desejo do formando em torno de um objeto de pesquisa e sua existência na realidade dele. Todavia, reconhecer o formando como aquele que sabe não implica anular a importância do formador nesse processo; pelo contrário. Esse formador entende o formando como quem

[...] olha nesse professor [formador] que traz outras possibilidades e mostra que é possível [assim, o formador há que se apresentar]: [...] eu posso te ajudar nisso, nessa sua razão, nessa sua proposta (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Isso significa estar alerta aos aspectos racionais da formação da prática da pesquisa e da reflexão e aos elementos subjetivos que motivam os sujeitos — como advertem Byngton (1995) e Sacristán (1999). Assim, ele insere a prática investigativa como parte dos estágios dos licenciandos, em que transformou os relatórios — antes descritivos — em exposições problematizadas mediante questões e análises de dados.

O Estágio Supervisionado passa a ser, então, uma *prática investigativa*, assim concebida:

Eles tinham que iniciar o estágio de regência e dali começarem a ter olhares para descobrir que episódio, que problemas, que dificuldades estavam tendo e que podia ser aproveitado como um problema de pesquisa. [Tinham que trabalhar com] [...] um rol de questões [...] muito mais no macro que na estratégia de ensino [como objeto de pesquisa] (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

A prática de ensino observada é não o objeto de pesquisa, mas o ponto de partida para definir questões investigativas. Para Fiorentini (2004, p. 245), o sentido

educativo de um ensino com pesquisa inclui, ao licenciando, “[...] a emergência e a vivência de experiências autenticamente formativas para os sujeitos da prática educativa”. Na atividade pesquisadora como fazer educativo, sabe-se o ponto de partida, mas não o de chegada — a dimensão dessa formação para sua atuação profissional. O autor procura construir um fazer docente de modo que,

Enquanto a *investigação*, de um lado, busca centrar foco numa questão específica da prática, visando a realizar um estudo mais profundo e consciente, produzindo compreensões que geralmente não são auferidas pelas leituras teóricas e discussões coletivas, a *reflexão* compartilhada, de outro, busca estabelecer inter-relações entre conhecimento (trazido pela própria pesquisa ou pelas experiências educativas), prática pedagógica e o contexto social, político e cultural, contemplando uma visão de totalidade da prática (FIORENTINI, 2004, p. 256; grifos nossos).

Com uma visão ampla dos aspectos a ser explorados como objeto de estudo, procura-se abranger as dimensões do campo educacional e a *inter-relação entre teoria e prática*. Ao buscar essa inter-relação, o professor Klee (2008, entrevista) procura trabalhar como o formando segundo a lógica de que

[...] é a relação entre sujeitos, acoplada às teorias da aprendizagem e à contribuição da pesquisa, de que nós, como pesquisadores, somos observadores muito afinados.

Assim, seus relatos deixam entrever uma defesa de que o formando precisa ser visto como profissional da relação entre sujeitos cujas pesquisas têm de se apoiarem em *teorias da aprendizagem* para que se tornem observadores apurados. Está claro, sim, que esta pode ser uma fundamentação teórica; mas, se tiver nela uma referência obrigatória, perdem-se outros aspectos de discussão e formação de professores via pesquisa.

Enfim, esta pesquisa com formadores distintos nos propicia tatear não só a existência de diferenças quanto aos referenciais teóricos, mas também os aspectos metodológicos da pesquisa na formação, porque aí cabe o debate sobre os tipos de pesquisa que se adéquam mais a essa formação. Mesmo que isso desafie o fazer do formador, mesmo que haja limitações para explorar, de fato, tais relações concretamente, a prática educativa dos entrevistados se torna referência para a importância de conceber quem é o formando: seus referenciais históricos e suas inquietudes, muitas vezes ignoradas na academia, outras vezes professadas, mas sem constituir uma prática efetiva numa educação mediada pela pesquisa.

Os relatos aqui analisados nos propiciam alguns posicionamentos: compreendemos que as diferentes formas de abordar a realidade concreta do formando para explorá-la como fonte na definição de um tema/objeto de estudo são válidas e que tal referência não deve se perder num processo de formação via pesquisa; a liberdade de escolha do objeto de estudo não se faz necessariamente sem condicionantes, mas em conformidade com os propósitos e desafios profissionais do formando, daí haver a necessidade de cuidados do formador para não fazer de seus desejos as escolhas do formando; as motivações pessoais ao se definir o objeto de estudo não são, necessariamente, em pesquisa individual: podem ser trabalhadas como motivações coletivas e projetos coletivos de pesquisa; e essa experiência é significativa numa concepção de educação pela pesquisa em todos os níveis de ensino; a pesquisa concebida como meio de intervenção se torna mais significativa caso se considere a realidade do formando, as significações e suas vivências na construção de seu objeto de estudo.

As práticas educativas aqui analisadas apontam a necessidade de valorizar o educando como ser humano para que, como ser humano, explore sua capacidade de (se) transformar pela pesquisa. O objetivo central não é fazer o formando dominar o objeto de estudo, mas torná-lo em um sujeito emancipado, que se conhece e é capaz de articular o conhecimento científico com o social, o local com o total — entende-se que o conhecimento, “[...] sendo total, não é determinístico, [e,] sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades” (SANTOS, 1987, p. 48). Tais práticas assinalam a busca de superação da dicotomia entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. O ponto de partida para a pesquisa é um caso concretamente vivenciado por seu propositos em busca de compreensão mais exata, mais embasada, mais aprofundada etc.

#### O cultivo da reflexão, da pergunta e da problematização como atitude cotidiana

Na prática educativa desse grupo de formadores, sua característica principal é o cultivo da reflexão, da pergunta e da problematização como atitude cotidiana, numa concepção de pesquisa como processo. Visar ao processo é centrar o que interessa na formação, na apropriação da pesquisa como exercício reflexivo. Essa perspectiva “[...] pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as

peessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Conseqüentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções” (VEIGA, 2006, p. 480); implica trabalhar, como *práxis* do formador e do formando, questões existenciais, éticas, sociais e profissionais no ato de se educar e educar o outro através da reflexão e intervenção — *a pesquisa como processo e a pesquisa-ação como estratégia*.

Os formadores, como sugerem seus relatos, procuram fomentar a inquietude, o inconformismo com práticas sociais, educacionais e culturais distintas, como algo a ser problematizado como prática cotidiana. Com efeito, a inquietude — diz Cunha (1996) — representa um indício inicial da vontade de mudar, que pode evoluir para um desejo de construir o novo e consolidar uma prática consequente, que mude uma realidade instituída. Isso requer um formador que possa formar o outro tendo como base um modo de viver em estado de pesquisa e não ser só pesquisador como diz o professor Heleno (entrevista, 2009). Esse posicionamento aponta o pesquisar (o questionar) como *habitus*<sup>6</sup> na superação da “pedagogia da resposta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Ora, a falta absoluta de riscos por medo de errar — ousamos dizer — anula a força do erro (diga-se, da curiosidade, da pergunta, da experimentação) como meio de construir o conhecimento. Assim, a formação através da pesquisa precede a prática da produção do conhecimento acadêmico no cultivo da curiosidade.

A curiosidade é uma pergunta que (nos) fazemos: que (nos) desafia a buscar respostas e aumenta cada vez mais. Num processo mais racional do questionamento — alertam Freire e Faundez (1985, p. 48) —, “O centro da questão não está em fazer com a pergunta ‘o que perguntar?’ um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante”. Supostamente, em tal formação, a provocação, a indagação e a vontade de buscar respostas permeiam tal atitude, numa reflexão que vai da prática de educar à teoria da educação. Isso porque, numa pedagogia da pergunta — dizem Freire e Faundez (1985, p. 48) —, “[...] o problema que na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de espantar-se”. Instigar essas práticas

---

<sup>6</sup> O *habitus* é concebido por Bourdieu (1999) como um conhecimento socialmente adquirido; indica uma disposição incorporada individualmente, quase postural, de um agente em ação em dada conjuntura e estrutura social. Por meio de várias situações cotidianas a que é exposto desde a infância, o indivíduo interioriza um conjunto de estruturas que se evidenciam como práticas sociais no momento em que se encontra diante de uma organização no campo de atuação.

constitui desafio educativo de formadores que dizem privilegiar a pesquisa como processo na formação de professores.

*A pesquisa como processo.* Ao defender uma educação através da pesquisa em que importa mais seu processo, e menos seu produto, o formador Caio entende que reside aí a diferença relativa a outras práticas. Segundo ele,

[...] as pessoas não têm coragem de assumir esse trabalho [...]; elas acreditam no produto porque o produto elas controlam, monitoram, não tem a perda do poder, e no processo você não tem poder. [...] você não sabe o produto, onde isso vai chegar.

Nesse caso, o professor Caio se opõe a uma coerção externa que regula, mediante cobrança e controle, o desenvolvimento de atividades que garantam o produto final da pesquisa. Antes, trabalha a *liberdade* como estratégia para gerar disciplina intelectual e construir uma responsabilidade que se apresenta como disciplina intelectual — responsabilidade com devolução social comprometida com eu, com o outro e com o mundo. Assim, esse docente assume o princípio de educação como prática inacabada, isto é, que instiga a ir além sempre. E isso, do ponto de vista educativo, de formação, é mais significativo de que o produto — o resultado da pesquisa. Eis por que vemos nesse docente aquele que

[...] esforça-se por *ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento*, ajudando-o a articular o seu-conhecimento-na-ção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992, p. 82; grifos nosso).

Todavia, diferentemente de Schön, que salienta o nível de compreensão e dificuldades do aluno, o professor Caio busca provocar cada educando para fazê-lo *se encontrar e perceber*, com clareza, o que parecia obscuro em uma prática reflexiva para, então, estabelecer uma relação com o conhecimento a construir; para fazê-lo indagar a si enquanto procura construir a problemática de pesquisa, uma cultura de pesquisa, qual seja: a de *estar em pesquisa*. Parece caber aqui a defesa que faz Charlot (2000) da relação do sujeito com o saber como princípio fundamental da motivação do aprendiz. Eis por que é necessário o sujeito se voltar a si — para compreender sua trajetória — numa atitude cotidiana de reflexão e cultivo da curiosidade. Nessa lógica, refletir sobre as origens pessoais e os compromissos

sociais de que emerge um objeto de estudo não pode ser entendido — diria Beillerot (2001) — como prática oposta ao pesquisar.

Com efeito, deixar o formando num estado de pesquisa e inseri-lo no pesquisar é um exercício que carece de mais debate e mais reflexão; mas, de antemão, defendemos ser preciso considerar tais ações e trabalhá-las como prática educativa, porque entendemos que se complementam. Na prática educativa do formador Heleno ele assume que

[...] é um professor em estado de pesquisa, [pois] [...] não dá para ser um professor se não ficar assim o tempo inteiro. [...] que o professor tem que tecer o seu jeito de ser professor, ele tem que ser pesquisador enquanto professor, não basta ser professor (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

A base do exercício reflexivo está na concepção de que é inconcebível dissociar o ser docente do ser pesquisador. Assim como em Freire (1996, p. 32), deparamo-nos aqui com uma concepção do que seja ser educador e ser pesquisador: é “[...] um [estar] no corpo do outro”; isto é, são inseparáveis — ou deveriam ser. Educar para estar em pesquisa implica ter primeiro a pesquisa como atitude cotidiana incorporada pelo formador.

Segundo Beillerot (2001), há diferenças entre “estar em” pesquisa e “fazer” pesquisa. A primeira situação privilegia a prática reflexiva sobre os problemas ou dificuldades pessoais e/ou profissionais, os quais têm sentido para o formando: para sua vida privada e/ou social; a segunda “[...] implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo ‘fazer’ impõe: encontrar meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las” (BEILLEROT, 2001, p. 73). Uma diferença que merece reflexão é que, em quem se propõe a ficar num estado de pesquisa, o *cultivo da curiosidade* só existe como algo incorporado, não dissociável quando se pesquisa; na sistematização, no fazer pesquisa, o cultivo da curiosidade se constrói como exercício localizado, em circunstâncias de elaboração e sistematização do pensamento, o que necessariamente não supõe aprender a exercitar a dúvida e a necessidade da busca como atitude diária na formação docente.

Se o formando é orientado num movimento que vai da prática à teoria e desta àquela, ele é convidado diretamente a ficar numa situação de *espera, atento a elos, pistas e acolhidas do que vem com inquietude e cultivando a incerteza* perante a própria realidade como problematização de seu processo de aprendizagem

mediante pesquisa. Entendemos que cada situação tem especificidades e implicações que requerem reflexão sobre suas contribuições num processo de formação docente pela via da pesquisa, sem dicotomizar o “estar em pesquisa” e o “fazer pesquisa”: condições de que Beillerot (2001) se apropria para reafirmar a concepção de pesquisa como prática da racionalidade, do fazer, que não aceita as dimensões pessoais geradas no estado de pesquisa.

Em consonância com esse entendimento, fazer-se professor e pesquisador, ensinar e pesquisar como fazeres indissociáveis na conjuntura educacional só é possível se os formadores se ativerem ao exercício do estar em pesquisa aliado ao ato de pesquisar. Para nós, é esse estado que viabiliza a pesquisa estar presente cotidianamente como prática educativa e meio de formação. Formar para estar em pesquisa implica levar o formando a refletir sobre certas indagações:

Como algumas questões imbricam para aquela pessoa ou para outra pessoa? Que questões são essas que movem essa pessoa a ser professor [na sua área de ensino]? Que aula esse professor dá a partir dessas questões que não são só dele, mas também dos alunos?. [...] que questões ele escolhe para trabalhar, como projeto de vida, de pesquisador, de professor? (PROFESSOR HELENO, 2009, entrevista).

Assim como Freire (1996), o que esse formador propõe é uma indagação sobre as próprias questões que nortearam o fazer docente e evoluíram para uma reflexão, uma pesquisa. Ante a falta de respostas imediatas ao questionamento, seu relato deixa entrever que ele investe num processo de motivação investigativa na curiosidade do formando — afinal, “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 35). Viver e se formar nessas condições é se mostrar persistentemente como sujeito impaciente diante do que ainda não foi feito, acrescentando ao educando uma aprendizagem experimentada; em nosso caso, o acréscimo pela prática da pesquisa: na sistematização do conhecimento na “atitude cotidiana” de se inquietar e questionar.

Se a princípio esse formador parece assumir — como sugere seu relato — a função de mediador desse processo de formação, num segundo momento são os formandos — sensibilizados ao pesquisar por assumir o estar em pesquisa — que tomam a si a responsabilidade de continuar sua reflexão e pesquisa em diferentes

iniciativas. Esses desdobramentos contrariam o que pesquisadores como Lüdke (2001) têm mostrado: a falta de continuidade na atividade de pesquisar entre docentes formados através da pesquisa que atuam na educação básica. Afinal, evidenciadas no relato do entrevistado Heleno, as iniciativas de pesquisa dos formandos não pararam, mesmo que em circunstâncias desfavoráveis — também apontada por Lüdke (2001) para justificar a falta de continuidade da prática de pesquisa pelos professores. Essa ótica reitera o pensamento do professor Caio (2008, entrevista) de que, quando se privilegia o processo de formação docente pela pesquisa, não se tem controle de aonde tal processo vai chegar. Essa situação reitera nosso entendimento de que não são as condições adversas do trabalho docente o maior entrave à atividade pesquisadora entre professores da educação básica, como afirma Miranda (2004); é a falta de uma cultura de pesquisa em sua formação — cultura que o formador Heleno tem estimulado como prática formadora ao privilegiar o estar em pesquisa.

Uma educação pela pesquisa, mesmo quando privilegia uma formação para o estar em pesquisa, supõe cuidados propedêuticos decisivos para construir a capacidade de reconstruir o conhecimento e a ação do sujeito, por exemplo: aprender a aprender — como se lê em Demo (1998, p. 32); ao cultivá-lo, conjuga-se

[...] reciprocamente teoria e prática, traduzindo o pensar em condições sempre renovadas de intervir, investindo na competência permanentemente refeita pela via do saber fazer e do constante refazer, aperfeiçoando ininterruptamente a capacidade de questionar reconstrutivamente, compondo numa matriz só o conhecimento inovador com a cidadania competente.

Tal conjugação requer estar em pesquisa como quer o professor Heleno. É se *assumir como sujeito curioso*; é ficar atento à realidade que nos move e move o mundo; é estar atento tanto às questões que intervêm na própria realidade de quem observa, pensa e reflete quanto às mudanças que ocorrem no meio social globalmente; é questionar como atitude crítica e cotidiana. É se ver como aquele que indaga para intervir, para mudar um estado de coisas. Eis por que “[...] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta” (FREIRE, 1996, p. 97). Eis por que falar em estar em pesquisa supõe, dentre outros aspectos, cultivar a curiosidade, afinal “[...] devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 1996, p. 95; grifos do autor). A inquietude é uma maneira de cultivar a curiosidade; como “inquietação indagadora”,

“inclinação ao desvelamento de algo”, “pergunta verbalizada ou não”, “procura de esclarecimento”, “sinal de atenção”, a curiosidade “sugere alerta” e compõe “o fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 35).

Movido por tais desafios, o professor Klee propõe fazer o formando aguçar sua curiosidade, sua motivação e seu desejo de descobrir. Se tal proposta faz dele um mediador, então mediar, para ele, é ter

[...] no fim da aula [...] algo que ele deixa em aberto para o aluno voltar. Eu vou provocar ele [o formando] a encontrar. Eu vou dar elementos pra ele fazer isso. Isso é ser um mediador (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Ser mediador seria, então, instigar o formando a buscar o novo, a problematizar situações, mas com o cuidado de deixá-las em aberto para despertar nele o desejo de saber — saber do qual o professor é uma fonte possível. Tal situação supõe, por exemplo, o formador fazer da atividade pesquisadora uma atitude de explorar a incerteza, promover a curiosidade, provocar inquietudes e motivar a busca de estratégias educativas.

A própria prática educativa demanda indagação permanente. Para o formador Klee, sair da certeza significa, primeiramente, estar aberto e acompanhar as mudanças políticas da formação de docentes e as novas tendências teóricas. Assim, o professor Klee (2008, entrevista) descreve o estágio da incerteza que vivencia em sua formação como educador nestes termos:

[...] só que eu estou numa incerteza prestando atenção nas pesquisas, prestando atenção no que meu aluno põe, prestando atenção nas grandes contradições políticas.

Como se pode ler, a incerteza não é a de quem não sabe o que fazer, mas de quem, ao se propor a mudar o modo de intervir, incorpora a incerteza como estratégia para buscar conhecimentos e conscientização de seu fazer educativo, assumida sem medo perante o formando. Ao buscar a pesquisa como prática de superação, esta não podia ser uma pesquisa qualquer, mas sim a que propiciasse a aprendizagem à luz de reflexões e construções teóricas, bem como pela experimentação na condição de prática educativa.

Na tentativa de construir uma prática educativa pela via da pesquisa, deparamo-nos com o *cultivo da incerteza* como lugar que possibilita, ao formador e ao formando, exercer a problematização. Esse lugar da incerteza, diz ele:

[...] é um lugar bom, porque é ele que possibilita a problematização, a busca, o prestar atenção [...] (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Nessa lógica, o professor Klee se posiciona criticamente para transformar sua prática e a de seus formandos, assumindo — diria Gonçalves (1998, p. 123) — “[...] a necessidade do ensino com pesquisa e da pesquisa no ensino por acreditarmos que ela pode ser a mola propulsora da formação e da transformação do professor formador de educadores, bem como do docente em formação”. Ele toma a prática da incerteza como fenômeno vital e de mudanças contemporizadas no fazer educativo. Trata-se de uma prática constituída na atitude — característica — de assumir a condição de sonhador e propulsor das ações, como se lê nesta passagem de seu relato:

Eu sonho muito [...]; a gente é o que a gente faz e o que a gente espera; a gente é o que a gente vive. [...] sonhar é, então, pôr-se diante do que nos falta para suprir as necessidades, porque nós, como seres da falta, se não nos faltar algo, a gente não vive (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Com efeito, o sentimento da falta nos move à prática pela busca, enquanto os sonhos nos fazem projetar a esperança e crer que nossas intervenções podem mudar o curso da história. Por isso, não podemos simplesmente nos acomodar ante a falta, que nos põe à prova, inquieta-nos e move-nos à atividade pesquisadora e ao aperfeiçoamento do fazer docente. Cabe considerar a *conscientização* de que esse processo vai além da pesquisa como construção de conhecimento em torno de um objeto: significa prepará-lo para ser capaz de agir numa realidade objetivada à luz de conhecimentos construídos em sua pesquisa. Trabalhar sistematicamente tais propósitos é o que propõe todos os formadores desse grupo; do contrário — como no caso do entrevistado Caio —, não procuraria indagar “provocativamente” o formando como exercício reflexivo de conscientização das origens existenciais subjacentes à escolha do tema a ser pesquisado e o ponto aonde se pretende chegar profissionalmente com a tematização.

Esse exercício é tido como prática necessariamente cotidiana de indagações, como estas do professor Caio (2008, entrevista):

O que você está fazendo aqui? Qual o seu projeto de vida? Onde se propõe a chegar? Qual é a sua motivação, a mobilização da sua cidadania?

Trabalhar a pesquisa na formação do professor nessa perspectiva é, também, convidá-lo a *assumir* uma *posição utópica* frente ao mundo — posição esta que converte o objeto da conscientização em “fator utópico” (FREIRE, 1980, p. 27). Utópico porque se refere à capacidade de, pela pesquisa, anunciar um compromisso de *fazer história*. Pesquisar seria estar em pesquisa; e esse estado supõe dominar a realidade investigada: a contribuição do formando como alguém que *faz*. Portanto, na orientação do professor Caio, procura fazer o formando não só se perceber como sujeito da pesquisa em seu ambiente concreto, mas também a perceber a pesquisa como instrumento de conscientização para intervir.

Isso se repete nas práticas dos integrantes desse grupo, em que intervir é algo que se pensa em concomitância com a prática da pesquisa ou como objetivo explicitamente trabalhado para uma intervenção fundamentada no conhecimento advindo da pesquisa. No caso do formador Ênio, a conscientização supõe a reflexão cotidiana da dimensão política do fazer docente cujo objeto de estudo está circunscrito à condição da:

[...] lógica do controle social, da gestão da escola no cotidiano. [Assim concebe] [...] toda prática associe-se a um jogo que tem regras e que, ao naturalizar as regras, você passa ou deixa de passar por debaixo do tapete muitas contradições, autoritarismo disfarçado etc. Vai para o mundo da relação de poder (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

A reflexão como prática cotidiana envolve coletividade, participação em grupo:

[...] é preciso romper com observações individualistas, com a hierarquização da escola e da sua racionalidade burocrática. [A racionalidade] [...] é um problema enorme, porque ela impede a gestão democrática [...] impede que o professor enxergue a importância da sua autonomia como sujeito e como profissional e, portanto, o exercício da diversidade na sua prática pedagógica (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Eis por que o entrevistado Ênio justifica e fundamenta o incentivo ao educador a criar o hábito de refletir e pesquisar, a planejar o trabalho com o currículo como parte do objeto de estudo em construção pelo formando. Nessa prática, a pesquisa-ação surge como estratégia possível de educar o agir reflexivo.

