

A formação de professores pesquisadores: fundamentos para a práxis

*Sônia Regina Mendes dos Santos*¹

profsmendes@uol.com.br

Resumo

O artigo relaciona conceitos fundamentais para a profissionalização docente como o reconhecimento dos saberes advindos da prática, a concepção de trabalho docente ancorado em processos investigativos e a questão da práxis pedagógica. Analisa a perspectiva da formação dos professores como profissionais reflexivos e investigadores, suas distorções e críticas. Questiona se é possível que a prática reflexiva e a pesquisa componham o trabalho docente e com qual propósito isso pode e deve ser realizado. Diante da possível subordinação da teoria e da reflexão da prática, discute alguns princípios ou argumentos que podem ser reunidos em prol de uma transformação efetiva dos sentidos que se possa dar à prática reflexiva em favor da possibilidade desta converter-se em práxis em prol de uma formação docente para a autonomia.

Palavras-chave: Professor pesquisador; ensino reflexivo; práxis.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ) – Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação das Periferias Urbanas

1 A pesquisa e a busca por uma identidade profissional do professor

Desde a segunda década do século XX, a profissão docente vem sendo organizada em torno de duas dimensões: corpo específico de técnicas e conhecimentos e um conjunto de valores éticos (NÓVOA, 1987). Esse retrato do professor profissional não ficou estático e nos anos subsequentes a 1960, foi se caracterizando pela desprofissionalização marcada pelo fosso entre a concepção e a execução, estandartização das tarefas baseadas nas características técnicas do trabalho docente e consequente desvalorização do professor. Nóvoa (1987) considera que contribuíram para a desprofissionalização dos professores, as incertezas diante das missões da escola e do papel que assumiu na reprodução cultural e na formação das elites.

A desprofissionalização marca a perda do valor do trabalho do professor. O trabalho docente passa a ser determinado por outros atores. Os professores, cada vez mais, passam a esperar que lhes digam o que fazer numa referência clara à desvalorização e perda de *status* profissional.

Nos anos 1980, um novo ímpeto na profissionalização docente ocorreu com o reconhecimento de que o ensino é uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos. Os professores, como práticos reflexivos, veem a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes (ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2002).

A percepção de que os professores compõem uma categoria profissional de um fazer vocacionado e de formação pautada na razão técnica prescritiva foi sendo superada pelo reconhecimento da riqueza de experiências que reside na prática dos bons professores.

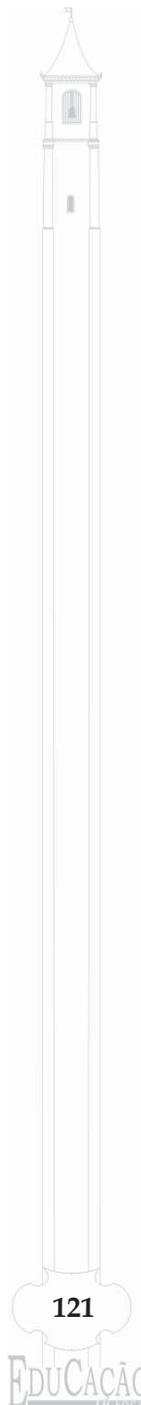
A racionalidade técnica predominante na formação detinha conhecimentos formalizados e interpretava a ação docente como limitada à escolha dos meios mais adequados à resolução eficaz dos problemas. Na visão tradicional, há uma separação entre teo-

ria e prática. As teorias existem nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Esperava-se que o professor aplicasse a teoria na sua prática, sem o necessário reconhecimento do saber advindo da prática do professor.

Diante de uma concepção reflexiva da profissão docente (ZEICHNER,1993; SHÖN, 2000, TARDIF, 2002), a formação de professores reúne disposição e capacidade de estudar a maneira como os professores ensinam, principalmente para que possam ajudar futuros professores a enfrentarem a complexidade do seu exercício profissional. As ciências da educação passam a estimular uma atitude investigativa dos professores e, nas áreas de formação de professores, emergem as práticas de formação-ação e formação-investigação (PEREZ-GOMEZ, 1992).

A prática reflexiva é vista como espaço de experimentação, de investigação, de entendimento e de enfrentamento de situações complexas. Trata-se de momento de confrontação entre a realidade e o conjunto de esquemas teóricos e de convicções do profissional. Por essa perspectiva, a atuação do professor rompe com a dicotomia entre o pensar e o fazer, experimenta na situação a elaboração de uma nova compreensão para mudá-la.