A *pesquisa-ação como estratégia educativa*. A maneira de refletir, problematizar e questionar como fazer cotidiano permeia estratégias diferentes como prática ora assistemática, ora sistematizada. A sistematização se evidencia nas opções de trabalhar a *pesquisa-ação* assumida como estratégia na formação

docente por meio da pesquisa — no caso dos professores Ênio, Marco e Klee. O formador Ênio, em convergência com pensamento de Stenhouse (1987), defende-se o trabalho da pesquisa-ação como prática educativa; mas ela difere quando ele propõe — como educador — a militância na formação de líderes. Ele vê isso como contribuição para que docentes

[...] como pesquisadores de ação, como lideranças políticas, sejam capazes de assumir a responsabilidade pelo projeto e pela gestão escolar (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Vemos aí uma aproximação maior da concepção de pesquisa-ação que “[...] toma como objeto uma atividade explicitamente política” (THIOLENT, 1988, p. 91). Na formação, ela dimensiona uma prática de educação política: de militância; não limitada à dimensão profissional — e isso modula a relação entre formador e formando no caso do entrevistado Ênio e os aspectos tidos como necessidade de reflexão.

Franco (2005) mapeia, ao menos, três concepções de pesquisa-ação em trabalhos feitos no Brasil: “colaborativa”, “crítica” e “estratégica”. Embora busquem transformar dada realidade, as estratégias mudam entre si na relação entre professor e futuro professor, na construção do objeto de pesquisa entre todos os participantes e na finalidade da pesquisa na formação docente. No caso do formador Ênio, identificamos uma prática pedagógica próxima da “pesquisa-ação crítica”, que apresenta como necessidade prática para transformar as ações de todos os participantes e seu envolvimento desde o início nas reflexões e construção de um objeto de estudo; do contrário, o trabalho corre risco de não ser conjunto, coletivo. Assim, pressupõe-se que a construção do objeto decorra de um “[...] processo de valorização e construção cognitiva da experiência sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas” (FRANCO, 2005, p. 485). A pesquisa-ação se assume, então, como crítica num projeto de emancipação dos sujeitos (os futuros educadores) que — no caso do docente Ênio — supõe prepará-los para que se assumam como planejadores de currículo e gestores escolares.

Ao partir de reflexões sobre currículo à luz das relações de poder, ele evidencia uma concepção de pesquisa-ação de abordagem sociológica que indaga com cautela os “[...] aspectos estruturais da realidade social [que] não podem ficar

desconhecidos, [porque] a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (THIOLLENT, 1988, p. 9). Se as relações sociais estão determinadas estruturalmente, então a pesquisa-ação tem de fazer os professores compreendê-las mediante uma reflexão que produza a intervenção modificadora e um projeto da sociedade desejada — que esses professores defendem. Para isso — diz Thiollent (1988, p. 9) —, ela é “[...] voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”.

À luz dessa concepção, o formador Ênio insiste numa prática educativa reflexiva e sistematizada que não dissocia ensino, pesquisa e extensão; ele entende que nessa tríade o sujeito vive a práxis e configura sua formação ampliada e que diz negar não só o ensino reprodutivista; também

[...] a formação pautada [...] no ensino da pesquisa [porque supõe] [...] o risco de ser uma prática social, ainda que mais ampliada do que o ensino, mas ancorada em puras teorias (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Eis por que, então, a escolha da pesquisa-ação; isto é, para propiciar uma formação movida pela vontade de intervir e estabelecida na relação direta entre sujeito e objeto. A pesquisa-ação passa a ser estratégia de emancipação do formando na qual

[...] é preciso minimizar a distância que existe entre a teoria das ciências humanas e a sua prática, como forma de, pela prática da pesquisa, desconstruir esses elementos da racionalidade instrumental que estão enraizados e cristalizados na sua cabeça (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Ela é concebida aqui para aproximar a teoria da prática, e vice-versa, e assim atingir a meta política da ação educativa: desconstruir a autorracionalidade instrumental do professor. Desconstruir a racionalidade instrumental supõe, dentre outras escolhas, privilegiar o processo formativo da pesquisa — e não o produto desta; ou seja, supõe negar a racionalização como regularização da ação humana na busca de fins específicos (WEBER, 1967) e a razão instrumental como capacidade de calcular probabilidades e coordenar os meios corretos para cumprir dada finalidade (HORKHEIMER, 1976).

Diferentemente das pesquisas cujo produto é essencial para definir ações, ela constitui pesquisa e ação, estratégia educativa e intervenção, ato que cria e que recria. Para o professor Ênio, supostamente esse tipo de pesquisa tem de oferecer ao formando condições para que consiga construir um caminho com suas marcas e sem perder a autonomia como profissional educador. Isso exclui tomá-la como racionalidade técnica, desfavorável à tentativa de ruptura do professor em seu fazer profissional. Na prática educativa do formador Ênio, a pesquisa na formação aponta mais uma ação do futuro docente num sistema socioeducacional que vai além da atividade de educar formalmente. Essa característica indica uma distinção das propostas de “pesquisa-ação colaborativa” voltadas à ação docente, sobretudo em sala de aula (PIMENTA, 2005). É preciso ponderar que — diz Mascarenhas (2005) — nem sempre as estratégias políticas para transformar a educação e a pedagogia acompanham tais práticas; prova disso é que a concretização de projetos pedagógicos e curriculares é às vezes dificultada, outras vezes inviabilizada.

As reflexões encaminhadas pelo formador partem do entendimento de ensino e pesquisa como duas práticas sociais que se configuram como parte da prática profissional do sujeito, qual seja:

[...] o professor, enquanto intelectual, deve desenvolver os instrumentos racionais, com o uso da pesquisa, que permitam a ele, na *práxis*, agir com autonomia e liberdade, porém comprometido com um projeto histórico de sociedade (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

A pesquisa se apresenta, assim, como *práxis* na qual o formador Ênio mostra buscar minimizar o distanciamento entre teoria e prática num movimento que vai — diz ele — da prática para o conhecimento e deste àquela como condição essencial da formação docente; por isso procura articular o saber dos educadores com o saber científico do professor universitário. Essa atitude se mostra quando o entrevistado Ênio expõe sua condição de educador em termos como estes:

Nós cunhamos o conceito de pesquisador em ação [...] fundamentado na leitura de Paulo Freire. [Parafraseando Freire], cabe a um bom professor desenvolver competências de tal forma que possa enfrentar a vida cotidiana, entre outras coisas, exercitando seu espírito investigativo, pautado pelo exercício da *práxis*, isto é, da interação dialética entre a construção da realidade com bases teóricas e práticas socialmente comprometidas com um dado projeto de sociedade. (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Assim, ele assume a pesquisa-ação como estratégia educativa que permite diminuir a distância entre teoria e prática. Porém, há mais: apreender a realidade e intervir nela supõe, sobretudo, domínio conceitual — em particular quando diz isto:

Quando consigo provocar o insight no professor, o conflito cognitivo, a onde ele começa a perceber que a teoria serve para o suporte analítico da realidade que ele faz, me sinto realizado (PROFESSOR ÊNIO, 2008, entrevista).

Essa fala deixa entrever contradição quando ele se propõe a construir uma prática educativa pela *práxis*, mas enfatiza a formação conceitual — evidente em partes distintas de seu relato; há perda de equilíbrio e importância na relação entre teoria e prática como elemento fundamental para formar docentes pela via da pesquisa.

Influenciado pelo ideário do professor pesquisador em sua formação e atuação, o formador Klee (2008, entrevista) vai para a prática da *pesquisa-ação colaborativa* como estratégia formativa do docente, tomada pela ideia de professor reflexivo, professor pesquisador e seu entendimento como possibilidade na prática de educar. Essa condição do entrevistado — professor-pesquisador na formação de professor pesquisador — ainda é pouco explorada na literatura sobre a temática; é mais comum ver o pesquisador-professor refletindo sobre a pesquisa-ação crítico-colaborativa e seu significado para a formação de “professor-pesquisador” da educação básica (PIMENTA, 2005).

A pesquisa-ação crítico-colaborativa proposta por Zeichner (1998) e Pimenta (2005) — citados pelo entrevistado Klee — busca investigar a prática dos docentes da educação básica aproximando-os da pesquisa; também se propõe a envolvê-los numa participação ativa na reflexão. Como adverte Weffort (1996, p. 39), “[...] não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história”; e isso o formador Klee apresenta como objetivo claro ao construir uma consciência pela via da pesquisa para transformar seu fazer pedagógico.

Trabalhar nessa perspectiva requer um formador que não só cultive sua própria inquietude — como o educador Klee — para superar uma prática educativa, mas que também incorpore a reflexão e a pesquisa como prática formativa. É com a construção desse processo que nos deparamos no fazer do entrevistado Klee ao propor formar

professores para uma educação por projetos (HERNANDEZ, 1998), mediada pela pesquisa na educação básica. Nesse contexto, ele enfatiza que

[...] não só os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que inviabilizam mudanças, mas [também] ele próprio vai transformando suas práticas educativas pela pesquisa (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

Assim, ele procura trabalhar uma pesquisa-ação crítica que “[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO 2005, p. 486). Para Franco, isso favorece permite ao sujeito tomar consciência das transformações que ocorrem nele e no processo. O formador Klee diz ter procurado provocar essa tomada de consciência na formação não só de educadores em exercício, mas também do licenciando, tendo sido favorecido pelas suas reflexões e sua pesquisa:

[...] o mestrado me dá muitos elementos, muita segurança, e eu vou levando isso para a formação inicial, nos estágios dos alunos da licenciatura (PROFESSOR KLEE, 2008, entrevista).

A concepção do estágio como momento de exercício da prática não só educativa, mas também reflexiva e investigativa na formação sugere algumas questões que compõem o processo reflexivo do formador Klee (2008, entrevista):

[...] como é que acontece o aprendizado dos alunos na área de [conhecimento em que atua]? Como consigo aprender e ensinar? Como posso avaliar se eu estou aprendendo a ensinar? Como consigo avaliar se meus alunos aprenderam ou não aprenderam?

Assim, a pesquisa-ação é assumida como estratégia significativa de formação num estar em pesquisa.

Todos os formadores desse grupo de análise esperam que, ao educarem os formandos pela via da pesquisa na perspectiva de uma prática permanentemente reflexiva sobre um objeto concretamente vivenciado por ele, mesmo assumida com diferentes estratégias, o futuro educador seja encorajado a elaborar seu jeito de ser professor, fazendo diferença e não se tornando só mais um; de que seja profissional consciente, atento à ética e a questões políticas; de que se formar pela pesquisa seja ação permanente e comprometida com uma realidade social, educacional e

profissional; de que tenha condição de assumir a liderança na proposição de ideias e intervir educativamente para transformar realidades.

Nessa prática, o aprender e o fazer, o pesquisar e o intervir são vistos como ações únicas da pesquisa-ação como modelo mais recorrente na formação de professores. Logo, formar docentes na pesquisa-ação é levá-los a aprender a pesquisar, é despertá-los para sua responsabilidade social, para sua capacidade de indignação e para seu inconformismo com o mundo, com o outro e consigo. É prepará-los para se aperfeiçoarem sempre, com base nessa relação e numa prática de conquista e construção de espaços profissionais da pesquisa como atitude cotidiana de sua formação e meio de educar. Se esse grupo de docentes mostra contradições, também mostra um esforço em privilegiar, na formação de licenciandos/professores, a pesquisa como processo e atitude cotidiana que parece favorecer uma cultura do *estar em pesquisa* como prática diária de questionamento e reflexões, os quais suscitam curiosidades que movem os professores em ações investigativas e de intervenção na realidade para transformá-la com competência.

As práticas educativas analisadas até aqui merecem atenção e reflexão de quem forma mediante pesquisa para confrontar seu fazer com fazeres educativos tributários de outros princípios, de outras diretrizes e, assim, fazer escolhas que (re)construam seu fazer pedagógico. Tal confronto cria abertura para novas pesquisas, a exemplo de uma apreciação de quem se formou segundo essa orientação. Parece haver aí a possibilidade de desdobramentos diversos para aprofundar o tema *pesquisa* na formação docente. Também compreendemos que as dimensões do pesquisar se incluem como aspecto formativo fundamental, daí caber discutir as características educativas presentes na formação, o que nos leva ao segundo grupo de análise, cujo ponto de partida é o tema/objeto de pesquisa já definido.

### Síntese

A prática educativa dos seis entrevistados aqui analisados suscita considerações sobre a reflexão e o questionamento como atitude cotidiana e sobre a interface entre pesquisador e objeto de estudo. Sua ênfase como dimensão educativa implica tê-los como objetivos explícitos e definir caminhos didáticos pedagógicos que as atenda. Detectamos traços comuns a todos, listados a seguir.

*Na relação entre formador e formando:*

- diferentes práticas de respeito são tidas como essenciais para motivar à pesquisa e a qualquer processo de aprendizagem;
- levar o formando a se conhecer como sujeito histórico, social, cultural, profissional e político é não só ponto de partida essencial para educá-lo pela pesquisa, mas também condição para prepará-lo ao exercício da liberdade de pensamento e à capacidade de intervir na educação.

*Em relação ao objeto de estudo:*

- orientar o objeto de estudo, primeiramente, pelo significado que tem para o formando, numa relação direta com sua história de vida;
- os problemas de pesquisa advêm de situações localizadas num tempo e espaço vivenciados concretamente pelo formando;
- o aprender e o fazer, o pesquisar e o intervir são vistos como ações únicas da pesquisa-ação como modelo mais recorrente, mas não exclusivo;
- o formando é orientado num movimento que vai da prática à teoria e desta àquela, exercitando a curiosidade ingênua e a curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996);

Além disso, há características que predominam na prática educativa desse grupo de formadores, mas que não se estendem a todos os entrevistados — explorar a história de vida do sujeito pesquisado na construção de sua consciência; trabalhar a escolha do objeto de estudo pelo formando, suscitando seus desejos e interesses pessoais sem que tenha de se vincular ao tema de pesquisa do formador; construir uma prática ancorada na pedagogia dinâmico-dialógica e fundamentada no materialismo histórico-dialético; trabalhar a interface do saber do professor da educação básica com o saber científico do docente universitário; construir uma relação de horizontalidade como estratégia educativa; valorizar as relações de troca e respeito às diferenças globais numa relação de horizontalidade; enfim, explorar os conteúdos de ensino na formação não está presente na prática do professor Caio mesmo ao trabalhar a pesquisa numa dimensão produtiva, social e simbólica.

Como característica da prática educativa dos seis professores, observarmos uma preocupação essencialmente com o processo de formação do futuro professor. Nele, o objeto — a construção da pesquisa — torna-se meio, e não o fim. Construir práticas educativas nessa perspectiva implica trabalhar, como *práxis* do formador e do formando, questões existenciais, éticas, sociais e profissionais no ato de se educar e educar o outro por meio da reflexão teórica e intervenção. Mesmo que isso desafie a prática do formador e que haja limitações para explorar de fato tais relações concretamente, a prática educativa dos entrevistados se torna referência para a importância de conceber quem é o formando: seus referenciais históricos, suas inquietudes e suas origens, muitas vezes ignoradas na academia, outras vezes professadas, mas sem constituir uma prática efetiva numa educação mediada pela pesquisa.

As práticas educativas aqui analisadas apontam a necessidade de valorizar o educando como ser humano, para que, também como ser humano, explore sua capacidade de se transformar pela pesquisa. O objetivo central não é dominar o objeto de estudo, mas fazer do aluno em formação um sujeito emancipado, que se conhece e é capaz de articular o conhecimento científico com o social, o local com o total, entendendo que o conhecimento, “[...] sendo total, não é determinístico, [e,] sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades” (SANTOS, 1987, p. 48). Tais práticas assinalam a busca de superação da dicotomia entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. O ponto de partida para a pesquisa é um caso concretamente vivenciado por seu proponente em busca de compreensão mais exata, mais embasada, mais aprofundada etc. Logo, formar docentes nessa dimensão é ensiná-los a aprender a pesquisar, é despertá-los para sua responsabilidade social, para sua capacidade de indignação e para seu inconformismo com o mundo, com o outro e consigo. É prepará-los para se aperfeiçoarem sempre, com base nessa relação e numa prática de conquista e construção de espaços profissionais da pesquisa como atitude cotidiana de sua formação e meio de educar. Com outras características, o segundo grupo de análise nos coloca diante de novas reflexões.

#### **4.2. Pesquisa como sistematização da construção do conhecimento: objeto de estudo**

O grupo de formadores cujos relatos a seguir consideramos inclui aqueles — Galdi, Igor, Jonas, Natan e Otto — cujo ponto de partida é o pesquisar; são das áreas de Ciências Sociais, Geografia, História, Música e Pedagogia, mas sem vinculação respectiva. Representam 35,7 % do grupo de entrevistados. A atenção se volta, fundamentalmente, aos meios de objetivação de questões e procedimentos para investigá-las cunhando três características básicas na relação entre formador, formando e o objeto: a) a preocupação primeira do formador com a pesquisa em si; b) o objeto de estudo do formando nasce de reflexões teóricas e/ou sociais; c) o cultivo da reflexão, da pergunta e da problematização se faz como prática sistematizada de pesquisa.

Para Severino (2006), pesquisar é expor e explorar a estrutura dos objetos. É construir o objeto de conhecimento mediado por estudos epistemológicos, fontes primárias e meios técnico-metodológicos adequados. Assim, para “[...] ensinar e aprender ciência, é preciso pesquisar [...] [e] pesquisar assume então o sentido de conhecer como processo de construção do objeto” (SEVERINO, 2009, p. 4). Isso significa trabalhar com um conjunto de posturas e práticas apoiadas em supostos epistemológicos, práticas metodológicas específicas e aplicação de técnicas operacionais pertinentes. Nessas condições, explorar a pesquisa na formação — diria Cunha (1996) — é dar ao docente a chance de produzir conhecimentos, ainda que em produções menores.

Pesquisar como prática de formação docente para construir conhecimentos se apresenta diretamente nesse grupo como forma de encontrar meios para estudar, objetiva e rigorosamente, certas questões e preocupações (BEILLEROT, 2001) a fim de levar à prática de ensino os conteúdos curriculares. Esse processo se caracteriza por um fazer crítico-reflexivo sobre a produção bibliográfica que considera o objeto de estudo, sua problematização, seus referenciais, seus métodos, sua sistematização, úteis a elaboração de problemáticas e encaminhamentos de novas investigações.

Ainda que a pesquisa seja um aspecto definidor aqui, como ponto de partida desse segundo grupo que não evidencia uma atenção voltada ao formando; mas à pesquisa, não entraremos na questão conceitual a fim de saber se os entrevistados

vão tomar a pesquisa segundo seu grau de cientificidade ou não. O que se evidencia nas práticas educativas dos entrevistados é a preocupação com a produção de conhecimento — a pesquisa —, com seu debate relativo a produções existentes e com o rigor em seu fazer, mas ao orientar seus alunos a “[...] encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupação para poder estudá-las” (BEILLEROT, 2001, p. 73).

Embora possam incorporar outros aspectos que não os critérios mínimos de pesquisa (BEILLEROT, 2001), estes permeiam e constituem o foco norteador das práticas educativas por meio da pesquisa desse grupo que passamos a analisar. À luz do mapeamento de Beillerot (2001), tal grupo vai se diferenciar do anterior ao evidenciar, com predominância, a pesquisa para “[...] produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados”; e isso se contrapõe à tendência do grupo anterior, qual seja, “[...] permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas”. Embora uma terceira tendência tenha sido assinalada — entender não só os conteúdos curriculares pela pesquisa, mas os aspectos pedagógicos do ensino — pelo que supõe Beillerot (2001), tal tendência parece ser mais uma perspectiva que uma realidade de fato.

Ao citar o modo como conduzem a produção de conhecimentos dos formandos, o relato desse segundo grupo deixa intacta a abordagem de como são concebidas e orientadas “[...] as escolhas de ações que implicam uma dimensão política (escolhas de finalidade das estratégias) e uma dimensão ética (escolha de valores)” (BEILLEROT, 2001, p. 85), que permeiam a formação pela via da pesquisa e a extensão desta às práticas educativas e/ou profissionais dos futuros professores.

Dito isso, os dois grupos apresentados até aqui, ao proporem uma educação pela pesquisa, ocupam-se da produção de conhecimento. Mas cremos que, na análise a seguir, essa característica em comum se redefina como traço distintivo no confronto com algumas características da formação para um ensino como produção de conhecimento (CUNHA, 1996). Cabe detectar o que é valorizado pelo formador como conhecimento a ser construído mediante pesquisa pelo formando; conforme sejam os valores construídos nesse processo — como o de privilegiar o produto da pesquisa —, o professor poderá ser preparado para fazer de sua pesquisa uma defesa da verdade daí decorrente, e não para modificar uma prática de ensino ou inseri-la como meio de educar. Ainda está em jogo uma concepção de educação

situada entre o pesquisar, o ensinar e o trabalhar com a pesquisa na formação de educadores; por isso é fundamental analisar as características das práticas desses formadores, como se lê a seguir.

A preocupação do formador é com a pesquisa em si

Todo o cuidado dos formadores se volta à *apreensão do objeto de estudo* e à *investigação objetiva*; a história do educando fica em segundo plano. Se a escolha do objeto de pesquisa na formação docente é significativa e permeada por motivações pessoais — como expressam alguns relatos —, isso não aparece como preocupação ao se conduzir a escolha do objeto de estudo do formando. Assim, ao ter como preocupação, em primeiro plano, a pesquisa em si e não o formando identificamos como características em comum na relação formador/formando: a estreita relação entre formador e formando na escolha do tema de pesquisa; práticas educativas por meio da pesquisa advêm de políticas externas de formação; é necessário formar o professor como pesquisador.

*A estreita relação entre formador e formando na escolha do tema de pesquisa.* Dos cinco casos aqui analisados, só a prática educativa do entrevistado Jonas não explícita um vínculo do formando com o objeto de pesquisa do formador; unanimemente, o objeto de estudo nasce dos conteúdos curriculares das disciplinas trabalhadas pelos formadores, coincidentes com conteúdos a ser ensinados pelos formandos. No caso de Natan (2008, entrevista), ele segue a concepção de que

Os temas e os problemas meus de pesquisa são temas e problemas que são discutidos e debatidos na formação de professores, na disciplina em que eu atuo, na metodologia de ensino.

Seja qual for o nível de formação e o momento de iniciação à pesquisa, as escolhas do formando ficam condicionadas ao objeto de estudo do formador; mais que isso, fica pressuposta uma escolha do formando vinculada a seu objeto de estudo.

Se essa prática pode ser favorável ao domínio cada vez maior de dado tema e à constituição e ampliação de um grupo de pesquisa sobre ele, também há o risco de haver formandos que não estabeleçam vínculo significativo, advindo de sua história. Mesmo para o educador Natan, sua escolha do objeto de investigação e o fato de poder trabalhar com ele no processo de ensino lhe dão muito prazer. Aparentemente,

o mesmo não ocorre como preocupação primeira na formação do futuro educador. Essas relações remontam a práticas de ensino com pesquisa na educação básica.

Ao explorar a pesquisa de campo para o estudante compreender o conteúdo teórico estudado na sala de aula, é o professor quem escolha o tema de pesquisa e elabora o projeto sem a participação dos alunos (PROFESSOR NATAN, 2008, entrevista). Noutros termos, a escolha do tema se fazia pela significação para o professor, e não para o aluno. Ao focar na pesquisa como meio de formar, parece não haver uma atenção voltada às relações entre as histórias do formando e seu objeto de estudo em diferentes situações educacionais: da educação básica à pós-graduação, da licenciatura a cursos de formação permanente de educadores. Como defende Charlot (2000), aprender faz sentido se este é referência à história do sujeito como domínio de uma atividade engajada no mundo.

No relato do professor Galdi (2008, entrevista), observa-se que ele também procura orientar seus alunos e grupos de estudos segundo o tema que lhe interessa:

[...] na sala de aula, eu sempre procurei sensibilizar os alunos para temas relevantes, principalmente os que eu gosto de trabalhar.

Em nenhum momento sua fala traz o formando como sujeito como quem, ao escolher um tema de pesquisa, faz isso tendo em vista sua história e sua significação pessoal. Assim, indagamos: que formação é essa de pesquisador se — como expõe Oliveira (1998) — os pensadores reconhecidos pela qualidade de sua obra não separam suas pesquisas, suas produções, de sua vida. É a história de pesquisa do formador como pesquisador — não descrita por ele — que guia a seleção de textos para suas aulas; diz ele:

[...] eu combino a minha história de pesquisa com a discussão de um texto para a disciplina [e quando os formandos] [...] demonstram interesse, eu peço que [...] [apresentem em síntese] *intenções, interesses por um tema e problemas* que eles têm inquietações (PROFESSOR GALDI, 2008, entrevista).

No caso do formador Jonas (2008, entrevista), ainda que ele não tenha mencionado uma relação entre o que é seu objeto de estudo e a mobilização do formando para os temas investigativos, ele vincula as escolhas a conteúdos curriculares obrigatórios de ensino, em que

[...] os alunos escolhiam um tema para pesquisar e depois levar para a sala de aula, da educação básica.

São os conteúdos como objeto de ensino que se fazem objeto de pesquisa. A preocupação é com o domínio dos conteúdos a ser ensinados e a pesquisa em sua essência como processo de aprender a planejar e organizar um estudo metodologicamente, seguindo procedimentos técnicos apropriados e referenciais teóricos pertinentes (SEVERINO, 2009). Esse encaminhamento de formação focada em aspectos fundamentalmente racionais do aprender por meio da pesquisa talvez seja um problema, como expõe o professor Jonas ao dizer que

[...] isso dependia muito da boa vontade dos alunos. Não eram todos que tinham essa predisposição. [...] mas, à medida que eu fui me aperfeiçoando, fui criando mecanismos que comprometessem os alunos com atividades que aliassem teoria e prática.

Não conseguimos apreender as percepções do formador em relação à falta de motivação apresentadas na forma de resistência nem tais mecanismos didáticos para superar tal problema. Mas convém salientar que conceber o ensino por meio da pesquisa supõe mais que pensar em seus conteúdos: supõe considerar as motivações dos alunos como seres singulares não porque escapem do ser social, mas porque cada um tem uma história vivida e significada como fonte de desejo, de onde parte a relação com o saber (CHARLOT, 2000).

No caso do professor Igor, as motivações partem da mobilização em torno do objeto de ensino por ele trabalhado e de sua aprendizagem; só num segundo momento ele considera as relações do formando como o tema, o que nos leva a integrá-lo ao segundo grupo de análise, e não ao primeiro. Mesmo assim, ao se apropriar de seu objeto de pesquisa como fundamentação da orientação, ele propõe conexões com desdobramentos outros e, assim, age diferentemente de práticas educativas de formadores que vinculam a pesquisa do formando à deles, ficando as suas escolhas circunscritas, de antemão, a critérios previamente definidos. Tal vinculação — assim pensamos — dá pouca liberdade ao formando para trabalhar o que, de fato, motiva-lhe a buscar a construção do conhecimento e a fazer de sua realidade vivenciada concreta e historicamente uma fonte de reflexões e conscientização.

No caso do formador Igor, mesmo ao ter a aprendizagem como tema, ele abre ao formando um olhar sobre o ensino e a uma percepção que excede o aparente, possibilitando-lhe incluir objetos de estudo distintos como evidencia:

[...] meu objeto de pesquisa é a aprendizagem [...] [na sua área de ensino] É nesse sentido que procuro trabalhar com os estudantes, com a formação dos professores (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista).

A aprendizagem não constitui objeto específico; antes, ela o permeia como fundamentação teórica para discussão e análise de distinto objeto de investigação. Isso favorece o estabelecimento de um vínculo mais aberto entre formador, formando e objeto de estudo; uma liberdade maior para o futuro educador escolher seu objeto mesmo que tenha como referência a aprendizagem e o objeto de ensino como o de pesquisa. Supomos que essa prática mais aberta de vincular as pesquisas do formando às suas de formador se justifica — assim notamos em sua fala — pelo propósito de não fazer do educador um pesquisador — embora não se exclua essa possibilidade; mas fazer com que ele saiba tornar a pesquisa — seu processo — em aprendizagem para formar e intervir educacionalmente por meio dela. A essas características da relação formador/formando acrescentam-se aquelas advindas das condições definidoras da inserção da pesquisa como meio de formação.

*Práticas educativas via pesquisa advêm de políticas externas de formação.* O grupo todo ainda apresenta, como característica, o educar por meio de pesquisa em condições já institucionalizadas, isto é, segundo exigências da estrutura curricular da licenciatura ou políticas de iniciação científica. Como prática de sala de aula, a proposição da pesquisa parte da relação entre práticas cotidianas do formando e conteúdos das disciplinas; assim, aparece de maneiras distintas (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista). Tais práticas, portanto, são apresentadas como estratégias para formar o licenciando em disciplinas como Projetos Integrados de Práticas Educativas (PIPEs), Estágio Supervisionado e na orientação de monografia como trabalho de conclusão de curso ou em projetos de iniciação científica.

Os PIPEs permeiam o currículo acadêmico do licenciando do início ao fim do curso em que o professor Igor atua. Eles derivam do projeto institucional político pedagógico de formação e desenvolvimento em educação da UFU (2006) em consonância com as diretrizes nacionais para formar professores (BRASIL, 2002a). Os PIPEs são pequenos exercícios de pesquisa ligados a determinadas disciplinas

(PROFESSOR, IGOR 2008, entrevista) para se perceberem no mundo real, em dados de campo, as questões que estão discutindo na disciplina. Os relatos sobre essa prática deixam entrever um ensino por meio da pesquisa como espaço de produção de conhecimento, e não de transmissão, no qual se buscam novas maneiras de relação com o conhecimento numa articulação entre o teórico e o empírico (SEVERINO, 2006). Nos casos dos PIPEs, mencionado ainda por Antony, Caio, Dante e Klee, não só a prática educativa do professor Igor passa a constituir mudanças com a inserção cada vez maior da pesquisa na formação; também uma nova cultura — a da pesquisa como meio de formação — tem se instituído nesse sentido. Diz o docente Igor (2008, entrevista),

A pesquisa é um processo irreversível na graduação. Tanto que, agora, no currículo novo, com a criação dos PIPEs, o aluno passa a graduação inteira envolvido com pesquisa.

Também citados pelos formadores Galdi, Otto e Caio, os PIPEs aparecem, ainda que como pequenas práticas investigativas, redimensionando a monografia de fim de curso na consolidação de uma formação pela pesquisa. Contudo, compreende o docente Natan (2008, entrevista) que há de superar a fragmentação formativa quando

[...] o objeto de pesquisa do aluno do trabalho de conclusão de curso é um, o objeto dele no estágio e na prática é outro [...], [bem como] [...] os professores de estágio são uns, os professores e orientadores de monografia são outros, os professores e orientadores de PBIC são outros, os professores e orientadores de pesquisas científicas são outros.

Mesmo com orientações de professores distintos, essa formação com exercícios diferentes de pesquisa se tornaria rica e deixaria de se ser um problema de fragmentação se os formadores procurassem trabalhar, com o formando, a importância de não perder a relação entre certos aspectos das investigações anteriores com a atual. Teria de levá-los a uma reflexão e percepção de escolhas em cada experiência de pesquisa, que vão se constituindo numa linha de pensamento e fundamentação para uma prática educativa.

A iniciação científica é vista pelo professor Galdi (2008, entrevista) como modo de preparar o futuro educador para formá-lo como pesquisador; seu relato reafirma isso:

A iniciação científica no nível da graduação é hoje o programa decisivo como ação na formação de pesquisadores, não só na UFU, mas [também] no Brasil inteiro, em todas as instituições públicas.

Esse contexto de formação — quando as políticas de iniciação científica vêm cumprir a função de preparar a formação de pesquisadores, cuja consolidação se faz pela inserção nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não incluindo aí um destaque à relação formação pesquisador educador — suscita críticas e posicionamentos como os do formador Natan (2008, entrevista), para quem o ensino não pode deixar de ser objeto de pesquisa em concomitância com o objeto de ensino.

Na prática do formador Galdi de pesquisar na iniciação científica não encontramos evidências de aproximações da formação pela pesquisa no que se refere ao ato de pesquisar e ensinar; tampouco estudos que mostrem o impacto desses programas na formação de professores. A obra organizada por Calazans traz reflexões distintas da iniciação científica como atividade de ensino e pesquisa no âmbito de universidades, mas sem concebê-la como formação para educação via pesquisa e sem conceber o ensino como objeto investigativo. Elas

[...] demonstram que na produção do saber em áreas diversificadas do conhecimento foram evidenciados esforços para se fomentar o desenvolvimento de habilidades e capacidades que, ao suscitarem a apreensão de teorias, metodologias, atitudes e compromissos dos aprendizes, contribuam para a formação do pensar científico. (CALAZANS, 1999, p. 8).

Nenhuma das abordagens dos diferentes autores que publicaram na obra organizada por Calazans (1999) pontuou a dimensão dessa prática na formação pedagógica do bolsista de iniciação científica como docente; e o fazer educativo do formador Galdi representa o que há de consenso na inserção do formando em práticas de iniciação científica. Nelas, observa-se que nasce uma relação entre formador, formando e objeto de pesquisa na perspectiva mais de pesquisador do que da de professor.

*É necessário formar o professor como pesquisador.* Nesse grupo de formadores, vamos perceber posicionamentos distintos ante defesas como a do entrevistado Galdi, para quem um “bom pesquisador” seria um “bom professor”. Não cremos que seja assim; ora, os domínios teórico e prático que a pesquisa requer nem sempre se

equivalem aos que o ensino demanda: ambos trazem confluências e especificidades — como afirma Demo (1998). Mesmo quando o formador Galdi (2008, entrevista) diz que:

[...] não se separa a educação para a ciência e a educação para o ensino [e que] A educação para o magistério pressupõe princípios éticos, princípios pedagógicos, diretrizes para a operação mesmo dentro da sala de aula, e na formação para ciência não é diferente: pressupõe princípios éticos, metodológicos [...]

Tais pressupostos aparecem como analogia, e não como relação intrínseca; por isso, mesmo afirmando que não se separam educação para ciência e educação para o ensino, não se percebe a defesa de que pesquisa e ensino sejam práticas inerentes, como quer Freire (1996), mas uma aproximação da ideia de que preparar um bom pesquisador basta para preparar um bom educador ou qualquer outro profissional, como quer Severino (2006). Assim, a característica de sua prática educativa é formar não o professor por meio da pesquisa, mas o pesquisador que ensina. Isso implica dar ênfase apenas ao domínio que se constrói em torno de um objeto do conhecimento.

Quem trabalha com as dimensões de uma formação didático-pedagógica do educador sabe que pesquisar em si não basta para preparar o professor; não garante a não dissociação entre educação para a ciência e educação para o ensino: entre pesquisa e educação — embora pesquisa seja também educação, diríamos. Não nos parece evidente a inerência entre pesquisa e ensino como quer o formador Galdi. Na nossa interpretação, o entrevistado Otto (2008, entrevista) se diferencia dessa concepção quando adverte que formar professores para ser pesquisadores não deve suplantiar o formar educadores para ensinar (CHAMLIAN, 2001); diz ele:

[...] curso de formação de professores, qualquer que seja a área, precisa primeiro valorizar o ensino. Há uma desvalorização do professor, ele ainda não é visto como profissional. [Mesmo assim defende] [...] o professor precisa se ver como profissional; não sei se os professores se veem como profissionais [...] E uma das maneiras de você valorizar este profissional — o professor — é mostrar para ele que ele deve que ele também pode fazer pesquisa.

De fato, pesquisar não basta para qualificar um profissional, mas é uma maneira de alavancar o fazer educativo, de construir uma autoridade fundamentada na produção de conhecimento. O professor Otto, ao defender a educação em primeiro lugar, a concebe ainda como prática de um pesquisador tendo em vista a

ideia de que, como tal, o docente tem de dominar um conteúdo específico, e a pesquisa seria o meio mais completo para isso. Segundo ele,

[...] a melhor maneira dele [o educador] dar aula, de desenvolver os temas, os conteúdos que ele tem que desenvolver [que ensinar], é por meio de uma pesquisa bibliográfica. De campo, se possível.

Antes mesmo de fazer do educador um pesquisador como propõe o entrevistado Galdi, sua orientação caminha mais para preparar o professor para produzir textos, isto é, mostrar-lhe que,

[...] mais do que citar parágrafos [...], [ele pode — e deve, diríamos] — [...] dialogar com esse autor no que eu concordo com ele, no que eu discordo, no que eu vou além dele. Existem maneiras de fazer isso (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

Preparar o professor para escrever é um trabalho que coincide com a opinião de Demo (1998, p. 41) de que é preciso incentivá-lo “[...] a produzir textos próprios, dotados de marca científica suficiente, nos quais possa, de modo mais evidente e garantido, progredir no questionamento reconstrutivo, em termos teóricos e práticos”. Acreditamos que essa construção com o docente lhe favoreça outra mudança de atitude: deixar de ser só usuário de textos prontos e material didático alheio. Construir um texto próprio exige pesquisa constante, leituras sistemáticas e críticas, participação em seminários e em grupos de estudos, dentre outras práticas. Nesse caso, ao explorar a produção do conhecimento, ele levaria o formando a questionar a teoria dada preparando-o para ler criticamente e produzir textos.

Essa proposição para a produção de textos próprios pelo educador a ser usados com seus educandos o aproxima do terceiro grupo aqui analisado, que se preocupa com a produção de recurso didático, e não com um conhecimento novo. Mas, como o entrevistado Otto dá ênfase à revisão de conceitos como prática de pesquisa, e não ao texto em si como recurso didático, isto o situa nesse segundo grupo. Eis por que ele busca trabalhar com o formando de modo que este perceba a

[...] importância da questão ética, de não copiar ideias, usando textos sem a devida referência a seus autores e assumindo para si a autoria [...]; [pois considera isso o] [...] mais grave num agir ingênuo, às vezes sem entender o que é uma cópia, pois não vê sua ação como plágio (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

Mesmo assim, ele mantém a ideia de que, ao docente, não cabe a formação para que se assuma como pesquisador, apenas que passe a fazer da pesquisa uma forma de se valorizar, além de evitar atitudes que revelariam a falta de ética de docentes que se apropriam de textos de outrem para trabalhar sem citar o autor.

Essa defesa do acesso restrito à formação de pesquisador não é só dele, mas também do professor Klee, e ambos se alinham ao que pensa o formador Otto (2008, entrevista):

[...] não digo que a pesquisa seja para todos, eu não acredito que a pós-graduação seja para todos, até porque depende de uma escolha, mas é importante para a formação do professor.

Além de estar em condições de produzir textos autorais — pois concebe a pós-graduação como espaço de formação não ao docente, mas a quem escolheu ser pesquisador —, ele prepara o formando para práticas que também se limitam a essa concepção de pesquisa bibliográfica na relação muito mais técnica — de instrumentalização — que estabelece com ele.

Diferentemente do primeiro grupo, que procura construir uma formação dos futuros educadores mediante a pesquisa, sensibilizando-os a buscar, na vivência e na história deles, questões para pesquisar, esse segundo grupo procura movê-los diante da problematização teórico-prático em situações observadas. A exceção inclui Natan e Igor, que em algumas circunstâncias trazem para esse processo fatos concretamente vivenciados como motivação da prática da pesquisa, mas sem se desvincular de seu objeto pesquisado como formador primeiramente e de temas explorados nas disciplinas de formação.

O objeto de estudo do formando nasce de reflexões teóricas, sociais e metodológicas

As características em comum desse segundo grupo na construção sistematizada do conhecimento incluem: problematizar e definir um objeto de estudo enfático no *domínio teórico e metodológico* e comprometido essencialmente com a aprendizagem dos *conteúdos curriculares* e/ou os *procedimentos de pesquisa*; a construção do objeto de estudo é concebida à luz do *conhecimento acumulado historicamente* — que, por ser provisório, requer leitura crítica, aprendizagem da

prática sistematizada que a pesquisa demanda e atualização permanente de conteúdo; *os problemas de pesquisa* advêm de *estudos teóricos* em comparação — nalgumas situações — com dados coletados em campo e revisão de procedimentos.

*No caso do professor Galdi*, o objeto de pesquisa nasce de reflexões teóricas à luz de uma pesquisa de campo. Seu comprometimento com os conteúdos curriculares e seu posicionamento na entrevista evidencia uma prática formativa guiada pela *racionalidade da pesquisa* e pelo *distanciamento* entre sujeito e objeto de estudo; dessa formação decorre uma prática através da pesquisa que, embora seja uma tentativa de *aproximar ensino da pesquisa com fatos sociais*, não dá pistas de quem é o formando nesse contexto; embora seja trabalhada como forma de se aproximar dos problemas e compreendê-los em situações concretas, a pesquisa não necessariamente estabelece uma interdependência com fatos experienciados e significados pelo formando.

Assim, formar um docente pesquisador, para o professor Galdi (2008, entrevista),

[...] significa um professor que, durante a graduação, foi a campo, manipulou dados estatísticos, teve contato direto com os problemas sociais. [...] combinar o ensino e a pesquisa é exatamente sensibilizar e formar o aluno para enfrentar problemas.

Contudo, supomos, esta é uma prática ilusória, pois os problemas investigados não são vivenciados pelo próprio formando. Apenas põem o formando diante do ato de pesquisar como prática importante na formação docente para “[...] expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos metodológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. As fontes secundárias apenas subsidiam essa abordagem central” (SEVERINO, 2006, p. 71–2). Formar o professor pela pesquisa nessas circunstâncias — assim entendemos — é mais que colocá-lo ante a realidade, mais que trabalhar sua capacidade de observar e criticá-la: é aprender a relacionar o fato observado com o fato teórico; a questionar, problematizar, coletar e manusear dados analiticamente; acima de tudo, tem de ser aprender, com a pesquisa, a intervir para mudar a realidade. Se o entrevistado Galdi procura trabalhar uma reflexão teórica na apreensão de problemas sociais localizados, o entrevistado Otto trabalha a pesquisa na formação como quem faz daquela o domínio teórico, ainda que parcial, de um objeto para o ensino.

O *entrevistado Otto* parte de reflexões teóricas com o formando e o faz pela atualização de informações locais e globais. Sem aprofundamentos e domínio de um objeto de estudo como persegue um pesquisador, procura levar o formando a se assumir como produtor de textos segundo as normas técnicas de produção, cuja prática traz domínio conceitual. Focada mais numa pesquisa bibliográfica, assim apresentada em relação à formação docente universitária:

Quando eles estão aqui e são meus alunos, eu gostaria muito que eles levassem preocupações teóricas. [levar o formando] [...] a analisar, a [ter] capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

Embora trabalhe, em certo sentido, numa perspectiva tradicional de ensino, o formador Otto o extrapola ao valorizar as habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do já descoberto e do já dito pelo formando. Para Cunha (1998, p. 13),

Nessa perspectiva, ao invés do professor “facilitar” as atividades suas e dos alunos, apresentando síntese e informações, ele passa a compreender a síntese como resultado da análise, que sempre deve ser feita pelo aluno. Há uma valorização do pensamento divergente por ser feita pelo aluno. Há uma valorização do pensamento divergente por ser este a condição para a criatividade.

Na prática do professor Otto (2008, entrevista), preparar o docente mediante pesquisa é construir, com aquele,

[...] a importância [desta], de se estar aberto para aprender [...] de que não posso mais ficar preso a conceitos. [Que perceba que os conceitos] [...] que fizeram parte da nossa formação, às vezes, hoje, estão ultrapassados. Percebemos isso [porém] de uma maneira simplificada, observando, pesquisando... Não tem outro jeito!

Tal formação nesse caso cumpre a função de levar o educador a construir objetos de estudo que lhe propiciem perceber que os *conceitos* são provisórios e os fatos sociais pedem uma conexão do sujeito com o mundo. O formador Otto (2008, entrevista) considera ser necessário, ao processo de formar o educador,

[...] compreender e aceitar que o mundo está mudando o tempo todo [...] que aceitemos as mudanças e possamos percebê-las para agirmos também, não só reagir, porque as imposições vêm [disso decorre a ideia de que] alfabetizar — concordo com Paulo Freire — é ler o mundo... é olhar o mundo, é observar.

Mesmo assim, parece-nos haver certa dissonância, comparada à noção de educação como concepção de mundo e intervenção à luz de Freire (1981b). Vemos essa presença entre um trabalho focado na teoria e o propósito de que o formando a use para intervir — afinal, o

[...] professor tem um papel diante disso: trabalhar a questão da cidadania concretamente, localmente, aqui e agora. [Ele tem que questionar] o que eu posso fazer? E cada um tem um jeito de fazer (PROFESSOR OTTO, 2008, entrevista).

A aproximação entre o formando e a realidade, porém, é ainda muito teorizada, isto é, não prática, o que dificulta formar o docente para intervir. A apreensão da realidade requer pesquisa de campo e a intervenção, um aprendizado que só se aprende na prática (SCHÖN, 1992; 2000), numa história vivenciada, e não em relações estabelecidas em leituras abstratas, de observações a distância de fatos ocorridos no mundo.

No caso do entrevistado Natan, o objeto de pesquisa nasce da relação entre conteúdos curriculares e ensino. Como formador de professores hoje na graduação e em cursos de formação permanente e como docente da educação básica no passado, Natan testemunha, em níveis distintos de atuação, a importância da pesquisa para formar educadores. Se na educação básica seu fazer se caracterizava por uma educação com pesquisa — como a concebe Cunha (1996; 1998) — e se ele fazia dos conteúdos curriculares obrigatórios escolhas para uma educação por projetos — como sugere Hernández (1998) —, no ensino superior ele enfatiza que a escolha do objeto de pesquisa seja o objeto de ensino. Seu engajamento com um ensino por meio da pesquisa mostra o quanto se formar como pesquisador na graduação em concomitância com uma prática de ensino na educação básica teve efeito positivo. Preparar o professor para assumir um ensino com pesquisa significa — para o professor Natan (2008, entrevista) — trabalhar com uma conotação de educação que permeie a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como ele defende:

O que eu não concebo é que uma coisa seja o ensino e que o ensino não seja objeto de investigação.