Para Shön (2000), os processos de formação deveriam pautar-se na reflexão, na ação e sobre a ação. O autor indaga sobre qual o conhecimento intuitivo que pode descrever e analisar a intervenção realizada. Ele destaca que a prática profissional não pode ser descrita segundo um sistema de normas de ação preconcebidas, uma vez que as regras técnicas não são capazes de darem respostas a situações diferenciadas, inéditas. A ideia do professor reflexivo busca superar a crítica à lógica da racionalidade técnica que marcou sobremaneira a formação docente. Nessa perspectiva, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e das técnicas científicas. O fundamento necessário para os processos de formação e profissionalização estão na base reflexiva da atuação do profissional.



O que poderia significar um novo balizamento para o processo de formação, entretanto, enfrenta críticas, principalmente, pautadas na maneira como o conceito de professor reflexivo tem sido empregado. A defesa da perspectiva dos professores como práticos reflexivos rejeita por completo a concepção de que os professores aplicam passivamente as reformas educacionais e proposições concebidas e ditadas por outros atores institucionais situados hierarquicamente acima.

Outro aspecto a considerar seria se a reflexão, por si só, tanto no ensino quanto na formação, resultaria num ensino melhor. Sob a bandeira da reflexão, tem-se limitado o processo reflexivo unicamente às estratégias de ensino, excluindo qualquer consideração sobre as perspectivas e valores representados naquilo que é ensinado e, mais raramente, sobre as condições sociais em que isso acontece.

É importante avaliar o tipo de reflexão que deve ser incentivada em programas de formação e nas escolas identificadas com um impulso democrático e emancipador. Cabe ainda registrar a insistência de que a reflexão dos professores realiza-se num diálogo solitário consigo mesmos. Sem desconsiderar esse aspecto como essencial, tal enfoque aniquila a reflexão como prática social através da qual os grupos de docentes possam apoiar-se mutuamente. Nos processos formativos, tais equívocos criam a ilusão da aprendizagem docente (ZEICHNER, 1993, p. 59).

Contreras (2002) reconhece que a concepção da prática recupera a riqueza das experiências dos professores pouco ou nada valorizadas nos meios acadêmicos. Os professores têm teorias que podem contribuir para a melhoria do ensino, no entanto, o autor destaca que a prática reflexiva não se realiza abstraíndo-se do contexto social em que ocorre. Portanto, não se deve restringir ao trabalho do professor na sala de aula, pois:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração do conhecimento profissional em relação ao conteúdo e de sua profissão, bem como os contextos que condicionam sua prática e que vão além da

aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como competência intelectual que não é somente técnica (CONTRERAS, 2002, p. 84).

A prática reflexiva tem como características a tendência democrática, emancipatória e o enfrentamento das situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

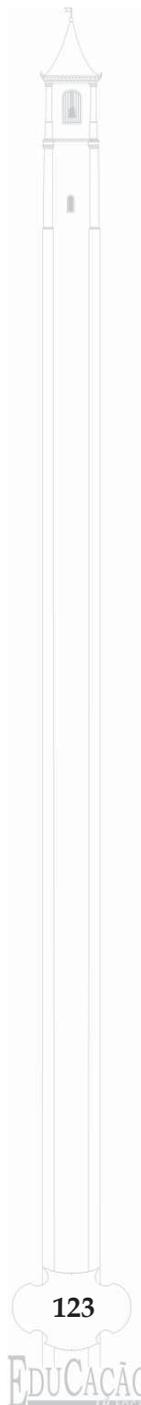
Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado, e acesso ao saber escolar e sucesso escolar por outro” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

A prática reflexiva pressupõe uma situação institucional que conduz a ações coletivas orientadas para alterar as interações na sala de aula, na escola e na comunidade. Mesmo diante do posicionamento crítico quanto à restrição da reflexão restrita às estratégias de ensino na aula, desconsiderando a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos que condicionam a prática profissional, tudo indica que a educação está cercada do “praticismo”². (KEMMIS, 1993; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002). As preocupações com a prática para a construção do saber docente têm levado a uma banalização do uso do termo reflexão.

Pimenta destaca que “a superação desses limites dar-se-á a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico social ao ensino, de modo que se identifiquem o potencial transformador das práticas” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Complementando essa noção, Moraes (2001 *apud* DUARTE, 2004) destaca a importância da apropriação teórica para a formação docente. A autora considera que o movimento prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual com base na experi-

² Tendência atual de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento.



ência imediata ou no conceito corrente de “prática reflexiva” e se faz acompanhar da promessa de uma utopia pragmatista, ou seja, basta o “saber fazer”. A teoria é considerada perda de tempo ou mesmo especulação metafísica.

Duarte acredita que “de pouco ou nada 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” (DUARTE, 2004, p. 620).

Para Miranda e Resende (2006), o ideal da formação está condicionado a uma sólida formação teórica cujo princípio deveria ser a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria, sobretudo, quando ela exerce seu vigor crítico.