Assumir o ensino como objeto de pesquisa nesse caso supõe duas dimensões: 1) pesquisa em torno do objeto de ensino e sua relação com o educar,

isto é, ter os conteúdos curriculares de ensino como universo de escolha de um objeto de estudo, mas sem deixar de estender conexões com a prática educativa; 2) ensino propriamente dito como objeto investigativo, ou seja, a prática didático-pedagógica, especialmente em orientações de “estágios investigativos”, por meio da pesquisa-ação. Sobre a formação dos licenciandos em específico, eis o que diz o professor Natan (2008, entrevista):

[...] eu sempre tento explorar que no espaço da prática é um espaço de investigação e ação baseado na ideia de Elliott. [Sob essa fundamentação, o formador diz conceber o estágio do licenciando como projeto] [...] verdadeiramente de investigação e ação [...].

Ainda que esse formador se baseie em Elliott (1992), isso não anula o distanciamento de uma formação mediada pela pesquisa e pela ação na maior parte de suas práticas; exceto quando trabalha diretamente com a formação do estagiário em licenciatura. Essa situação cria condições para que o formando experimente, de fato, o ensino e a pesquisa mediante uma pesquisa-ação. Mesmo assim, não é possível perceber como se define o objeto de investigação nesse contexto, pois ele não detalha a forma como constrói, com o formando, o objeto de estudo nessa prática de investigação e ação; apenas defende que,

[...] se o objeto de investigação do aluno no TCC fosse o ensino e a aprendizagem nas áreas [de conhecimento], ficaria mais fácil essa articulação.

Desse modo, embora inclua o ensino como objeto de reflexão, é nítida uma visão de formação pela pesquisa como pesquisador quando — diria Freire (1996) — não se separa o ser professor do ser pesquisador (nesse caso, como quem persegue um conhecimento de um objeto em específico). E se para o formador Natan é preciso construir com o licenciando um tema de pesquisa que permeie sua formação em diferentes práticas de pesquisa em sua graduação, para o formador Igor a não definição de um único tema de pesquisa na formação do licenciando não parece ser problema.

*No caso do entrevistado Igor*, o objeto de pesquisa nasce de incursões em pequenas pesquisas e diferentes temas no decorrer da graduação. À luz da prática educativa desse formador, um aspecto recorrente é a importância de o docente ter experiências de pesquisa com objetos distintos, pois isso supõe pensar que ela pode

ser concebida como aprendizagem e formação para uma educação pela pesquisa. Formar o educador através da pesquisa e para ensinar com ela é, portanto, parte dos desafios do formador Igor, cuja característica no modo de conduzir o objeto de estudo não se firma, em essência, como linha de trabalho, mas como apropriação de estratégias pedagógicas e pesquisa diferentes e consoantes aos propósitos das disciplinas que leciona.

Os diferentes objetos construídos em pequenas pesquisas e em momentos distintos da formação no curso parecem constituir experiências significativas de maturidade de pesquisa e escolha de um objeto de estudo, ao contrário do que acredita o professor Natan ao defender um único objeto em diferentes práticas de pesquisa para o licenciando. Com base no relato do entrevistado Igor, interpretamos que, mais importante que uma formação de pesquisador como aquele que domina um tema de pesquisa, são os ensaios de sistematização de pesquisa como fonte enriquecedora de experiência na formação do professor. O professor Igor (2008, entrevista) parece confirmar isso:

[...] o aluno passa a graduação inteira envolvido com pesquisa, e já vem para o trabalho de conclusão de curso com uma questão de pesquisa para desenvolver a monografia.

Nas entrelinhas de seu relato, a pesquisa se mostra como práticas que permeiam problematizações, fundamentação teórica e analítica de fatos concretos em que o formando se inteira e apreende o processo de sistematização de uma pesquisa, além de fazer escolhas e definir aquilo que pode fazê-lo cumprir seus objetivos relativamente ao curso de formação. Entre essas vivências pelos formandos, com diferentes formadores, o entrevistado Igor mantém essa mesma lógica e trabalha os PIPEs e os estágios supervisionados como ensaios com experimentação de tipos diferentes de pesquisa e procedimentos e como preparação para escolher um tema de investigação e desenvolvimento de uma monografia.

No Estágio Supervisionado, coincidindo com outras práticas que abandonam o relatório estritamente descritivo, ele explora uma leitura crítica da realidade com base na problematização e em respostas reflexivas para as questões elaboradas pelo estagiário; também explora o aprender a pesquisar na perspectiva de ação-reflexão-ação e registro sistematizado, aproximando-se do que encontramos na prática do formador Klee. Embora ele não cite Schön nem os teóricos da pesquisa-ação e da

formação do professor pesquisador, sua prática educativa se aproxima desses referenciais nos procedimentos adotados, assim como se distancia, pois não objetiva, prioritariamente, levar o formando a refletir sobre sua prática para promover diretamente uma mudança curricular; apenas fazer dela fonte para o levantamento de questões do que vem a se constituir como investigação à luz de concepções teóricas de aprendizagem. Nos casos de orientação de estágio e pesquisa, diz ele:

[...] motivávamos os alunos a pensar as práticas deles; não é possível que não tivessem uma questão. O trabalho era motivar o aluno a se observar e observar a realidade de uma maneira mais crítica, porque a partir daí que vêm as questões (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista).

Noutros termos, é a experiência de educar e a reflexão crítica sobre a ação que levam o formando a perceber problemas e formular questões de pesquisa. Diferentemente da proposição do “professor pesquisador” de Stenhouse (1987) e de “professor reflexivo” de Schön (1992), em que a prática é objeto de reflexão e pesquisa, o professor Igor, assim como o formador Heleno, faz da prática de ensino do formando não o objeto de estudo, mas fonte para problematizar e, assim, definir o que é pesquisar. Em sintonia com esse modo de pensar, o professor Igor indaga o formando:

[...] o que você quer investigar? Qual a razão de querer estudar isso? Qual sua experiência com isso? [...] Como você espera fazer isso? Onde você imagina desenvolver a pesquisa? Em que espaço?

Essas questões funcionariam como estratégia para instigar o licenciando a

[...] olhar além do que está visível em um primeiro momento [...], [ajudá-lo] [...] a construir o objeto de estudo dele [...] [e, assim, procurar trazer] [...] questões que ainda não haviam sido pensadas por eles.

Com essa estratégia educativa, o professor Igor procura — sem privilegiar a formação pedagógica ou de pesquisa — inserir o licenciando na prática de pesquisar por meio do fazer e aprender, ensinar e fazer pesquisa; sobretudo, para prepará-lo para ensinar com esta. Esse propósito não está explícito diretamente, mas se insinua como característica do objeto de ensino numa área que permeia o processo de criação. O pesquisar deixa de ser direcionado à formação — como na prática de Klee — para constituir um meio de educar — como na prática de Franco (cujo objeto de

ensino contém, intrinsecamente, o ato de pesquisar) — ao entender que o licenciando precisa

[...] ter as competências pedagógicas, mas também temos que ter competências [no que é produzido como objeto do ensino. Eis por que ele insiste que,] [...] para todas as situações [educacionais], temos que estar preparados para soluções diferentes, e a pesquisa dá esse jogo de cintura (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista).

Todavia, a pesquisa proporciona esse “jogo de cintura” quando se tem a visão — do professor Igor — de pesquisa na condição de prática dinâmica da aprendizagem como tema que permeia a prática de ensinar e pesquisar na formação. Mesmo compreendendo que essa prática só é possível por causa da especificidade de sua área de ensino — que não podemos explicitar sob pena de identificar o entrevistado —, o professor Igor (2008, entrevista) diz que

[...] a aprendizagem é um ato extremamente complexo em qualquer situação. [A especificidade e] [...] a complexidade está em que ela é, enquanto objeto, ao mesmo tempo processo e produto [...].

Assim, o formando deverá ser preparado para estar apto a trabalhar a construção do conhecimento, encontrando-se aí a pesquisa como prática intrínseca. Como defende o professor Igor (2008, entrevista),

[...] a questão é compreender como se dá a aprendizagem, o que é valorizado como conhecimento a ser construído.

Dito isso, se a concepção de conhecimento num processo de construção é coerente com ela, então a pesquisa se torna uma prática essencial. A indissociabilidade entre pesquisa e formação, entre ensino e pesquisa talvez não careça de vinculação com a aprendizagem como referencial teórico obrigatório para construir um objeto de estudo na formação do professor, como quer o entrevistado Igor; igualmente, talvez não requeira que o objeto de ensino seja o da pesquisa e que o ensino não seja objeto desta, como quer o entrevistado Natan. A mediação para essa indissociabilidade na prática educativa do formador Jonas permeia a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa como meio educativo, sendo o objeto de pesquisa só uma demanda dessa prática, e não o conhecimento como fim.

No caso do entrevistado Jonas, não é o objeto de pesquisa que importa, mas apreensão dos procedimentos metodológicos de pesquisa. Não que haja pesquisa

sem objeto, tampouco pesquisa sem envolvimento de procedimentos metodológicos; mas, diferentemente de outros formadores de seu grupo, cuja ênfase na construção do conhecimento pelo formando vinculou o objeto de pesquisa a conteúdos curriculares, seu enfoque incidiu na aprendizagem dos procedimentos de pesquisa. Esse formador pontuou a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa mais usuais na construção de conhecimento em sua área de atuação como o que é mais favorável à formação docente para ensinar com pesquisa. Como fica evidenciada a preocupação do professor Jonas (2008, entrevista), o objeto de pesquisa nasce, portanto, da necessidade de articular teoria com pesquisa e prática pedagógica. Sua prática se torna fundamental ao trabalhar a pesquisa como recurso didático-pedagógico, daí ser necessário explorar e evidenciar os *procedimentos metodológicos* como aprendizagem importante na formação. Embora seja inerente à prática da pesquisa a construção de um percurso metodológico, nem sempre este é visto como aprendizagem fundamental para pesquisar, menos ainda para uma formação permanente e um ensino por meio da pesquisa.

Nessa situação de privilegiar o processo da pesquisa como meio da aprendizagem na formação do licenciando, estão os professores Igor — que procura conduzir a aprendizagem como tema de investigação — e Jonas — que explora a metodologia de pesquisa como recurso didático em sua área de atuação. A metodologia de pesquisa e a de ensino são concebidas como práticas intrínsecas, porém distintas. Supomos que o modo como trabalham esses dois formadores favoreça mais a incorporação de uma postura investigativa como prática de ensino pelo formando; pois se busca uma relação inseparável entre teoria, pesquisa e prática pedagógica.

Diferentemente, os trabalhos dos professores Galdi e Otto estão voltados mais ao produto da pesquisa, no domínio teórico do objeto de ensino. Suas práticas beneficiam mais a formação do professor sem, necessariamente, prepará-lo para pesquisar como prática de ensino; isso porque focar no domínio teórico de um objeto de pesquisa como objeto de ensino traz o risco de reafirmar práticas mais reprodutivistas e aulas essencialmente expositivas. É identificável uma formação de pesquisador para ser professor, e não para um ensino com pesquisa. Esse caso se evidencia ainda no relato do formador Natan, que deixa entrever contraditoriamente sua experiência de um ensino com pesquisa na educação básica.

A seu turno, os professores Jonas e Igor vão conceber o objeto de ensino não só como de pesquisa, mas também como procedimento de pesquisar na condição de meio de aprender a fazê-lo e usá-lo como prática de ensino. Embora os formadores entrevistados busquem transformar sua intervenção didática em pedagogia da investigação — o que Severino (2009) vê como pesquisa para dispor de conteúdos para ensinar e desenvolver uma postura investigativa —, parece haver muito a ser feito para que incorporem concepções e práticas formativas de educadores de modo que o formando assuma uma postura investigativa, inclusive como fazer educativo.

Para isso, o entrevistado Natan (2008, entrevista) procura trabalhar a conscientização e construção de uma concepção de indissociabilidade entre formação, ensino e pesquisa. Quando questionado sobre as resistências em fazer da pesquisa um meio de formação e ensino, eis o que disse:

[...] muitos professores da formação continuada falam: “Além de ensinar, vou ter que pesquisar?”. Quando eu defendo o ensino por meio de projetos, quando eu faço minha defesa nos meus textos, ouço isso várias vezes. [Com toda a razão, responde:] [...] não é que você irá fazer duas coisas, acrescentar mais uma atividade, mas irá trabalhar o ensino e a aprendizagem numa outra perspectiva, tendo como pressuposto a produção de conhecimento. É essa ideia que precisamos mudar.

Com efeito, quando nos deparamos com posicionamentos como o de Miranda (2004), sobre as condições de trabalho do docente — desfavoráveis à formação do professor para que se torne pesquisador —, temos de pensar que a questão a ser discutida não é essa, mas sim uma mudança de concepção de educação, ensino, aprendizagem e formação — como defende o formador Natan. Não cabe entender a pesquisa como mais uma atividade para o já sobrecarregado educador. Isso significa pensar na formação, no ensino e na pesquisa como práticas dissociadas; daí a necessidade de mudar a postura dos formadores em relação a valores, princípios e estratégias de ensino — numa palavra, em relação a ser professor. Tal mudança demanda trabalhar a pesquisa como atitude cotidiana e seu processo mesmo — como na formação de pesquisador — para, assim, preparar o formando a fim de que faça da pesquisa um meio de formar e ensinar. A mudança de estratégia tem sentido pedagógico e formativo na desconstrução de passividades ante as informações e aos conteúdos pensados por outrem e repassados por educadores; fazê-los pensar, escolher, propor e desenvolver uma pesquisa se torna um problema a ser enfrentado pelo formador e formando numa formação pela pesquisa.

Os professores Igor e Jonas parecem ser exceção dentre os que se propõem a trabalhar diretamente o fazer pesquisa, assumindo assim o pensamento de que defende Severino (2009, p. 9): “[...] o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Daí a importância da pesquisa entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade”. Com essas concepções, em seus relatos não deixam entrever a importância dada à construção dos objetos de conhecimento na formação por meio da pesquisa, por isso são compreendidos os processos de pesquisa como formação pedagógica. Como defende Severino (2009, p. 10), “[...] de nada valerá ensinar métodos e técnicas se não se tem presente a significação epistêmica do processo investigativo”; daí ser imprescindível explicitar “[...] os processos básicos que emergem na relação sujeito/objeto quando da atividade cognoscitiva”.

Com efeito, os métodos e procedimentos metodológicos da pesquisa como escolhas de uma abordagem educacional e como encaminhamento didático são fundamentais para conceber a formação educacional por meio da pesquisa em todos os níveis de ensino; e trazê-los para a dimensão pedagógica parece-nos ser necessário: assim podem ser explorados na interface com tendências pedagógicas favoráveis a uma educação pela pesquisa, tais como a Escola Nova na concepção de John Dewey e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Se uma formação e atuação de professores, a nosso ver, demandam dessa complementaridade uma apreensão da pesquisa como processo, então fica evidente nesse grupo analisado a ênfase na construção da questão de pesquisa numa prática sistematizada como algo que se distancia do cultivo da pergunta como atitude cotidiana, porque é uma prática localizada, pontual — diríamos.

#### A questão de pesquisa como prática sistematizada

Observamos nos relatos das práticas educativas dos professores da UFU que privilegiam uma formação voltada à pesquisa em si que o objeto pesquisado resulta de reflexões teóricas, ainda que em relação a fatos sociais, num processo de problematização e levantamento de questões como prática sistematizada, de intelectualização da pergunta, construída pela disciplina intelectual. Com efeito, o

professor Otto (entrevista, 2008) é contundente ao defender a disciplina intelectual com a compreensão de que

[...] uma virtude da escola tradicional, da boa escola pública, é a disciplina de estudar. E hoje não temos disciplina para quase nada.

A disciplina se vincula à atividade mental — à atitude intelectual — como essencialmente importante ao processo de aprendizagem do aluno (CHANLIAN, 2001), sobretudo mediante a pesquisa. Por isso, o formador Otto trabalha especialmente com pesquisa bibliográfica e opta por trabalhar

[...] basicamente com aula expositiva ou dialogada, mas no trabalho em cima de textos de autores.[ Dessa forma, em seu trabalho,] [...] o aluno deve fazer uma leitura prévia, uma interpretação do texto, levantamento de questões.

As questões se vinculam a problematizações fundamentadas teoricamente que possam originar projetos de pesquisa. Se aos professores Otto e Galdi as questões pesquisadas são fomentadas por *interpretações teóricas* ora em relação a  *fatos que estão acontecendo no mundo*, ora indo a *dada realidade* para apreendê-la e trazer ao debate teórico, o entrevistado Jonas aponta outra dimensão: os *procedimentos vivenciados na pesquisa como meio de reflexão e aprendizagem*. Para isso, assumiu como estratégia atribuir significados

[...] e como é que se faz atribuição de sentido ao que os outros pesquisadores escreveram? É preciso eles entenderem, também, os procedimentos metodológicos da produção de conhecimento da área, a teoria, as discussões, a pesquisa (PROFESSOR JONAS, 2008, entrevista).

Esse processo desenvolve a apreensão inicial do que seja pesquisar; e sua contribuição maior — neste estudo — está em explorar a metodologia como aspecto fundamental na interpretação de texto, na elaboração da questão a ser pesquisada. Vemos como fundamental também identificar os elementos da estrutura de um projeto de pesquisa: o objeto de estudo apresentado conforme o tema, o problema, os objetivos, a justificativa, o referencial teórico, a metodologia. Este pode ser um caminho à interpretação e ao estudo acadêmico de dado tema numa dimensão mais ampla.

O formador Jonas, assim como Galdi, propõe ao formando comparar o tema/conteúdo de ensino explorado por um autor e o que é possível perceber dos

dados coletados em campo. A diferença em relação ao educador Galdi é que o professor Jonas vincula o levantamento de questões à discussão metodológica e aprendizagem dos procedimentos da pesquisa de campo para desenvolver a pesquisa e a prática pedagógica. Mas receamos, primeiramente, que ainda constituam uma leitura abstrata — portanto, sem significação e percepção concreta para o formando — e, em segundo lugar, que não desenvolvam a capacidade crítica e espontânea da pergunta — nesse caso, a prática fica localizada, formal, “engessada”.

A preocupação do professor Natan é com a superação e o desenvolvimento de atividades que aproximem mais os professores da educação básica dos formandos num envolvimento efetivo de todos numa pesquisa-ação, na problematização e no levantamento de questões. Segundo ele,

[...] sempre quando é possível, eu envolvo esses grupos de formação continuada nos projetos de pesquisa e na produção de conhecimento, resultando em textos e debates (PROFESSOR NATAN, 2008, entrevista).

Cremos que uma prática de pesquisa supõe envolver cada vez mais todos os participantes na problematização e no levantamento de questões para que, assim, possam debater e produzir textos como conhecimento sistematizado. Também supomos que trazer quem é o formando para essa discussão favorece um debate mais consciente de uma identidade constituída e constituinte, ainda que num ensino com pesquisa que preveja valorizar a “[...] ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento” (CUNHA, 1996, p. 120).

Para o professor Igor (2008, entrevista), a construção da formação por meio da pesquisa supõe a monografia, que

[...] te dá a possibilidade de desenvolver o senso de uma percepção mais aguçada das coisas. [E, na formação de pesquisador,] [...] outro exercício [com] que você consegue efetivamente um ganho é trabalhar com eles a formação mesma do pesquisador, de estar sempre refletindo, se perguntando: por que isso deu certo, aquilo deu errado?

Ele direciona as reflexões e as questões aos ensaios e à sistematização da pergunta. Contudo, o formador Igor (2008, entrevista) não deixa de considerar que a relação, isto é, a interação, com a construção do objeto de pesquisa seja uma interação afetiva, social, cultural, cognitiva e corporal. Com efeito, ao trazer a pesquisa para a formação, os formandos são levados a aprender a questão de

pesquisa em *stricto sensu*, o que implica dominar cada vez mais seu fazer como docente. Agir assim é formá-lo para

[...] não se contentar com as primeiras percepções, procurar subsídios no diálogo com outros autores, com outros educadores (PROFESSOR IGOR, 2008, entrevista).

Com isso, ele procura preparar o futuro professor, sobretudo, para dialogar com autores; e vemos como importante esse diálogo ser construído à luz da concepção de leitura de Freire (1983a): em que o sentido do texto depende da conexão que estabelecemos entre o mundo lido e o mundo vivenciado. Noutros termos, é preciso buscar modos distintos de ler dada realidade, de questioná-la, para ampliar a visão de quem desenvolve uma pesquisa. O desafio, portanto, é aprender articular pedagogicamente o cultivo da pergunta como atitude cotidiana com a questão em circunstância da pesquisa e de sua sistematização. Dessas reflexões e desses posicionamentos que assumimos até aqui e após a síntese a seguir, vamos para o terceiro e último grupo de análise, cuja formação pela via da pesquisa está na construção de recursos didáticos.

### Síntese

As práticas educativas por meio da pesquisa dos cinco professores que compõem o segundo grupo de análise representam aquelas cujo ponto inicial é o pesquisar. A atenção se volta, fundamentalmente, aos meios de objetivar questões e procedimentos para investigá-las. Exceto o professor Galdi — que foca na formação do pesquisador —, os demais entrevistados trabalham a pesquisa com uma função essencialmente pedagógica; isto é, não pretendem transformar o formando em pesquisador, mas prepará-lo para uma formação e uma prática de ensino e aprendizagem guiada por uma postura investigativa. Contudo, a peculiaridade no modo como cada formador explora esse processo aponta, ainda, perfis diferenciados de professores que estão nessa formação. As práticas educativas em relação ao formador, formando e ao objeto de estudo permitem apontar algumas características a seguir.

### *A relação entre formador e formando*

- começa na definição do objeto de pesquisa, na construção de uma disciplina de estudo e no domínio teórico;
- todo o cuidado dos formadores se volta à apreensão do objeto de estudo e à investigação objetiva, ou seja, eles não se atêm à história do educando;
- a relação se estabelece, em especial, pelo comprometimento com uma disciplina curricular e/ou iniciação científica, em que o critério de escolha do objeto de estudo se orienta pelo conteúdo de ensino, pelo objeto de pesquisa do formador ou, ainda, pelo processo de ensino.

### *Em relação ao objeto de pesquisa*

- os problemas de pesquisa advêm de estudos teóricos em comparação com dados coletados em campo, enquanto o formando é orientado a se ater a aspectos apresentados teoricamente para sua reflexão crítica para que, assim, formule problemas e parta para a investigação;
- embora se defenda a pesquisa como forma de preparar para a intervenção, esta é pouco explorada como meio formativo, exceto quando há apropriação da pesquisa-ação, encontrada com mais ênfase como proposição nas práticas de Estágio Supervisionado.

Tais características incluem parte daquelas que Cunha (CUNHA, 1996, p. 120) apresenta como sendo de um ensino com pesquisa. Ao se enfatizarem tais aspectos no segundo grupo, a relação do formador com o formando supõe um distanciamento de quem é o educando — suas origens, suas história, seus referenciais — e de uma vinculação oficial definida por exigências curriculares do licenciando ou por políticas de iniciação à pesquisa. Dito de outro modo, a relação do sujeito com o objeto de estudo vem de determinantes externos e vinculados, sobretudo, às escolhas dos formadores. Mesmo assim, ainda são perceptíveis alguns trabalhos voltados mais à valorização da construção do conhecimento e outros mais ao produto da pesquisa; a metodologia de pesquisa e a de ensino são

concebidas como práticas intrínsecas; o domínio teórico do objeto de ensino e prática de pesquisa na formação docente se sustenta na pesquisa teórica e/ou de campo.

Interpretamos que o modo como trabalham alguns professores favorece mais a incorporação de uma postura investigativa como prática de ensino pelo formando; ora, a ênfase está na aprendizagem por meio da pesquisa mesmo quando o ensinamento permeia a abordagem metodológica, pois se busca uma relação inseparável entre teoria, pesquisa e prática pedagógica. A prática de outros docentes beneficia mais a formação do professor sem, necessariamente, prepará-los para pesquisar como prática de ensino; isso porque focar no domínio teórico de um objeto de pesquisa como objeto de ensino traz o risco de se reafirmarem práticas mais reprodutivistas e aulas essencialmente expositivas.

#### **4.3. Na pesquisa como produção de recurso didático pedagógico: estratégias de ensino**

Os formadores, Antony, Breno e Dante, das áreas de Física, Matemática e Psicologia — sem vinculação sequencial aos respectivos cursos — agrupam-se sob o objetivo de fazer da formação docente pela pesquisa um meio para levá-los a produzir recurso didático; representam 21,4% do grupo investigado. Embora tenha características que o aproximam do segundo grupo, distancia-se deste pela concepção de pesquisa na formação docente, sobretudo no que é a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador e no que é a do professor: assim, se a este cabe criar recursos didáticos para ensinar, àquele cabe produzir conhecimentos. Trazemos, assim, a concepção de pesquisa como recurso didático na formação de professores e as características das práticas dos formadores evidenciadas em seus relatos. Identificamos como característica comum a este grupo: 1) a preocupação com a produção de recursos didáticos; 2) o objeto de pesquisa nascido do desafio de criar recursos didáticos; 3) a questão se vincula a aspectos didáticos.

A produção de recurso didático foi um dos desafios da pesquisa na formação docente apresentados por Demo (1998, p. 38): “1. (Re)construir projeto pedagógico próprio; 2. (Re)construir textos científicos próprios; 3. (Re)fazer material didático próprio; 4. Inovar a prática didática; 5. Recuperar constantemente a competência”. O objetivo de preparar o docente para construir seu material didático como propõe Demo

(1998) é evitar que ele se torne só um usuário de material alheio; é trabalhar para que veja com amplitude as possibilidades didáticas de seu conteúdo de ensino e se sinta instigado a criar, construir raciocínios e argumentar sobre o caminho que escolheu; é levá-lo a fazer do questionamento a reconstrução de sua vivência educacional. Assim, crê-se que ele estará em condições de reconstruir o conhecimento para inovar não só como domínio teórico, mas também como (sua) prática. Nessas circunstâncias, aquele autor ainda defende que não basta construir material didático para aula meramente expositiva se quisermos que isso se torne um meio de educar com qualidade formal e política; antes, será preciso recriá-lo num esforço concentrado para a participação ativa dos alunos. Assim, o material didático tem de ser concebido com referência central não à aula, mas ao desempenho na formação do aluno.

Ao se materializar na construção e apresentação de recurso didático, a pesquisa aparece, às vezes, na perspectiva da transposição didática. Convém explicitar esse conceito. Para Mello (2011, p. 1), a transposição didática se encontra no desafio de

[...] transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado; definir o tratamento a ser dado a esse conteúdo e tomar decisões didáticas e metodológicas que vão orientar a atividade do professor e dos alunos com objetivo de construir um ambiente de aprendizagem eficaz.

Nessa concepção, quem educa formalmente não tem de aprender o processo de produção científica do conhecimento, mas fazer do objeto de conhecimento, do saber científico, um objeto ensinável, convertendo o objeto pesquisado em produção de um “objeto de ensino”. Para Mello (2011, p. 4), a transposição didática implica formar o professor com algumas competências, a saber:

- Saber fazer recortes na sua área de especialidade de acordo com um julgamento sobre relevância, pertinência, significância para o desenvolvimento das competências escolhidas que vão garantir a inserção do aluno no mundo moderno;
- Saber selecionar quais aspectos daquele conhecimento são relevantes;
- Dominar o conhecimento em questão, de modo articulado, incluindo o modo característico e específico pelo qual esse conhecimento é construído [...];
- Saber relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas;
- Saber como contextualizar esse conhecimento;
- Ter um pressuposto ou uma “aposta” sobre como o aluno constrói esse conhecimento e como deveria conhecer, se for esse o caso;
- Dominar estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem que efetivamente promovam no aluno as competências que se quer desenvolver; [...]

Diante dos desafios para o perfil do professor a ser formado pela pesquisa na produção de material didático, observamos que a proposição de Demo (1998) vê esse material na formação do aluno como preocupação central, enquanto Mello (2011) se volta à preparação da aula para transposição didática do conteúdo, mesmo ao apresentá-la como algo intrínseco à interdisciplinaridade e à contextualização. Com base nesses dois modos de defender a produção de material didático, passamos a analisar as características das práticas educativas dos entrevistados, que, mesmo agrupados sob essa rubrica, revelam modos distintos de produzir. De novo, a fonte se encontra em aspectos determinantes da trajetória formativa acadêmica de cada um.

Embora se agrupem sob a rubrica da formação por meio da pesquisa na produção de recurso didático, as práticas desses três entrevistados se distinguem na relação entre formador, formando e objeto de estudo, pois assumem um modo de ser professor formador que não se coaduna com um intuito peculiar quanto ao perfil do formando. Consideramos que a prática da pesquisa como produção de recurso didático seja importante para formar docentes; mas ela mostra ser problemática porque parece não prever produção de conhecimento; pelo menos não a produção de conhecimento que envolva metodologia de ensino, formação permanente e educação, em que o recurso didático é trabalhado como mediação desse processo. Antes, mostra ser um meio de explorar o objeto de ensino resultante de pesquisas feita por pesquisadores da área. Mas, por ser uma das três características das práticas docentes relatadas, convém explorar o enfoque na produção de recursos didático na relação entre formador, formando e objeto de estudo.

### Preocupação com a produção de recursos didáticos

Se a preocupação dos três formadores desse grupo é trabalhar uma formação mediante a pesquisa como produção de recursos didáticos, o modo de estabelecer a relação com o formando e seu objeto de investigação se distingue. Diferentemente dos dois primeiros grupos, nos quais, ao serem constituídos, havia aspectos de coesão no âmbito dessa relação, esse terceiro grupo representa dessemelhanças.

*No caso do formador Antony* na relação de troca entre formador e formando, há preocupação direta com saber quem é o formando. Na formação docente, a

caracterização de seu fazer educativo perfaz uma amplitude que advém de sua relação com o formando e o objeto pesquisado que se aproxima do primeiro grupo de análise. Exemplo disso é a relação que procura estabelecer com o formando:

[...] quando você produz conhecimento no coletivo, você se vê nas três dimensões: na da pesquisa do professor, da pesquisa minha enquanto pesquisador, da pesquisa do professor enquanto está lá (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Esse exercício se constitui na dinâmica de uma relação de horizontalidade entre formador e formando, assim como de interação das pesquisas dos envolvidos. Fica patente aí a individualidade do formador e dos formandos, na qual o professor educa o aluno, e este educa aquele. O desenvolvimento desse processo é marcado pela proposta de identificar

[...] quem é o aluno [da licenciatura], para onde ele quer ir, qual o projeto profissional dele e, dentro desse projeto profissional, como o ensino com a pesquisa e a pesquisa podem ajudar ele a continuar se desenvolvendo profissionalmente (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Trabalhar procurando compreender quem é o formando e quais são seus objetivos profissionais como escolha dentre as possibilidades que o curso lhe oferece — característica marcante do primeiro grupo — é uma maneira de trabalhar valores educacionais que permeiam uma preocupação com *o educando* e seus propósitos, não só profissionais, mas também de vida, pois práticas tais cabem em todos os níveis de ensino. Trabalhar assim exige que o professor reflita sobre como ensinar com pesquisa, e nesse caso o pesquisar pode ajudar o professor a se formar permanentemente e, assim, contribuir para a formação de seus educandos. Vemos aí uma prática concebida por Freire (1996), em que educador e educando se educam reciprocamente — aqui, por meio da pesquisa.

Eis por que é importante buscar a conscientização: por um lado, a do formador diante dos objetivos de seus formandos, como apresenta o entrevistado Antony (2008, entrevista):

[...] se o aluno diz: 'Eu quero me formar professor para trabalhar no cursinho', eu tenho que ensinar ele a pesquisar, produzir conhecimento, analisar vestibulares, analisar sites que possibilitem a ele ser um excelente profissional disso.

Por outro lado, a conscientização do formando quanto a suas escolhas, como observamos na proposta do docente Caio. O significado disso no modo como Antony conduz sua prática educativa está na mobilização do aluno, isto é, em despertá-lo para as potencialidades que tem, pois se entende que,

[...] quando o aluno se sente inteligente ninguém mais segura ele. [...] devemos cuidar desses alunos, das suas histórias, e assumir a importância da pesquisa para eles. Devemos trabalhar um ensino com pesquisa, ou favorecer que esse aluno trabalhe com pesquisa (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Daí a defesa que esse formador faz de uma política que inclua mais os alunos na iniciação científica e que questione critérios de avaliação por mérito. Essa característica de identificar as potencialidades do educando e buscar conhecer sua história é, muitas vezes, uma prática não explorada pelo formador; e ao não procurar entender esse processo ele pode permitir que seu aluno fique fadado ao fracasso. Desse modo, ao entender que é preciso trabalhar o projeto profissional do aluno, o professor Antony (2008, entrevista) entende que

[...] precisamos perguntar: o que você quer fazer com a sua inteligência?, porque [...] cada um deles tem seu processo.

Em seu modo de pensar, não basta tal reconhecimento: é preciso ter sensibilidade para perceber esses indicadores sinalizados pelos educandos; ou seja, é preciso se despir de preconceitos, saber ouvir e, mesmo descrente na relevância do resultado de algo que um formando proponha, entender ser fundamental investir no que lhe serve de motivação. Acolhimento e motivação não promovem o ensino com pesquisa, mas são essenciais para que o formando supere suas inseguranças e se encoraje a investigar problemas que venha a perceber — intuitiva, porém potencialmente — como objeto de estudo e sua capacidade de trazer contribuições. Como acredita o professor Antony (2008, entrevista),

[...] deixar o aluno fazer e acompanhá-lo [...] pode trazer resultados surpreendentes; afinal, [...] dali nasceu nosso primeiro [...] [material pedagógico]; a partir disso começamos a desenvolver saberes docentes sobre esse material.

Eis por que ele considera que, antes de chegar à orientação propriamente dita desse processo, o formador precisa ser um *bom observador, descobrir potenciais no*

*formando*. Agir assim requer estabelecer uma relação de horizontalidade, diálogo, confiança e credibilidade; e vai além de perceber o que o formando tem de potencialidade e seus objetivos profissionais.

[...] o grande problema é quando o aluno não tem um projeto profissional [o que é comum na graduação]. E se ele não tem, fica difícil você direcionar a questão do ensino com pesquisa para ele, o projeto de pesquisa que ele vá desenvolver (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Se a falta de projeto profissional é problema para o formador, então instigar o formando a encontrá-lo é um desafio — como quer o entrevistado Caio. Ainda assim, a relação que o professor Antony estabelece com o formando o vincula aos formadores que trabalham a pesquisa como atitude cotidiana. Isso implica manter uma relação de diálogo, credibilidade e horizontalidade sem medo de ser superado pelo educando; identificar potencialidades do formando, promovendo-lhe a autoconfiança e motivação para se envolver com um projeto de pesquisa; despertar para a autonomia na construção do conhecimento por meio da pesquisa, ainda que seja na produção de recursos didáticos. Todavia, sua valoração da pesquisa tida como clássica e sua diferenciação para formar professor e um fazer docente direcionado à produção de recursos didáticos asseguram seu lugar no terceiro grupo de análise.

Embora trabalhe a pesquisa na formação como produção de recurso didático e reconheça que a verdadeira pesquisa do objeto de conhecimento a ser ensinado já foi desenvolvida por um pesquisador, ele vê no formando suas potencialidades para criar meios de educar com marcas próprias. A isso subjaz uma ideia de educação que valoriza o educando e a formação mais global para, só então, valorizar o conteúdo. Porém, quando trabalha a produção de recurso didático como pesquisa na formação docente, assim como seus pares, ele entende que há uma distinção entre o nível dessa pesquisa e o daquela produzida por um pesquisador, mesmo tendo de passar pelos procedimentos clássicos do pesquisar. Essa distinção só reforça o preconceito de que, ao professor, cabe repassar conteúdo, em vez de produzir conhecimentos.

O *formador Dante* faz de sua pesquisa de pesquisador referência para o formando explorar na produção de recurso didático. Em sua abordagem do formando,

[...] o primeiro contato é tentar identificar alguns alunos que tenham interesse em trabalhar na nossa área de pesquisa. [...] uma seleção [posteriormente é feita] em função de disponibilidade do aluno, a questão de tempo, aptidão, notas mesmo, desempenho do aluno no curso, tudo. Porque temos por meta tentar pleitear uma bolsa de pesquisa e ensino para esse aluno (PROFESSOR DANTE, 2008, entrevista).

Nesse caso, o objeto de pesquisa do aluno precisa coincidir com a do pesquisador (tendência perceptível no relato dos formadores Galdi e Natan, do segundo grupo analisado), e sua inserção na pesquisa fica condicionada às avaliações estabelecidas por órgão de fomento. Assim, diferentemente do formador Antony — para quem, muitas vezes, os alunos trazem potencialidades que vão assegurar o desenvolvimento de uma boa pesquisa e, muitas vezes, não estão asseguradas por esses critérios —, o educador Dante vê nas normas oficiais para a seleção de bolsista um fator determinante para o aluno se manter pesquisando.

Concordamos mais com o posicionamento de Antony, de que a inserção do formando em práticas de pesquisa não pode se condicionar aos limites e às políticas de iniciação científica. Faz-se necessário criar outros espaços e outros parâmetros de avaliação menos excludentes e com mais inserção dos futuros professores em formações por meio da pesquisa. Se tivéssemos a educação que defende Freire (1996) — na qual ensino e pesquisa não se dissociam como prática —, atingiríamos a democratização, de fato, da pesquisa como prática de formação docente.

O *formador Breno* assume seu projeto de pesquisa tendo o formando só como colaborador do que o projeto requer e do que ele pode oferecer. Esse caso — para nós — exemplifica o fazer educativo que menos converge para a formação docente pela pesquisa; sobretudo, com base na nossa defesa de fazer da pesquisa um processo formativo permanente com potencialidade para assumi-la como fazer educacional. Mesmo que ela esteja em sua prática educativa e seu objeto de pesquisa e ensino seja a aprendizagem, é patente uma visão tradicional de formador como detentor do saber e do formando como executor de projetos concebido por aquele. Vemos essa atitude como reflexo do modelo de formação que ele teve.

Ainda assim, embora seu relato seja sucinto e sua prática educativa pouco favorável a uma formação via pesquisa, vemos características que ampliam a forma de conceber a pesquisa na formação. Uma delas se mostra quando ele procura articular um grupo de orientandos de licenciaturas distintas e, em cada um, buscar a potencialidade advinda do curso de origem e a contribuição para o projeto de pesquisa

do formador. Isso se mostra na passagem de seu relato sobre material produzido pelo grupo:

[...] para fazer esse jogo, embora simples, precisei da colaboração do pessoal de bolsista da engenharia elétrica e artes plásticas [para trabalhar a] [...] produção de recursos [pedagógicos] para o professor [que está na educação infantil] utilizar e facilitar a aprendizagem da criança” (PROFESSOR BRENO, 2008, entrevista).

Essa inserção dos bolsistas de iniciação científica desconsidera algo que vemos como central: conceber a pesquisa como meio para que o *formando* produza recurso didático, pois nesse caso ele fica na condição de executor técnico. E nisso não vemos relevância para formar o licenciando. Essa prática parece conceber a confecção de objetos de aprendizagem, ou seja, de material a ser apropriado por outro educador que esteve alheio ao processo quando se lê em seu relato:

[...] estamos trabalhando na produção de recursos didáticos, objetos, uma cartilha, diferentes textos, um jogo em vídeo, para o professor utilizar e facilitar a aprendizagem da criança (PROFESSOR BRENO, 2008, entrevista).

Mantém-se a ideia do produtor de recurso didático: de um lado, o formador como pesquisador; de outro, os licenciandos que se envolveram em seu projeto como executores de propostas. Não se constrói, para o formando, uma significação de autonomia na elaboração de proposta própria, de material didático concebido por ele para dada realidade educacional e seus objetivos diante da educação que defende (DEMO, 1998). Esse tipo de prática, relatada pelo professor Breno, contradiz qualquer concepção de pesquisa no ensino (CUNHA, 1996; SEVERINO, 2009) e na formação de professores (PIMENTA, 2005), além de assumir a preocupação com um produto como foco, como recurso para transposição didático de dado conteúdo (MELLO, 2011).

A preocupação com o produto que se apresenta como recurso didático pedagógico perde a relação mais estreita entre formando e pesquisa, docente e professor da educação básica. Esse posicionamento é reafirmado nesta passagem do relato do professor Breno (2008, entrevista):

[...] as políticas de formação de professores precisam ser repensadas. A própria formação deve ser revista, como ela tem que ser, qual o papel da universidade, se esse professor poderia vir aqui fazer uma outra disciplina, participar de algum grupo de estudo.

Está posto o distanciamento entre o professor universitário e o professor da escola básica, entre o detentor do saber e os que carecem dele. Conceber a pesquisa na formação à luz desse posicionamento pouco contribui para redimensioná-la, assim como para redimensionar a atuação docente. Uma mudança vinculada à atividade de pesquisa precisa, pelo menos, aproximar-se do que se convencionou chamar de formação do “professor pesquisador”, quando o docente universitário se propõe a uma ação crítica colaborativa junto com o formando (PIMENTA, 2005).

As práticas como essa em que o formando passa executar ações em projetos de pesquisa do docente sem participar de sua concepção nos leva a concordar, em parte, com o entrevistado Caio (2008, entrevista):

[...] na formação de professores existe um nó [com] que não estamos sabendo lidar, que não é uma coisa só de informação, muito cognitiva.

Trabalhar uma formação pela pesquisa não é preparar tecnicamente o educador, mas mudar concepções, mesmo a de educação — como defende o formador Natan; e isso requer tempo, compromisso político e educacional de governos, formadores e formandos.

Por outro lado, discordamos do papel de controlador, seja dos planejadores políticos ou dos responsáveis pedagógicos pela formação. Cremos que o controle não garante melhoria na prática educativa dos formandos, como garantiria a formação que os envolva numa concepção de educação pela pesquisa experimentada e culturalmente construída (FREIRE, 1996). Trata-se de uma concepção de pesquisa que demanda trabalho de longa duração, e não uma capacitação aligeirada. Trata-se uma formação de pesquisador em que o professor tem de se assumir não como pesquisador, mas como alguém que, ao aprender mediante a pesquisa, apreende-a como meio educativo que, como tal, apresenta-se na concepção do objeto de pesquisa na formação docente e no processo de pesquisar. Nessa perspectiva, continuamos nossas análises na tentativa de apreender como o objeto de pesquisa é concebido quando os formadores privilegiam a construção de recursos didáticos como produto de pesquisas na formação (DEMO, 1998; MELLO, 20011).

## O objeto de pesquisa nasce do desafio de criar recursos didáticos

Ao privilegiarem a pesquisa como meio de produzir recursos didáticos, os três formadores desse último grupo trabalham, na formação docente, uma concepção de objeto de pesquisa distinto daquela do pesquisador; trata-se de característica comum entre eles. E mesmo a afirmação de Dante de que busca desfazer a tensão entre o que é o objeto de pesquisa do bacharelado e do licenciando para envolver o futuro professor na pesquisa como produção de conhecimento (iniciação científica) e de recurso didático não anula essa diferença. Ele reconhece que na graduação em que leciona há

[...] uma divisão [com] que, muitas vezes, eu sou contra: os pesquisadores “hardware”, [que] são aqueles que se dedicam a pesquisar na área do bacharel, e os “software”, [que] são aqueles que trabalham com pesquisa na área de ensino (PROFESSOR DANTE, 2008, entrevista).

Entender essa analogia que distingue o nível de pesquisa e quem pesquisa exige esforço reflexivo quando se considera o sentido literal das palavras *hardware* e *software*. Se *hardware* é a parte física do computador, então representa o resultado de um trabalho de pesquisa de alguém que pensou; isto é, representa o produto do conhecimento; logo, *software* passa a ser, no máximo, um programa de computador, ou seja, uma orientação, uma sequência de instruções a ser seguidas e/ou executadas na manipulação de dados que operacionalizam um uso técnico. Dito de outro modo, se a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador é produção de conhecimento; a de quem se aventura a pesquisar na área de ensino seria produção técnica ou mesmo aplicação de dado programa criado na pesquisa. Nesse caso, o formador envolve o formando na pesquisa como alguém que não tem de construir conhecimentos, mas idealizar meios para transposição didática: conceber conteúdos, recortá-los, enfatizar o que é essencial, dividi-los em partes para facilitar a compreensão do educando, definir o tempo necessário, organizá-los e apresentá-los mediante textos e imagens, dentre outras formas (MELLO, 2011).

Essa concepção do que pode ser formar um professor mediante a pesquisa na produção de recurso didático nos parece limitante, isto é, parece se aproximar de ideias tradicionais como elaboração de manuais, especificações, objetos demonstrativos etc.; logo, perde — diria Demo (1998) — sua condição de meio dinâmico e criativo para o professor construir, com o aluno, uma formação crítica.

Isso se mostra no que diz o formador Dante (2008, entrevista), que vê o tipo de produção de pesquisa desenvolvida hoje pelo licenciando como prática menor:

Quando criamos e idealizamos [...] [este curso], o nosso propósito [...] [era] que os nossos estudantes em licenciatura tivessem uma formação [da área específica] suficiente para desenvolver uma pesquisa *hardware*. E não que fosse um estudante de segunda categoria diante de um bacharel.

Eis como ele se refere a seus orientandos:

[...] tem alguns alunos da licenciatura que trabalham comigo desenvolvendo algumas pesquisas que aplicamos em sala de aula para testar e ver como funciona e que, depois, partiram para a área de pesquisa.

Ainda assim, ele parece crer na necessidade de pesquisar na formação docente:

[...] queríamos que o nosso licenciado tivesse uma capacidade também de produzir seu material de ensino [...] não conseguimos ainda chegar a um ponto satisfatório [entre] o Fazer pesquisa [em sua área de conhecimento] [...] [isto é] trabalhar dentro daquele conceito científico de pesquisa experimental a partir de hipóteses levantadas [...] [e produzir recurso didático].

Superar esse problema da distinção entre a concepção de um ensino pela pesquisa para o pesquisador e para o professor, no entendimento desse docente,

[...] passa por esta questão de confecção de documento, passa pela questão de olhar a área de uma maneira diferente, a metodologia de ensino de uma maneira diferente da atual.

Inserir a pesquisa na formação de professores, inclusive na produção de recurso didático, requer trabalhar com uma concepção de educação investigativa e deixar de ver o formando como executor, reproduzidor de conhecimento via transmissão.

Ao conceber a produção de recurso didático como produto de pesquisa feita pelo professor, Demo (1998) lhe propõe um desafio: não só assumir sua condição de criador de meios e objetos para ensinar, mas também incitar seus alunos a construir seus conhecimentos. Talvez isso seja difícil numa realidade como a do curso em que atua o formador Dante (2008, entrevista), no qual

[...] a grande maioria dos professores [...] não tem esse envolvimento com a parte do ensino mesmo, ou eles têm uma concepção bastante pragmática do

que seja ensinar e aprender [...]; [por isso] [...] o que acontece, geralmente quando se fala em ensino [na sua área de atuação], é simplesmente a utilização de um conhecimento produzido por um resultado de pesquisa, mas sem que essa pesquisa assuma algum significado efetivo na prática de ensino.

Nesses termos, educar supõe não só conhecimentos historicamente acumulados; cremos que educação de qualidade dependa, também, da capacidade investigativa do professor e de fazer, da prática de educar, uma prática de pesquisar como querem Stenhouse (1987), Elliott (1998) Pimenta (2002a). Esse processo é fundamental na construção do conhecimento escolar, inclusive na produção de recurso didático pedagógico como defende Demo (1998). Embora não vejamos no fazer docente do entrevistado Dante a formação de licenciandos mediante pesquisa numa abordagem que chegue a esse nível, seu relato revela inquietudes que desafiam a formação docente diferenciada:

[...] no curso de licenciatura estou insistindo que os alunos me apresentem outras formas de ensinar. Isso é outra dificuldade (PROFESSOR DANTE, 2008, entrevista).

A passagem a seguir aponta uma busca pela superação:

[...] é uma coisa muito mais histórica o uso de conhecimento produzido, porém não em exercício de pesquisa para produzir novos conhecimentos [...] a pesquisa é extremamente fundamental para quem vai ensinar [...] tenho uma visão muito clara disso.

Contudo, sob o referencial de Cunha (1996), as características da prática desse professor desvelam conflitos inerentes a uma transição de paradigma: de ensino como reprodução de conhecimento para a de ensino como produção de conhecimento na formação docente; formação mediante a pesquisa na dimensão do bacharelado como forma de produzir conhecimento mesmo na orientação de pequenas pesquisas que envolvam aprendizagem em sua área de atuação e uso da pesquisa sobre recurso didático como meio para o professor inovar sua prática. Ao mesmo tempo, trabalha a pesquisa na formação como prática menor: para transposição didática, e isso “[...] põe em evidência o fato de que a disciplina escolar não é conhecimento científico, mas uma parte dele e, além disso, modificada” (MELLO, 2011, p. 3). Talvez por isso se torna uma prática distante da pesquisa em si, para abarcar só os procedimentos técnicos do ensino.

Vemos nesse entrevistado — que percebe a necessidade de ser criativo, criar meios e fugir de um ensino tradicional — uma concepção arraigada de ensino como treinamento; para ele,

[...] os nossos estudantes, bolsistas e estudantes de iniciação científica, já são muito bem treinados a enxergar o ensino de uma maneira não tradicional. É preciso ser criativo, fugir do que existe (PROFESSOR DANTE, 2008, entrevista).

Mesmo com os limites que impõe essa concepção, dificultando até uma relação significativa entre formador, formando e objeto de estudo, cremos que isso não anule a ideia do educador pela via da pesquisa na produção de material didático pedagógico para que os formandos aprendam a intervir na educação com outras maneiras (mais criativas até) de ensinar (DEMO, 1998). Daí a importância de criar espaços para divulgar pesquisa de metodologias e aplicações no ensino.

No relato do professor Antony, encontramos diferenciação similar entre o que é objeto de investigação para um bacharelado e para um licenciado. Mesmo que se defenda, como questão-chave na formação docente, que o futuro professor como pesquisador se veja como produtor de conhecimento e se transforme ao produzir, o entrevistado Antony (2008, entrevista) compreende que tal produção

[...] não é necessariamente uma pesquisa, mas, pelo menos, uma pequena produção de conhecimento que chamaremos de pesquisa [...].

Estão postas a diferenciação e a singularidade do objeto de pesquisa para a formação, ainda que com o intuito aparente de desmistificar a pesquisa como prática para os eleitos.

Antony compreende que há uma pesquisa voltada à produção de conhecimento em seu mais alto nível: defesa de algo inédito, que se apresenta como conhecimento construído; e há outro tipo que não se apresenta em sua concepção *stricto sensu*: aquela cujo produto se mostra como recurso didático. Ao propor, na formação docente, a produção de recurso didático, esta é inserida no currículo Lattes pelo formador Antony como outro tipo de orientação. Primeiramente, porque considera que esse tipo de trabalho não está na estrutura de formulário disponibilizado; em segundo lugar, porque tem consigo que não é uma pesquisa científica, “[...] pois não é pesquisa clássica”.

Até aqui, identificamos um posicionamento de que a pesquisa — a que os licenciandos fazem — representa um grau de complexidade menor, diferente da pesquisa para formar pesquisador, ou seja, daquela feita pelo docente, como ele explicita:

[...] para chegar a um resultado inédito [...] [na minha área de conhecimento] é muito difícil. No ensino é mais fácil (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista).

Mesmo num processo de iniciação à pesquisa e sendo esta voltada à produção de recurso didático pedagógico, não a vemos como fazer menos complexo e menos importante; acreditamos que só é diferente. Construir recursos didáticos pedagógicos, assim como qualquer outro conhecimento, exige habilidade de questionamento. “Enquanto não se questiona, não se conhece. Apenas se reproduz” (DEMO, 2009). Por isso, levar o professor a conceber seu próprio recurso didático pedagógico é levá-lo a um saber pensar que, “[...] de um lado, exige habilidade metodológica; do outro, habilidade política” (DEMO, 2009, p. 78). Isso requer desconstruir e reconstruir a realidade e respectivas teorias, o que só é possível pela pesquisa. Quando se consegue fazer isso, “[...] não estamos apenas praticando traquejo metodológico, estamos, acima de tudo, interferindo de modo inteligente na realidade, realizando um dos horizontes mais fundamentais da cidadania: saber pensar para intervir” (DEMO, 2009, p. 78).

Ainda assim, ao focar na distinção do fazer pesquisa e sua dimensão na formação de professores, a preocupação do entrevistado Antony com a construção do objeto de pesquisa se faz de maneira significativa ao se propor a explorar a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, construída quando

A pesquisa se relaciona com ensino, ensino com pesquisa; e se você trabalha numa realidade, num contexto cultural, num contexto social, você entra na questão da extensão também.

Propor o recurso didático pedagógico numa inter-relação entre objeto de pesquisa e de produção com formulação teórica e fundamentada numa realidade, numa interação entre licenciandos, professores atuantes e aluno da educação básica é dinamizar a produção, num projeto de pesquisa em que todos se envolvem na produção de um objeto de aprendizagem que também se torna, na sequencia, objeto de pesquisa (PROFESSOR ANTONY, 2008, entrevista). Nessa proposta de formação mediante pesquisa, o importante não é só preparar o futuro professor

produzir seu recurso didático, como vemos em Demo (1998); mas também fazer desse material um objeto de estudo. Essa concepção sugere que, mais importante que produzir esse material, é perceber e compreender seu significado para o educando, pois a preocupação tem de ser com sua formação, isto é, tem de ir além da aprendizagem de conteúdos.

Se, diferentemente dos formadores Antony e Dante, o professor Breno não faz essa distinção do objeto de pesquisa do bacharelado e do licenciado, ele assume uma prática educativa em que o segundo permanece como executor técnico e o professor como usuário de recursos didáticos produzidos por pesquisadores.

Contudo, no cotidiano formativo do licenciado em seu curso, esse entrevistado procura trabalhar a *capacidade de ouvir* entre seus educandos. Isso fica claro ao dizer que

[...] uma criança tem condições de manifestar seus desejos, suas necessidades. Basta sabermos ouvir (PROFESSOR BRENO, 2008, entrevista).

Com efeito, saber ouvir, registrar e organizar o material nos estágios dos licenciandos é prática que instiga um olhar de pesquisador; mas, nesse caso, requer ir além, para se tornar uma prática efetiva de uma formação mediada pela pesquisa, porque demanda sistematização, problematização e construção de um objeto de pesquisa (SEVERINO, 2006).

O fazer educativo do formador Breno — assim vemos — favorece pouco a formação docente na construção de conhecimento mediante a pesquisa e produção de recursos didáticos autênticos, seja na perspectiva defendida por Demo (1998) ou Mello (2011). Ainda assim, sua prática se mostra significativa para nossa discussão porque prevê a aprendizagem pelo saber ouvir; ou seja, prevê perguntar sobre o que vemos e ouvimos; e essa ação rompe com as insuficiências do que sabemos e nos pede volta uma teoria para ampliar nosso olhar. “[...] este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir para assim poder interpretar os significados [não só] lidos” (WEFFORT, 1996, p. 11), mas também ouvidos — diria o professor Breno.

Assim ocorre sua iniciação em práticas formativas pela via da pesquisa:

[...] na medida do possível, tento casar esse olhar de pesquisador com essas possibilidades de você ir além, de você produzir um conhecimento diferente, naquela atividade que você está desempenhando (PROFESSOR BRENO, 2008, entrevista).

O objeto de pesquisa nesse grupo de formadores vincula-se a um conhecimento, produto de pesquisa, sobre o qual se busca descobrir a melhor maneira de repassá-lo e/ou de apreendê-lo na prática de ensino. Distintamente do objeto de pesquisa para um pesquisador cujo intuito é produzir conhecimento, ao professor cabe investigar meios para favorecer mais a aprendizagem do educando em torno do conhecimento resultante da prática do pesquisador. Mesmo nessa prática, observamos linhas distintas no modo de orientar a concepção desse objeto de pesquisa para produzir recursos didáticos — entendemos aqui que o professor Antony se aproxima de um trabalho mais complexo e mais próximo de fazer dessa prática uma maneira, também, de construir conhecimento, ampliar o processo de formação pela reflexão numa realidade concretamente vivenciada: aquela na qual, enquanto se concebe, se educa; enquanto se educa, se concebe o objeto como recurso didático.

Com efeito, cremos que a pesquisa nasce dessa relação voltada à produção, assim como de sua mediação como aprendizagem, mas aquela que considera não só os conteúdos curriculares obrigatórios: também sua apreensão significada no contexto da vida do educando, de seu projeto profissional. Isso porque o fato de o recurso didático ser inerente a uma proposta pedagógica com o objetivo de gerar a aprendizagem não garante um olhar detido sobre o aprendiz; se pensarmos na produção do recurso didático voltado ao conteúdo a ser ensinado separadamente, se não considerarmos seu alvo e o contexto de uso, então o material pode ser inócuo, por melhor que seja.

#### A questão se vincula a aspectos didáticos

Se para o formador Breno a questão é parte de um objeto por ele concebido e os formandos se tornam apenas colaboradores para a concepção técnica do recurso didático, para os professores Dante e Antony a questão se vincula ao objetivo de ensino em torno de um conteúdo curricular obrigatório. Mas Antony vai além ao mediar a construção de questões observadas no modo de ser e na potencialidade

do formando para propor e produzir objetos de ensino. Com isso, firma a autonomia do futuro educador nesse processo de escolhas profissionais.

Antecede a questão de pesquisa o questionamento sobre o tipo de educação que está sendo proposta por meio das pesquisas de recursos didáticos pedagógicos e que efeito se espera na formação do educando numa compreensão de si em relação aos pares, aos conteúdos apreendidos, às demandas socioeducacionais e ao seu papel na sociedade. Formar o professor nessa perspectiva é levá-lo a preparar recursos didáticos pedagógicos com base em práticas reflexivas, como propõe Schön (1992; 2000); em questionamentos, como indica Freire (1996), sobretudo na ideia de que conhecimento é a habilidade de questionamento. Enquanto não se questiona, não se conhece; apenas se reproduz (DEMO, 1998). Isso implica uma prática formativa em que, antes mesmo de trabalhar a pesquisa como produção de recursos didáticos pedagógicos, há que concebê-la — caso do primeiro grupo — como atitude cotidiana e sua apropriação educacional como fonte para levantar questões de pesquisa em educação e no desdobramento do material.

Todavia, a produção de recurso didático pedagógico com característica de formar docentes através da pesquisa é só uma possibilidade — e corre risco de não fazer do formando um produtor de conhecimento, ainda que seja sobre o recurso didático; por isso consideramos que requer mais estudos. Os dados que temos apontam apenas inicialmente algumas possibilidades para que seja trabalhada significativamente na formação pela pesquisa; além disso, os relatos do grupo investigado não dão indícios de sua apropriação para se tornar elemento mediador de uma educação mediante pesquisa em todos os níveis de ensino. Ainda assim, embora o conteúdo seja relevante ao processo de ensino e aprendizagem, no caso da concepção de um recurso didático pedagógico somos favoráveis à possibilidade de o formador mediar uma pesquisa com o formando numa relação dinâmica que preveja a participação ativa dos interessados, inclusive alunos da educação básica que são alvo do material sendo projetado — como conduz o professor Antony. A meta é tornar todos os envolvidos em autores que, produzindo pela pesquisa, também se formem por meio desta. Nesse contexto, mais que aprender conteúdos, importa — defende Demo (2010, p. 118) — saber reconstruí-los; por isso seria oportuno se afastar da ideia de recurso didático pedagógico como “[...] apostila, pois esta, trazendo tudo pronto, incita a reprodução e acaba com a leitura alternativa”.

Na relação com o formando, o objeto pesquisado passa a ser uma proposição com significado de escolha do licenciando quanto ao seu projeto profissional, e ao formador cabe auxiliá-lo na sua percepção e apreensão. Na concepção do recurso didático, “[...] a referência central não é mais a aula, em torno da qual tudo deve girar; passa a ser a formação da competência do aluno, estando o professor e o sistema escolar como tal a serviço” (DEMO, 1998, p. 46). Eis por que concebemos a produção de recursos didáticos pedagógicos como uma possibilidade de inserir a pesquisa na formação de professores, sendo também objeto de pesquisa para produzir conhecimentos novos.

### Síntese

Embora se agrupem sob a rubrica da formação docente por meio da pesquisa na produção de recurso didático pedagógico, as práticas desses três formadores se distinguem na relação entre formador, formando e objeto de estudo, pois assumem um modo de ser professor formador que não se coaduna com o perfil do formando. Consideramos que a prática da pesquisa como produção de recurso didático seja *um* tipo de pesquisa importante para formar docentes; mas ainda há problemas em sua concepção que a impedem de se tornar produção de conhecimento que envolva metodologia de ensino, formação permanente e educação pela via da pesquisa, em que o recurso didático pedagógico seja trabalhado como mediação nesse processo. As características principais com que nos deparamos se distinguem entre cada formador. São elas:

#### *Na relação entre formador e formando*

- há uma preocupação direta em conhecer quem é o formando e se pôr numa relação de troca;
- falta compromisso direto com a formação do licenciando, cuja importância é dada ao seu projeto de pesquisa, pois o futuro professor é colaborador;
- há uma mediação de aprendizagem do formando conforme o domínio de sua área de conhecimento.

### *Em relação ao objeto de estudo*

- vem da potencialidade do formando, percebida pelo formador e/ou de seu projeto profissional;
- numa das circunstâncias relatadas, não há essa preocupação, enquanto noutra se vê, na capacidade de ouvir do formando, um meio para perceber problemas e propor um objeto de pesquisa;
- o objeto de estudo do formando visa à transposição didática do conteúdo de domínio do formador.

A produção de recurso didático pedagógico com característica de formar o professor por meio da pesquisa é só uma possibilidade; e corre riscos de não fazer do professor um produtor de conhecimento, ainda que seja sobre o recurso didático. Por isso, consideramos que requer mais estudos; os dados que temos apenas apontam inicialmente algumas possibilidades para que ela seja trabalhada significativamente na formação de professores pela pesquisa; além disso, os relatos do grupo investigado não apontam indícios de sua apropriação para se tornar elemento mediador de uma educação por meio da pesquisa em todos os níveis de ensino. Ainda assim, embora o conteúdo seja relevante ao processo de ensino e aprendizagem, somos favoráveis, no caso da concepção de um recurso didático pedagógico, à possibilidade de o formador mediar uma pesquisa com o formando numa relação dinâmica que preveja a participação ativa dos interessados, inclusive alunos da educação básica a que se destina o material em processo de produção. Na relação com o formando, o objeto de pesquisa passa a ser uma proposição com significado de escolha do licenciando quanto ao seu projeto profissional, e ao formador cabe auxiliá-lo na sua percepção e apreensão.

### **Considerações finais das categorias analisadas**

O objetivo geral da pesquisa aqui descrita foi identificar, compreender e analisar concepções de pesquisa à luz de *motivações*, *sentidos* e *finalidades* atribuídas historicamente à pesquisa por docentes de licenciaturas ao explorá-la como fazer educativo na formação de professores; logo, motivações, sentidos e finalidades deram contornos teórico-metodológicos ao processo de chegar a uma

concepção de pesquisa. Igualmente, delinearam categorias de análise para problematizar a proposição da pesquisa como procedimento de formação docente, relativizando-a pelos dados coletados.

As motivações revelam origem diversa: familiar, socioeducacional, escolar (básica e acadêmica — graduação e pós-graduação *stricto sensu*), teórica e prático-educativa. Embora seja diversa, tal origem mostrou coerência suficiente para situar os entrevistados em dois grupos (de características distintas). O *primeiro* grupo inclui formadores cujas motivações para pesquisar advêm da formação familiar, socioeducacional e escolar — significativa para desenvolver a prática de questionar e problematizar a realidade objetiva como atitude cotidiana e como valores e exercícios sistematizados noutros momentos de formação e transformados em práticas educativas de intervenção através da pesquisa; dada a falta de condições institucionais para incluí-la na formação, como docentes buscam rupturas, sempre fundados na teoria pedagógica, como a de Paulo Freire, e tentam mudar sua prática pelo exercício da reflexão. O *segundo grupo* inclui quem se despertou para a formação mediante pesquisa na graduação, ou seja, na academia; talvez essa origem justifique a predominância da prática de pesquisar para construir um objeto de estudo com o grau de racionalidade que esse fazer impõe. A pesquisa como fazer educativo responde, sobretudo, a demandas externas geradas por políticas de pesquisa e formação docente.

Com efeito, essa origem histórico-formativa distinta da motivação para recorrer a práticas de pesquisa parece repercutir no significado que os formadores dão ao ato de pesquisar e na finalidade que lhe atribuem em práticas educativas atuais. Se assim o for, então na educação do formando a pesquisa teria peso similar ao que tem na formação do formador: ser instrumento motivador. Igualmente, se o primeiro grupo de docentes objetiva formar o sujeito, sobretudo, pela reflexão, pelo questionamento e pela problematização como atitudes permanentes; o segundo objetiva formar pela pesquisa mesma: a formação supõe dominar teorias afins ao objeto e à metodologia; também supõe a modalidade da pesquisa que objetiva produzir recursos didáticos pedagógicos.

Tais finalidades apontaram três concepções de pesquisa como categoria de análise: *como atitude cotidiana*, *como sistematização da construção do conhecimento* e *como produção de recursos didáticos pedagógicos*. A cada categoria identificada subjaz uma análise da historicidade, da dinâmica, das

contradições e das contextualizações das práticas educativas embasada nos relatos dos entrevistados que responderam à questão de pesquisa: o que caracteriza as práticas de docentes de licenciatura da UFU na relação entre “professor formador”, “professor formando” e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática de formação de professores?

Na *pesquisa como atitude cotidiana*, o formador se preocupa com o formando, o objeto de estudo surge de uma realidade vivenciada concretamente pelo futuro professor, e a questão se vincula a estratégias e exercícios diários de reflexão, questionamento e problematização. A prática formativa através da pesquisa pressupõe conhecer o formando — entendê-lo como sujeito histórico, social, cultural, profissional e político — para saber se reconhece em si esses atributos. A escolha do objeto de estudo parte da problematização de situações concretas vividas pelo formando que lhe dê significado pessoal e social. Enfim, a formação requer ir da prática à teoria e desta àquela, exercitando a curiosidade ingênua e a curiosidade epistêmica — diria Freire.

Na fala desse grupo de formadores, superar sua prática pedagógica e reverter a falta de condições de um ensino mediado pela pesquisa na formação docente na UFU desponta como indício de “inquietação”. E mesmo que suas práticas revelem contradições entre o que propõem e o que relatam fazer, em especial a tarefa de construir uma formação mediante a pesquisa e a práxis, há um esforço concreto para sua viabilização. Dos relatos desses formadores sobre suas práticas, depreendemos que qualquer formação mediante a pesquisa tem de explorar explicitamente a relação do formando com o objeto pesquisado antes das questões que envolvem o pesquisar. A conscientização de si e das questões vivenciadas concretamente que motivam a escolha do objeto de pesquisa parece mais coerente com uma educação que privilegie a *práxis* na formação do sujeito — sua emancipação e seu preparo para intervir. Nesse processo de conscientização, as reflexões sobre a formação por meio da pesquisa constituem outro exercício sistemático a ser mediado pelo formador na prática educativa, na qual a história de formação contada pelos formadores atesta a importância de tais práticas.

Na *pesquisa como sistematização da construção do conhecimento*, o formador se preocupa com a pesquisa mesma, o objeto de estudo nasce de reflexões teórico-metodológicas, e a pesquisa é prática sistematizada. As práticas educativas vão se caracterizar pela reflexão sobre o objeto e sobre as imposições do

pesquisar — dentre estas, o domínio teórico e metodológico para problematizar e elaborar uma questão-problema alheia à relação do sujeito-pesquisador com seu objeto de estudo; ou com a (sua) práxis. Parece haver aí certa contradição entre a prática educativa e o relato-história de formação que dá importância à relação com objeto de sua escolha; e aqui parece haver outra: entre formar sujeitos para intervir sem privilegiar a práxis quando a inserção destes na pesquisa é conduzida por análises teóricas, metodológicas e pela pesquisa de campo; isto é, quando desconsidera a vivência que tem o formando com o tema de pesquisa.

É provável que essa ponta de contradição se dissipe quando o formador trabalha diretamente com disciplinas de estágios na formação de professores, pois pesquisar nessa condição é vivenciar teoria e prática — embora como observador. Nos relatos desse grupo sobre suas práticas de formação, o uso da pesquisa como sistematização da construção do conhecimento revela certo cuidado com aprender a *fazer* pesquisa: a sistematizá-la; também aponta o conhecimento previsto nessa aprendizagem como fundamental à formação de professores: à formação com pesquisa. Entendemos, porém, que a formação de pesquisador do formador não basta para alimentar a percepção — desejável — do formando de que a pesquisa é meio de educar formalmente. Ora, se a formação foca no produto, no conhecimento sobre dado objeto de estudo, então cabe reconhecer aí certo risco de o ensino pertinente a essa prática se tornar mais expositivo.

Na *pesquisa como produção de recurso didático pedagógico*, o formador se preocupa com recursos didáticos pedagógicos, o objeto de pesquisa nasce do desafio de criá-los, e a questão se vincula à dimensão didática pedagógica. Curiosamente, as práticas alinhadas a essas características relatadas pelos informantes se distinguem entre si. Num caso, construir o objeto supõe considerar quem é o formando — seu potencial; ponto de partida e alvo da observação e percepção do formador — antes de investir em sua formação mediante pesquisa; noutro caso, preocupa o formador a concepção de objetos que possam servir para transposição didática, isto é, facilitar a apreensão de conteúdos em sua área de conhecimento; por fim, há o caso em que formar através da pesquisa prevê a participação do formando como colaborador — por exemplo, como “ilustrador de cartilha” para transposição didática concebida pelo formador. Essas distinções, porém, não bastam para anular a coerência das experiências de formação pela pesquisa com a relação entre formador, formando e objeto de estudo.

Dessas concepções de pesquisa como recurso didático pedagógico, delineadas com base no relato de práticas de formação docente, a primeira — parece-nos — mostra mais coerência com a formação mediante a pesquisa e uma dinâmica próximas da concepção de recurso didático-pedagógico como algo a que — diria Demo (1998) — cabe especificamente ampliar a visão do formando: incitar-lhe a criatividade, oferecer-lhe pistas que, via argumentação e raciocínio, instiguem o questionamento para reconstruir o conhecimento. Muda o enfoque: da aula e dos conteúdos para a formação do aluno ao lado do formador. (Identificamos esse movimento na prática de um caso: da formação do formador — a concepção de meio para transposição didática muda para a de meio de formação crítica do futuro professor ao envolvê-lo na construção do conhecimento pela criação de objetos para facilitar a aprendizagem e que ativem o aluno da educação básica.) Esse tipo de pesquisa, porém — e talvez contraditoriamente —, não é concebido como algo que tem complexidade similar à daquele que promove o conhecimento do objeto de pesquisa. Como é plausível esperar que o pensamento de quem produz recurso didático pedagógico ultrapasse os limites técnicos da aprendizagem, essa formação mediante a pesquisa amplia o debate porque requer que o formando tenha capacidades de pesquisador similares às aquelas exigidas de outros pesquisadores.

Dito isso, as categorias permitem analisar outra perspectiva: o *movimento dialético* das práticas que lhes dão lastro, suas características, seus limites e suas contradições localizadas e determinadas historicamente (FRIGOTTO, 2006); também enfoques específicos para construir e propor *outra concepção* de pesquisa na formação docente: a prática da pesquisa como prática educativa. À luz do materialismo histórico dialético em Marx (FRIGOTTO, 2006), essa concepção constitui uma *síntese* que apreende o todo e as partes, a negação da tese e da antítese sobre a pesquisa na formação (vide capítulo teórico e capítulo com análise de relatos) e a pesquisa de campo. A defesa da tese construída neste estudo insiste numa demanda na formação docente como justificativa para delinear tal concepção: os formadores não exploram o processo da pesquisa como práxis de formação nem como prática educativa.

Enfim, os dados empíricos com que trabalhamos — dividindo-os em três objetivos de pesquisa na formação de professores — oferecem elementos que nos desafiam não só ir para às considerações finais, mas construir e apresentar a concepção de pesquisa que cremos ser fundamental a essa formação.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A TESE

Por último, voltamos a um ponto de partida desta tese: o *objetivo* da pesquisa aqui apresentada. Objetivo que motivou *buscar dados* que pudessem subsidiar um estudo sobre a problemática aqui enfocada, assim como fazer avançar o conhecimento acadêmico sobre as relações entre pesquisa e formação de professores. Dados que levam a reiterar nosso ponto de vista sobre características e contradições associáveis com as concepções de pesquisa para formar professores, assim como nossa defesa do pesquisar como prática educativo-formativa à luz dos pressupostos de ensino, professor e pesquisa que orientaram a problematização deste estudo.

Pela relação entre formador, formando e objeto de pesquisa, as três categorias de análises identificadas podem ser reduzidas a certa caracterização: pesquisa como atitude cotidiana: atenção ao formando; pesquisa como sistematização: construção do objeto de conhecimento; pesquisa como produção de recursos didáticos: mediação da aprendizagem. Essas características — assim entendemos — impactam diferentemente na formação e na atuação docentes. Na primeira categoria, o formador prepara o formando para educar com base no cotidiano, na problematização e na produção de significados pelo educando (FREIRE, 1996; DEMO, 1998); a segunda categoria perde essa dimensão como ênfase, mas evidencia o que o pesquisar demanda na formação docente para criar ao professor condições de ensinar com pesquisa (CUNHA, 1996; SEVERINO, 2009); o foco da terceira categoria é a aprendizagem favorável ao ensino, inclusive com a reprodução de conhecimento, embora só *um* caso enfoque educando e aprendizagem.

A *pesquisa como prática educativa* evidencia dois fazeres que se imbricam: pesquisar *para aprender e ensinar*; num processo que pressupõe vivências e aprendizagens como parte da experiência — o que leva ao estar-em-pesquisa, ao pesquisar, ao planejamento, ao desenvolvimento e às ações posteriores — e numa apreensão constante que advém de reflexões entre a prática da pesquisa e a aprendizagem da construção do conhecimento. Essa concepção demanda conscientização da pesquisa como processo formativo do professor e reflexões sobre sua potencialidade como prática educativa, como meio de intervir e provocar mudanças educacionais. Raramente os dados analisados permitiram ver essa conscientização como demanda a ser suprida pelo formador e como algo

importante; antes, os dados indicam ausência de importância e que construir conhecimentos sobre tal processo demanda reflexões e aprendizagem que se constroem enquanto se desenvolvem o pesquisar e as práticas que a pesquisa impetra, inclusive seus resultados. Nessa lógica, a prática de pesquisar como prática educativa visa emancipar o sujeito cognoscente (FREIRE, 1983b) porque — diria Demo (1998, p. 8) — emancipar na educação “[...] exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos”. Se assim o for, nessa concepção-proposição de pesquisa para formar professores, o formador se preocupa com o resultado da formação por meio da pesquisa, o objeto é o processo de pesquisar como reflexão e aprendizagem sistemática, e a questão é a práxis da pesquisa como processo de formação e aprendizagem.

#### FOCO NO RESULTADO DA FORMAÇÃO

A análise dos dados de campo, tal qual na primeira categoria — pesquisa como atitude cotidiana — leva a constatar que, para desenvolver uma formação consequente e transformadora de si e do outro, certas características são essenciais às práticas educativas; uma característica central é a preocupação do formador com o formando. Na pesquisa como prática educativa, apresentar uma preocupação com o resultado da formação docente quer dizer que está no professor — em sua história e sua formação — o ponto de partida para construir uma educação emancipadora. Eis por que uma e outra precisam ser exploradas sistematicamente numa prática educativa mediada pela pesquisa.

Conceber e explorar os referenciais do formando como sujeito histórico e o sentido por ele atribuído na relação com o saber (CHARLOT, 2000) é base para formar por uma pesquisa cujo objeto o formando desenvolva com autonomia. Esse sentido supõe não uma formação qualquer, mas a que ajude o futuro professor a se apropriar da pesquisa para não só educar por meio dela, mas também alcançar e construir saberes necessários à prática educativa da autonomia (FREIRE, 1996); supõe a formação como processo que tem na pesquisa instrumento permanente para aguçar a curiosidade do formando como alguém não só *ciente* de que é um ser cultural, histórico e inacabado, mas também *consciente* dessa última condição (FREIRE, 1996). Eis por que defendemos a ideia de que é preciso dar mais corpo e

vigor à atitude de pesquisar: não só na formação; também na intervenção na educação e por meio desta.

Tal atitude convém à conscientização de que é preciso consciência para fazer escolhas, tomar decisões e enfrentar rupturas; igualmente, convém ao desenvolvimento de ações dignificantes. Tal atitude permite a formadores e formandos vê-la como possibilidade de conscientização de que o mundo da educação está repleto de relações sociais — idiossincráticas e interpessoais; relações com o mundo (fora da escola); vê-la como capaz de intervir na formação do sujeito para torná-lo mais apto a — também ele — intervir e, assim, ser agente da história. Eis por que defendemos o processo do pesquisar como objeto de aprendizagem.

#### O PESQUISAR COMO OBJETO

Estamos propondo uma apreensão do *processo de pesquisar* na condição de prática educativa cultivada como reflexão e/ou objeto de estudo e que privilegia sua aprendizagem sistematicamente para uma educação por meio da pesquisa. Construir atitudes reflexivas em relação ao processo do pesquisar como meio educativo — seja assistemático ou sistemático — aponta uma concepção de pesquisa na formação de professor que se alia efetivamente ao primeiro grupo de docentes — que trabalham a pesquisa como atitude cotidiana — e a Freire (1996) — para quem ensinar, aprender e pesquisar são práticas indicotomizáveis.

Apreender o processo de pesquisar é, também, ir às práticas que o fazer pesquisa requer. Reconhecemos isso na segunda categoria de análise: pesquisa como sistematização da construção do conhecimento; mas nas práticas educativas relatadas o pesquisar se apresenta menos como meio de aprendizagem e de ensino, e mais como construção de conhecimento sobre objetos de ensino. As dimensões educacionais de aprender a pesquisar supõem o formando apreender, em cada etapa da pesquisa, sua prática como prática educativa. Ora, como meio, parece haver consenso de que a pesquisa é um recurso didático pedagógico — de natureza investigativa, caracterizado pelo questionamento reconstrutivo dos modos de educar, que contrapõe, à feição predominantemente técnica da terceira categoria de análise, seu papel didático pedagógico. Criar condições em que aprender através da pesquisa pressuponha entendê-la como meio de educar requer que formadores e formandos cultivem a curiosidade, a inquietude, a busca e a persistência na

indissociabilidade de ambos; que sejam aptos a apreender criticamente a realidade para poder nela intervir e mudar; que construam uma prática dialética *de fato* entre pesquisa, ensino e aprendizagem; enfim, que consigam retornar à realidade educacional — dificuldades, contextos etc. — que origina temas de investigação e mais possibilidades de conscientização de como a professoralidade se constitui, em especial mediante a pesquisa.

#### PRÁXIS DA PESQUISA COMO QUESTÃO

Conforme identificamos nas características das práticas educativas da primeira categoria de análise, é na importância dada a uma realidade concretamente vivenciada pelo sujeito em formação na construção de seu objeto de pesquisa que se fundamenta nossa proposição de que a questão passe pela práxis da pesquisa como processo de formação e ensino. A relação entre sujeito e objeto de estudo requer um posicionamento metodológico e científico para lidar com condicionantes existenciais que motivam um sujeito a fazer dadas escolhas, a definir e construir dado conhecimento objetivamente. Portanto, a apreensão da prática da pesquisa como prática educativa — tal qual no primeiro grupo analisado — demanda exercitar uma prática reflexiva como atitude cotidiana e dialética em torno do aprender-ensinar-aprender mediante a pesquisa, cuja realidade ainda está por ser construída, pois não representa o cotidiano do professor. Mesmo pesquisas com questões e objetivos epistemológicos requerem do professor um exercício permanente de reflexão sobre as relações conceituais e teóricas com a realidade e que fundamente significativamente suas ações. Essa relação entre teoria e prática na formação e atuação do educador impetra mecanismos de fomento que podem despertar cada vez mais a curiosidade do formando e lhe desafiar a buscar respostas e práticas de apropriação do conhecimento para intervir socialmente. A própria intervenção seria um meio de rever conhecimentos e exercitar a *práxis* educativa.

As pesquisas teóricas, empíricas, práticas ou metodológicas assumem lógicas diferentes na apresentação de uma situação-problema e na formulação de questões investigativas. Como expõe Demo (2000), a pesquisa empírica busca formular questões para descobrir uma realidade que, supostamente, tem faces múltiplas, por isso sua totalidade não é apreensível, por isso suscita novos porquês. Formular uma questão numa pesquisa teórica significa construir e relacionar alternativas

explicativas, conhecer as lacunas dessa produção e suas contribuições, compreender o processo metodológico e perceber novos caminhos investigativos.

Isso significa se formar de modo que haja rotina, persistência e cultivo da curiosidade epistêmica. Mas existe o outro lado desse aprendizado como processo de formulação de questões que se vinculam não a essa racionalidade, mas à capacidade de desenvolvermos a percepção, de aguçarmos o olhar, de nos sensibilizarmos e de nos sentirmos desafiados por problemas do cotidiano, existenciais e sociais, que se relacionam com a docência. Caso se possa dizer que a questão de pesquisa tem de vir desses dois processos, então convém salientar a demanda de uma educação para o exercício permanente do questionamento e da problematização cotidiana que não pode se perder na elaboração sistematizada da questão nem na objetivação do objeto de pesquisa. A capacidade inquiridora se torna essencial não só à proposição e ao desenvolvimento da pesquisa, mas também — e antes — à conscientização do formando sobre suas opções, as origens de suas escolhas e seus propósitos profissionais; sobre a prática da pesquisa em seu processo formativo e de ensino.

#### CONCEPÇÃO DE ENSINO, PROFESSOR E PESQUISA

Na proposição da prática da pesquisa como prática educativa, as concepções que vemos como coerentes com a proposta incluem: ensino como prática formativa, professor como mediador e prática da pesquisa como recurso didático.

*O ensino como prática formativa.* Ensinar nessa perspectiva é intervir no ato de educar, isto é, na formação de sujeitos; e tal prática prescinde de um olhar voltado à apreensão de quem é seu educando e de seus propósitos profissionais. Essa é a primeira característica que vemos como fundamental à prática educativa do formador numa educação via pesquisa. Ela é a essência do primeiro grupo de entrevistados. As estratégias que compõem as características educacionais dos formadores são peculiares, a ponto de demandar um retorno com um olhar mais atento e crítico, pois não as temos como modelo, e sim como indicadores de possibilidades.

Não concebemos uma prática educacional cujo formador não considere a mediação de dimensões subjetivas e objetivas na construção de dado conhecimento sistematizado. Reafirmamos aqui este entendimento de Freire (1996, p. 77): “[...] como subjetividade curiosa, inteligente, interferente na objetividade com que

dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Isso seria se assumir não só como “[...] objeto da História mas [como] seu sujeito igualmente. No mundo da *História*, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*” (FREIRE, 1996, p. 77; grifos do autor).

Impõe-se, então, a necessidade de uma formação sem discurso, mas experimentada — como mostram, em circunstâncias diferentes, as práticas dos formadores do primeiro grupo de análise. Também é preciso haver relações mais abertas entre formador, formando e objeto de estudo, respeitando-se e/ou instigando-se o formando a escolher e atribuir significados socioeducacionais segundo referenciais identitários e tomados como parte de um projeto profissional. Vemos essa atitude como tradução de uma formação docente que considera o formando como sujeito; mais que isso, significa dar a este, num processo de pesquisa, condições de se *conscientizar* de sua presença humana, profissional e ética; de sua responsabilidade como interventor.

Tal formação demanda práticas dialógicas que suponham superar dificuldades — as do formando, as do formador — na tarefa de educar *na* e *para* a liberdade de escolha e de decisão; que prevejam o educando também como *produtor* de conhecimento, em vez de receptor apenas. Ensinar nessa perspectiva implica fomentar a “curiosidade espontânea” (FREIRE, 1996), promovendo o exercício da reflexão cotidiana, inclusive as práticas de “refletir-na-ação” e “refletir-sobre-a-ação” suscitadas na obra de Schön (1992; 2000); e mesmo que esta se volte, em especial, à solução de problemas práticos, cremos ser possível chegar à dimensão político-pedagógica — como defende Freire (1996) — com estímulo à reflexão crítica sobre a própria pergunta que move a curiosidade até fazer dela uma *questão de pesquisa* para apreender as razões ontológicas, políticas e éticas da questão investigativa.

Essa maneira de educar a curiosidade espontânea e a reflexão apresentada até aqui se mostram no primeiro grupo de entrevistados; e é aí justificável por causa de referenciais de vida e referências teóricas com apontamentos distintos, mas conforme certos aspectos pontuais da concepção de educação em Freire (1996): atenção e respeito aos referenciais identitários do educando, prática dialógica, exercício de ir da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica; vemos aqui certa aproximação. Ensinar nessa perspectiva implica criar estratégias que estimulem uma

cultura e um exercício permanente de inquietude, questionamento e problematização de realidades concretamente vivenciadas — inclusive o pesquisar — e compreendidas segundo referenciais teóricos e propósitos educacionais e profissionais; segundo o compromisso de intervir socialmente.

Pesquisar para intervir é uma característica da formação por meio da pesquisa conforme a concebemos. Mesmo o segundo e terceiro grupo defendendo a pesquisa como referência para a intervenção, não se evidencia claramente um trabalho desenvolvido nessa dimensão: fica não a prática experimentada, mas a defesa de uma ideia — inclusive quanto à pesquisa como meio de intervenção educativa. Do segundo grupo, abstraímos a dimensão da pesquisa propriamente dita: ensinar a pesquisar exige rigor metódico, clareza do que se propõe e meios para atingi-los; mas assumindo um modo de ser diante dos outros e com os outros, diante do mundo e dos fatos, diante de nós mesmos (FREIRE, 1996) — como quer o primeiro grupo de docentes formadores.

Isso nem sempre é fácil. Conciliar os referenciais que revelam quem é o formando com seu objeto de estudo desafia, sobremaneira, os formadores porque a política de iniciação à pesquisa — que faz o formando condicionar seu tema às escolhas do formador como pesquisador — medeia a cultura da pesquisa no meio acadêmico. Não basta partir do pressuposto de que, ao ser escolhido pelo formando, este venha em razão de seu interesse direto pelo tema de pesquisa do formador; há muitos interesses em jogo, quase desfavoráveis a uma significação do tema na formação para o formando. Por isso, se a meta do formador for assumir uma prática educacional via pesquisa que considere o sujeito em formação, conciliar o interesse temático do docente e do formando exige mais habilidade; do contrário, o formador pode assumir tal prática tendo no formando um auxiliar de suas pesquisas, ou definir uma temática mais ampla em que o formando traga, para o campo de sua experiência, escolhas temáticas com significados pessoais, ou ainda assumir tal prática só como mediador da formação do educando tendo o pesquisar como domínio para orientação, e não como seu objeto de estudo.

*Ser professor mediador em uma educação mediante a pesquisa.* Requer formar-se tendo, na prática da pesquisa, a aprendizagem como meio educacional. Isso demanda, do formador e do formando, entendimento e articulação da realidade educacional em que trabalham; comprometimento social e político da sociedade para guiar a ação — auxiliar a formação dos discentes; domínio no campo teórico,

técnico e prático da área de conhecimento em que atuam para desempenhar a atividade profissional; aprimoramento de habilidades comunicativas; apreensão da prática da pesquisa como meio educativo; enfim, querer ensinar. Por isso, insistimos: mesmo com objetivos de formação voltados ao domínio teórico de um objeto de estudo — ou de ensino — ou à preparação para ter condições de produzir textos e/ou outros materiais didáticos; é a reflexão sobre o pesquisar como construção de aprendizagem experimentada que vemos como referência importante para formar permanentemente o professor e para que se torne mediador de um processo educacional mediante a pesquisa.

Nossa proposição de pesquisa na formação não pretende formar pesquisador para ser professor nem formar este para se aquele. Antes, defendemos a oferta de uma formação de pesquisador para que este se assuma como mediador de uma educação que veja a pesquisa como recurso didático pedagógico para construir um conhecimento sistematizado pelo educando. Para tanto, a conscientização da construção de uma professoralidade para abstrair um objeto de estudo se torna aspecto a ser considerado. Eis por que faz sentido especial o pensamento de Freire (1996, p. 76) de que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Ao se enfatizar o que se aprende no processo da pesquisa, e não o domínio de tema, espera-se poder preparar o professor para que arrisque trabalhar com o desconhecido em suas práticas educativas; para que aprenda com cada educando e lhe mostre sua contribuição. Como quer Freire (1996, p. 108), “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente”. Tornar-se um professor como mediador exige assumir, para o educando, concepções, posicionamentos, embates, dificuldades, o que ele domina e o que pode fazer pela formação do futuro professor. Isso é condição para que viva plenamente uma relação muitas vezes tensa, difícil, porém coerente com uma prática educativa solidária, de trocas horizontais.

Com efeito, um professor não pode ensinar o que não domina. Mas pode saber (dominar) os processos usados para construir conhecimentos sistematicamente e vivenciados concretamente. A conscientização desse processo concebido como formação, como meio para ensinar constitui um conhecimento a ser dominado no preparo para assumir a mediação da aprendizagem de seu educando.

Tornar-se professor mediador requer não só práticas de pesquisa e reflexão sobre suas etapas distintas, seus desafios e suas peculiaridades para a aprendizagem; requer também aprender, nesse processo, a assumir o *papel do formador/orientador* entre seus pares, como em situações evidenciadas em alguns dos casos analisados. Nessa lógica, o professor formando deveria não só passar pelo processo da pesquisa, mas ainda estagiar por um ensino com pesquisa na educação básica e na universidade, participando ativamente de orientações de pesquisas, inclusive coletivas.

Diferentemente de posicionamentos segundo os quais a iniciação científica do educando lhe exige um projeto próprio — porque no coletivo se corre o risco de perder a significação do objeto de estudo para todos os envolvidos; cremos que construir práticas educativas via pesquisa na educação básica demande experiências coletivas de pesquisa na formação docente. Isso, porém, não descarta um aprendizado que considere o significado do objeto de estudo para o formando. Mesmo indo para a construção de projetos coletivos que envolvam parte ou uma turma inteira, é preciso aprender a suscitar e alimentar o interesse dos educandos, buscar suas motivações internas para saber articular desejos individuais num projeto movido pelo interesse coletivo; e fazer isso demanda não só trabalhar com o professor uma escuta sensível (MARTINS, 1996), como defende um entrevistado; mas também respeitar os interesses de aprendizagem de seus alunos e a pesquisa como recurso didático pedagógico nos diferentes níveis de ensino e nas situações diversas da educação sistematizada. Não que a pesquisa seja o único recurso didático pedagógico na prática educacional, mas é um dos essenciais. Escolhê-la como recurso didático pedagógico supõe, antes de tudo, compreendê-la como meio, como processo em que se educa e cujo desafio hoje, para formador e formando, é construir uma metodologia de ensino mediada pela pesquisa. A metodologia compreende a forma ordenada de conduzir uma ação educativa, uma sequência de procedimentos fundamentados em princípios não só teóricos; também políticos e éticos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 9–40.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder, 2005.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.
- BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa e as transformações do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 43–73.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1999.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CALVINO, Italo. Palomar na praia: leitura de uma onda. In: \_\_\_\_\_. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAMLIAN, Helena C. A disciplinas: uma questão crucial na didática. In: CASTRO A; CARVALHO, A. **Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 75-94
- CHAMLIAN, Helena C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cad. Pesquisa**, n. 118, p. 41–64, mar. 2003.
- CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena de S. **Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social**. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/nod/19336>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

COÊLHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: ed. UNESP, v. 1, 1996, p. 17–43.

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

CORREIA, Carlos Humberto P. **O documento de história oral**. 1977. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. *et al.* (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996, p. 115–26.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface — comunicação, saúde, educação**, v. 5, n. 9, p. 103–16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: Novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 45–66, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

DEMO, Pedro. **A Pesquisa como princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. Saber pensar desdobra duplo horizonte combinado: de um lado, exige habilidade metodológica; de outro, habilidade política. Disponível em: [http://www.abeno.org.br/revista/arquivos\\_pdf/2005/abeno\\_5-1.pdf#page=75](http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/abeno_5-1.pdf#page=75). Acesso em: 02 jun. 2009

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção papirus educação)

DIKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 33–72.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, v.24, n. 83, p. 601–25, ago. 2003.

DURAND, Marc.; SUARY, Jacques.; Veyrunes, Phelippe. Relações entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 37–62, maio/ago. 2005.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137–52.

FIORENTINI, Dário; SOUZA JÚNIOR; Arlindo J.; MELLO; Gilberto F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307–35.

FIORENTINI, Dário. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: **Anais XIII ENDIPE**. Curitiba: 2004, p. 259–70.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** — teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se complementam. São Paulo, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11)

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Educação em Química).

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11)

GATTI, Bernadete A; BARRETO, E. S. Professores do Brasil Impasses e Desafios. UNESCO: Representação no Brasil. Brasília 2009.

GERALDI, Corinta M. G; MESSIAS, Maria da Glória M. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 237–76.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Tadeu O.; GONÇALVES, Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 105–36.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção entre nós professores)

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.  
HUBERMAN, S. Como se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión. Buenos Aires; Paidós, 2000.

ISAIA, Silvia M. A. Professor universitário: no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 21–33.

KÖCHE, José Carlos **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente** — ensayos sobre narrativas y educacion. Barcelona: Laerts, 1995.

LEAL, Ana Maria B. **Contornos do ensino superior no Triângulo Mineiro – MG nos anos de 1990**; análise do convênio entre Universidade Federal de Uberlândia e Prefeitura Municipal de Uberaba. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil** — gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23–32.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa** (Coord.). Campinas: Papirus, 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**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Série Práticas Pedagógicas) p.27-54

MARCONDES, Maria Inês. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: **Anais XII ENDIPE**. Curitiba, 2004, p. 259–70.

MARCONI, Maria D. A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Maria D. A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASCARENHAS, Angela C. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: UCG, 2005, p. 161–70.

MARTINS, Mirian C. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena F. et al. **Observação registro reflexão**: Instrumental metodológico I. s/l: Espaço Pedagógico, 1996, p. 20-37. (Série Seminários)

MELLO, Geovana F. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia.

MELLO, Guiomar N. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escrito/outros/contextinterdisc.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011.

MENDES, Olenir M. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor**: a contribuição da Universidade federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal Uberlândia.

MENDES, Olenir M. **Formação do professor e avaliação**: o que aprendem os estudantes de licenciatura durante sua formação. 2006. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2004. (Série Práticas Pedagógicas).

MOREIRA, Antônio F. B; MACEDO, E, F. Currículo, identidade e diferença. In: Currículo, práticas pedagógicas. Portugal: Porto, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e educação. Revista HISTEDBR, campinas, n. 20, p. 86-96, dez 2005.

NÓVOA; Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ *et. al* (Coord.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15–34.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Paulo Salles Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, Elizabet M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 153–82.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor — a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93–114.

PIMENTA, Selma G.; GEDIN, Evandro. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** — gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002b. (Coleção docência em formação).

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–38, set./dez., 2005.

PIMENTEL, Maria G. **O professor em construção**. São Paulo: Papirus, 1993.

SACRISTAN, José G. **Currículo** — uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. (Coleção questões de nossa época; v.120)

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **Bússola do escrever**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 135–63.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** — um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de educação da Univali**, Itajaí, n. 1, p. 11–22, jan./jun. 2001.

SEVERINO, Antônio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **Bússola do escrever**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 67–89.

SEVERINO, Antônio J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. In: **Anais I CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDine**: Novos contextos de formação, pesquisa e mediação.

Disponível em: <[http://www.ispgaya.pt/cicline/cicline2009/papercidine/p\\_brzezinki/P\\_Severino](http://www.ispgaya.pt/cicline/cicline2009/papercidine/p_brzezinki/P_Severino)> . Acesso em: 11 maio 2009.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores**: flexibilização e autonomia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA, Ruth C. C. R. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: Guimarães, Valter S. **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

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

VÁZQUEZ, Adolpho Sanches. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo; Cortez/Autores Associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, Ilma P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: **Anais XVI ENDIPE**. Recife: 2006, p. 467–83.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica do Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino**: 1994–2000.

2005a. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VENTORIM, Silvana. Encontros nacionais de didática e prática de ensino: documentos de identidade do professor pesquisador. In: **Anais XV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC, 2005b, p. 349 –370.

ZEICHNER, Kenneth. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115–38.

ZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207–36.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967

WEFFORT, Madalena F. *et al.* **Observação registro reflexão**: instrumental metodológico I. s. l.: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 4ªed., São Paulo: Bookman, 2006.

### Fontes orais

ANTONY. Uberlândia (MG), 22 de julho de 2008. Fita cassete (85 minutos). Entrevista concedida a nós.

BRENO. Uberlândia (MG), 10 de setembro de 2008. Fita cassete (62 minutos). Entrevista concedida a nós.

CAIO. Uberlândia (MG), 11 de setembro de 2008. Fita cassete (88 minutos). Entrevista concedida a nós.

DANTE. Uberlândia (MG), de setembro de 2008. Fita cassete (47 minutos). Entrevista concedida a nós.

ÊNIO. Uberlândia (MG), 22 de julho de 2008<sup>10</sup>. Fita cassete (128 minutos). Entrevista concedida a nós.

FRED. Uberlândia (MG), 10 de setembro de 2008. Fita cassete (82 minutos). Entrevista concedida a nós.

GALDI. Uberlândia (MG), 23 de julho de 2008. Fita cassete (41 minutos). Entrevista concedida a nós.

HELENO. São Paulo (MG), 22 de janeiro de 2009. Fita cassete (135 minutos). Entrevista concedida a nós.

IGOR. Uberlândia (MG), 15 de julho de 2008. Fita cassete (77 minutos). Entrevista concedida a nós.

JONAS. Uberlândia (MG), 20 de novembro de 2008. Fita cassete (44 minutos). Entrevista concedida a nós.

KLLEE. Uberlândia (MG), 15 de julho de 2008. Fita cassete (132 minutos). Entrevista concedida a nós.

MARCO. Uberlândia (MG), 29 de julho de 2008. Fita cassete (118 minutos). Entrevista concedida a nós.

NATAN. Uberlândia (MG), 12 de setembro de 2008. Fita cassete (58 minutos). Entrevista concedida a nós.

OTTO. Uberlândia (MG), 31 de julho de 2008. Fita cassete (112 minutos). Entrevista concedida a nós.

### Fontes documentais

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, abril/2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, que aprova duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação Básica. Brasília, agosto de 2001b.

BRASIL. **Parecer 27/2001**, que dá nova redação ao item 3, 6, alíneas, do Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília: novembro de 2001c.

BRASIL. **Parecer 28/2001**, que dá nova redação ao Parecer CNE/ CP21/ 2001. Brasília: novembro de 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP1**, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de março de 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE 2**, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica com nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. Capes/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Capes. **Critérios para avaliação triênio 2004-2006 dos programas de pós-graduação área de educação**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao\\_triennial\\_2007.html](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao_triennial_2007.html)>. Acesso em: 2 fev. 2008.

BRASIL. Capes/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Capes. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 21/02/2013

BRASIL. Capes. Pró-Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article). Acesso em 21/02/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO/FORGRAD. **Diretrizes para a formação de professores**: concepções e implementação. Versão preliminar — set. de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Graduação, Diretoria de Ensino. **Projeto institucional de formação e desenvolvimento da educação**: documento preliminar para discussão interna junto à Comissão Institucional de Formação de Professores. Uberlândia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 02/2004**. Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de cursos de graduação, e dá outras providências. Uberlândia, 29 de abril de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto institucional de formação e desenvolvimento da educação**. Uberlândia, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Apresentação do catálogo de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia**: julho 2007. Disponível em: [www0.ufu.br/catalogo\\_novo/idiomas/pt/index2.htm](http://www0.ufu.br/catalogo_novo/idiomas/pt/index2.htm). Acesso em: 6 jan. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Lista de orientadores e bolsistas de iniciação científica. Uberlândia, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação **Iniciação científica**: programa, bolsas, editais. Disponível em: <http://www.propp.ufu.br/site>. Acesso em: 25 mar. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Pós-graduação – Cursos de mestrado Disponível em: <http://www.propp.ufu.br/site>. Acesso em: 11 fev. 2011.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO

**Universo: Professores pesquisadores do ensino fundamental**

Nome .....Fone/e-mail .....

Sexo: Fem. Masc.      Data Nascimento .....

Área de atuação .....Tempo de profissão .....

Escolas que atua ..... Níveis de ensino .....

Graduação ..... Ano de conclusão..... Instituição .....

Titulação

☐ Graduado ☐ Especialista ☐ Mestrando ☐ Mestre ☐ Doutorando ☐ Doutor

1) O seu interesse por pesquisa foi influenciado por algum(a) professor(a) ou ex-professor(a) da Universidade Federal de Uberlândia? Em caso afirmativo qual o seu nome e onde trabalha (Unidade/ Faculdade/ Departamento) .....

2) O interesse pela pesquisa foi mobilizado em qual ou quais momentos de sua formação ?

☐ Graduação ☐ Pós-grad. lato-senso ☐ Pós-grad. stricto senso ☐ Eventos  
☐ Cursos de curta duração ☐ Assessoria ao grupo de estudo do CEMEPE

Outros .....

3) Em que tipo de prática formativa (Por exemplo: orientações de projetos de pesquisa / projetos de pesquisa do professor / grupos de estudos / sala de aula / incentivo para sistematização e publicação etc.) .....

4) Em poucas palavras, apresente o que mais marcou da prática formativa, do referido professor, para sua formação de pesquisador com publicações?

.....

Grata pela atenção e colaboração

Elsieni Coelho da Silva  
Doutoranda em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
Profª DEART/FAFCS/UFU  
e-mail [elsienicoelho@fafcs.ufu.br](mailto:elsienicoelho@fafcs.ufu.br)

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO**

**Universo: Alunos do último ano de Cursos de Licenciatura da UFU**

Nome .....

Matrícula .....Curso .....

E-mail .....Fone.....Data.....

**Questões**

1) No decorrer de seu curso você participou e/ou desenvolveu projetos de pesquisa?

( ) Sim ( ) Não

2) Em caso afirmativo quando?

( ) Disciplinas curriculares. Especifique .....

( ) Projetos de Professores. De quem: .....

( ) Programas de Iniciação científica. Orientado por quem.....

( ) Núcleos de estudo. Qual?.....

( ) Outros. Especifique.....

3) Ante as mobilizações e orientações de pesquisa foi desencadeada em você a necessidade de uma permanente formação pela pesquisa e a importância desta na sua prática de ensino?

( ) Sim ( ) Não

4) Em caso afirmativo qual é o professor responsável? .....

5) Você considera esse professor inovador? Por que? .....

.....

Grata pela atenção e colaboração

Elsieni Coelho da Silva

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Goiás

Profª DEART/FAFCS/UFU

e-mail [elsienicoelho@fafcs.ufu.br](mailto:elsienicoelho@fafcs.ufu.br)

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA  
ALUNA: ELSIENI COELHO DA SILVA  
ORIENTADORA: RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO (Base de dados do CNPq - Currículo Lattes)

a) Nome:..... b) Idade:.....

#### QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1) Qual é a sua história de formação como pesquisador(a)?
- 2) De que modo a formação de pesquisador(a) encontra-se presente na sua prática de ensino?
- 3) Conte-me sobre projetos e/ou práticas desenvolvidas por você que viabilizaram a prática da pesquisa na formação de professores.
- 4) Descreva um pouco sobre suas motivações, estratégias de ensino e de mobilização do do interesse do professor pela prática da pesquisa.
- 5) Em que circunstâncias institucionais foram desenvolvidas essas práticas?
- 6) Qual o seu posicionamento quanto: a) A Disciplina de Metodologia Científica? b) a monografia de final de curso? c) os projetos de iniciação científica? d) os núcleos de pesquisa? e) os projetos de pesquisa vinculados à extensão para a formação do licenciando.
- 7) Tem algum aspecto da relação pesquisa e formação de professor, que não abordamos durante a entrevista, e que julga importante acrescentar?

**FONTES COMPLEMENTARES:** Que documentos e/ou produções bibliográficas, construídos por por você, considera fundamental para que possamos compreender melhor a sua prática de trabalho na perspectiva da pesquisa na formação do professor?

Grata pela atenção e colaboração

Elsieni Coelho da Silva

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Goiás

Prof<sup>a</sup> DEART/FAFCS/UFU

e-mail [elsienicoelho@fafcs.ufu.br](mailto:elsienicoelho@fafcs.ufu.br)

## APÊNDICE D

## QUADRO ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

| ANÁLISE DE DADOS - ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Docente<br>Marcos<br>2008                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A HISTÓRIA DE FORMAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | AS PRÁTICAS VIA PESQUISAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | CIRCUNSTÂNCIAS INSTITUCIONAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>*Na minha pesquisa do doutorado formalizei um pouco para mim mesma (...) os <i>aspectos populares</i> da educação, que não são escolares, mas (...) [que] eu aplico no meu trabalho no grupo de estudos, pesquisas e extensão.</p> <p>*Eu levanto no meu doutorado aspectos <i>popular da educação</i> (...), na vertente que o Carlos Rodrigues Brandão desenvolve (...) ideia das trocas, de você se perceber para perceber o outro, respeitar as diferenças;</p> <p>* Eu leio Paulo Freire e ele fala do que eu faço, eu leio Brandão e ele está falando do que eu acredito, leio o Canclini, o Piter Burc, eles dão luz (...).</p> <p>*Tive o prazer de escutar Madalena Freire falando.</p> <p>*Também tenho aprendido muito na coordenação colegiada. Todos nós procuramos (...) escutar e se fazer ouvir. O resultado tem sido muito positivo.</p> <p>*Eu tenho um trabalho intelectual sério, erudito, de conhecimento (...) mas sempre no entendimento e na transformação da prática. Eu sou da práxis como pesquisador.</p> <p>*Estou em formação continuada nesse programa de extensão junto com os professores.</p> <p>*Quando eu faço uma proposta e essa proposta é aceita pelo grupo, transformada para ser assimilada e aplicada, eu aprendo também a partir desses resultados, a gerência dessas ideias.</p> | <p>*Eu tenho me aproximado dessa educação popular mais formalizada, do Instituto Paulo Freire, e das propostas de participação popular, de envolvimento, de militância. Venho aprendendo (...) a lidar com situações as quais o grupo que está envolvido é quem organiza a própria atividade (...) numa <i>construção coletiva</i> de momento de socialização de conhecimento (...)</p> <p>*A valorização das <i>trocas horizontais</i> é um aspecto popular da educação que eu tenho apropriado na minha prática docente. O fazer e o aprender como uma ação única.</p> <p>*nessa vertente, um elemento que tem sido muito forte [minha prática] é de ensino aprendizagem enquanto uma dinâmica de grupo. Para perceber o meu papel enquanto liderança, o papel do silêncio, da pessoa que é quieta, do outro que fala muito (...)</p> <p>*Quando nós, fazemos a roda de conversa para falar sobre estratégias (...) estabelecemos um diálogo entre diferentes situações de ensino e aprendizagem em um trabalho de práxis. A educação não é só escolar. O reconhecimento das práticas populares enquanto práticas de ensino e aprendizagem, de liderança de grupo, e ainda a sua valorização, alimenta a coragem, uma cultura, cultiva a autoestima até que a pessoa se sinta doadora, potente protagonista.</p> <p>* Quando me chamam para apresentar em congresso não vou sozinha, levo os membros do grupo comigo. O exercício de se expor é um exercício acadêmico de apresentar resultados de pesquisa, que vem transformando o olhar dessas pessoas que não são do universo acadêmico</p> <p>*e eu tenho sido chamada por alguns colegas de intencionista, mas eu discordo disso. A minha prática docente é pensada, alimentada e transformada no trabalho de extensão quando (...) a investigação que faço é por meio de intervenções. (...) O meu trabalho de pesquisa se transforma a partir da minha prática docente e vice-versa.</p> <p>* nessa conversa de educador para educador, acabamos nos fortalecendo. Acaba não ficando assim, eu sou o educador que sei todas as respostas e você é o que precisa ter uma formação continuada.</p> <p>*Um dos nossos membros do grupo que é um líder na comunidade quando chegou no arco da porta principal da UFU, ele parou os meninos e falou assim; Vocês estão entrando na UFU. Não precisa passar pelo vestibular. (...) Isso traz a sensação de poder, de militância. E essa ação nem é minha, mas eu incorporo esse discurso.</p> <p>*O grupo que eu criei é um campo de pesquisa para muita gente que está lá.</p> <p>*Quando estou em uma sala de aula, estou em criação (...) no planejamento enquanto processo (...) sempre na ideia do coletivo (...) a ideia da criação é uma ideia de transformação. A educação é uma transformação do sujeito e a criação é uma transformação de possibilidades expressivas</p> | <p>*Numa palestra sobre extensão (...) o palestrante falava assim: existir uma Pro-Reitoria de Extensão em uma universidade é quase uma política afirmativa, pois se a nossa pesquisa e o nosso ensino tivessem atingido seus objetivos de ser um transformador, um leitor, um escritor da história cultural, do contexto da sociedade, estaria implícito no ato docente...</p> <p>* Eu tenho muita sorte, pois esburaco muros institucionais. Eu consigo desenvolver atividades que eu não me sinto tolhida. E na UFU, é na extensão.</p> <p>*Eu faço questão de institucionalizar esses projetos para que o grupo tenha recursos, para que eles não sejam voluntários.</p> |

## ANÁLISE/ INTERPRETAÇÃO

O docente Marcos destaca como momento essencial na sua história de formação, o Doutorado, pois é nele que veio fundamentar e conscientizar teoricamente sobre a sua prática na formação de educandos, na perspectiva de uma educação popular. Nesse sentido se referencia em Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Canclini e Piter Burc. Mas ressalta, acima de tudo, uma formação advinda de sua práxis. Uma formação na prática de educar e se educar, na heterogeneidade de faixas etárias; no convívio e aprendizagem de uma educação popular, estabelecida na propagação das tradições; entre seus pares como grupo na estruturação e execução de projetos de formação continuada, com os quais aprende a gerência de ideias; a se colocar em estado permanente de formação continuada, em relações de troca, de se perceber para perceber o outro, respeitar as diferenças. Uma prática favorecida, na estrutura universitária, pelas condições das políticas de extensão, de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Isso, para dar continuidade às atividades do seu grupo de estudos e pesquisa, ao seu projeto de pesquisa acadêmica e de sua própria formação continuada. E ao mesmo tempo para inserir seus alunos, a comunidade universitária, e membros da comunidade que assumem liderança de práticas educativas vivenciadas como tradição. O fazer e o aprender são entendidos como ação única num ambiente fomentado pelo exercício da "curiosidade ingênua" (FREIRE, 1997), da pesquisa como atitude cotidiana (DEMO, 1997) chegando ao exercício da "curiosidade epistêmica" (FREIRE, 1997), isto é, da pesquisa formal desenvolvida especialmente por seus orientandos de iniciação científica. Ao descrever suas práticas educativas, o Docente apresenta coerência entre discurso, história de formação e o modo como apropria da estrutura institucional para tornar viável um projeto de educação via pesquisa. Nas práticas educativas populares explora a diversidade favorecida pela faixa etária e níveis de educação diferentes, construindo aí a dinâmica de grupo, a criação no coletivo, o movimento dinâmico de incorporação e transformação de uma prática. Desse modo, assume em sala de aula, um estar em criação que nos remete ao papel da reflexão-na-ação como apresenta Schön (1992), como um professor com talento artístico. Isso se explica ao optar profissionalmente por viver em estado de criação, que evidencia ao se propor a trabalhar o planejamento enquanto processo cuja transformação se faz na participação coletiva de intervenções e decisões conjuntas de todo o grupo. Um grupo predisposto a se transformar, a doar e receber um conjunto de conhecimentos, mesmo na adversidade e nos conflitos. A sua prática de pesquisa como prática educativa, como ficou dita, tem sido uma busca de aproximação, em termos formais, de educação popular, de envolvimento e militância conforme propõe Freire (1981 a; 1981 b). Assim, relata um aprender como formador e mediador em situações de grupo que tem autonomia para propor e organizar as próprias atividades numa construção coletiva e de socialização do conhecimento por meio de trocas horizontais de conhecimento, assim como vimos no docente Heleno. Por isso adota como estratégia, ainda, a roda de conversas, o diálogo, o reconhecimento das práticas populares enquanto práticas de ensino e aprendizagem. Entende que essa valorização, alimenta a coragem de cada um a assumir sua identidade, a sua cultura. Ele acredita nessa relação, não hierárquica, de que eu sei as respostas que o outro precisa saber, numa situação de formação, um posicionamento que diverge do docente Klee ao compreender que horizontalidade entre educador e educando é um equívoco, mesmo ao caber ao docente o saber mediar. Enquanto o docente Marco procura amenizar a sua condição de autoridade numa relação de igualdade para criar um ambiente de troca, o docente Klee dá ênfase a importância de se colocar como educador, com um distanciamento do aluno. Com isso, falta-lhe olhar o aluno como aquele que também sabe algo que ele não sabe, e que podem fazer um permuta ou mesmo aprender juntos ao trazer o conhecimento de cada um, a contribuição específica num processo de pesquisa, de construção de conhecimento. Entendemos que o docente Marco cria um ambiente potencialmente para a construção do conhecimento, tanto informal quanto formal.

## SÍNTESE: CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA EDUCATIVA

- a) valoriza as relações de troca, de horizontalidade, de respeito as diferenças globais, de se perceber para perceber o outro;
- b) a pesquisa é trabalhada na perspectiva da pesquisa como atitude cotidiana, para uma formação permanente;
- c) encontrou na estrutura universitária, na extensão, um espaço institucional propício para trabalhar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como prática de educar e se educar, o aprender e o fazer;
- d) adota como estratégia, a roda de conversas, o diálogo, o reconhecimento das práticas populares enquanto práticas de ensino e aprendizagem;
- e) de que essa valorização, alimenta a coragem de cada um a assumir sua identidade, a sua cultura e com isso, cultiva a autoestima do indivíduo, como ser social, até que se sinta doador, potente, protagonista;
- f) cria um ambiente para a construção do conhecimento no movimento da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica;

## OBJETIVO

Para o professor formando assumir na prática da pesquisa o questionamento como práxis da formação e atuação;

## CONCEPÇÃO DE PESQUISA

**Pesquisa como atitude cotidiana**