Mas não há crítica possível sem a mediação da teoria. Como a teoria não é algo que possa ser buscado ou constituído para um fim dado (como instrumento), não há alternativa senão assegurar uma formação teórica aos professores. Isso, evidentemente, custa caro, requer uma mudança cultural de gigantescas proporções, contraria os interesses da indústria cultural e, sobretudo, tem o inconveniente de gerar um professorado crítico e reivindicativo, difícil de ser administrado. (MIRANDA; RESENDE, 2004, p. 517).

Ainda segundo as autoras, em função do “praticismo”, tem-se como consequência o “aligeiramento da formação, a descaracterização da universidade como agência de formação de professores, a banalização da pesquisa, a redução das condições de autonomia e rigor para o exercício da crítica” (MIRANDA; RESENDE, 2004, p. 517).

Atrela-se a esse aspecto a constatação de que as instituições incumbidas da formação inicial de professores, muitas das vezes, organizam-se sob o predomínio de um currículo montado sob a lógica disciplinar com conteúdos fragmentados seguidos de momentos de aplicação (MELLO, 2000; BRZEZINSKY, 2008). De modo

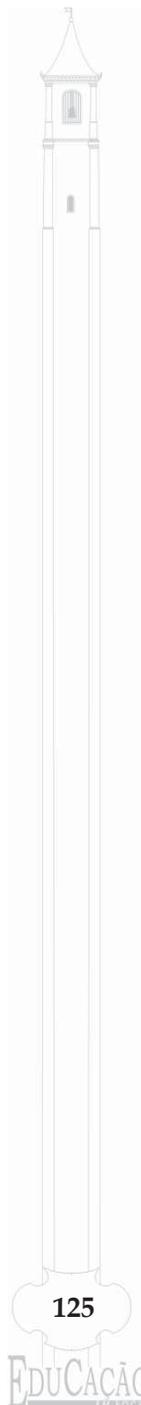
análogo, os projetos de formação continuada assumem o modelo escolar, limitados à oferta de cursos voltados à transmissão de um corpo de conhecimentos e técnicas definidos como importantes para o exercício profissional.

Mas o que vem mudando na formação do professor para permitir a formação de um professor reflexivo? Para Sacristan (2002), é a elaboração de uma metáfora reflexiva que converte os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, além de convertê-los em investigadores que buscam em seu próprio âmbito de trabalho, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete. O professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos.

O que está em jogo efetivamente é que todas essas metáforas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual:

Não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria; a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática (SACRISTAN, 2002, p. 23).

Como alternativa, o autor alerta que a ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente. O grande fracasso da formação de professores estaria em que a ciência que lhes é apresentada não lhes serve para pensar. Entretanto, a ciência pode sim ajudar o professor a pensar, porém é necessário distinguir o “pensar” da ciência. Pensar é algo muito mais importante para os professores do que assimilar ciência, porque é algo muito mais complexo do que transmitir ciência. Além disso, nem sequer o fazer dos professores é ciência. No melhor dos casos, são disciplinas científicas, não ciência. Nesse caso, conforme Sacristan (2002), o professor pensa, não de acordo com a ciência, mas de



acordo com sua cultura.

Pode-se observar que a literatura sobre a formação de professores tem-se deslocado do preparo centrado no domínio de meios e estratégias - buscando a eficácia na consecução dos objetivos escolares centrada na sala de aula - para uma formação metafórica da reflexão, sujeita a ser analisada com cuidado em relação às possibilidades que se colocam para a formação docente e para a gestão escolar.

Um cuidado essencial é ver com rigor crítico o uso recorrente do termo “prática reflexiva” como se fosse suficiente para os desafios da prática ou pudesse dar conta dos problemas educacionais complexos. O desvio de atenção das questões estruturais educacionais pode provocar o isolamento individual dos professores, vendo seus problemas como só deles, não os identificando como pertinentes à estrutura da escola e aos sistemas escolares. Outro aspecto é desconsiderar o peso das raízes culturais das quais se nutrem os professores para entender como e porque atuam e como se deseja que devam atuar.

O fato de a professora ser mulher introduz um viés na profissão docente. O fato de a professora ser da raça negra também introduz um viés na profissão docente etc. Não digo que isso seja negativo ou positivo, mas um viés. Isso quer dizer que o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor. E dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar (SACRISTAN, 2002, p. 27).

2 As relações entre prática reflexiva, pesquisa e práxis

A prática reflexiva permitiu que os professores fossem reconhecidos por suas competências e saberes excluídos do processo de análise técnica. A inclusão da prática reflexiva como componente

do trabalho docente é vista como modo de investigar, experimentar, refletir sobre essa ação, confrontando o conhecimento acumulado e o tácito³ diante de uma situação problema de modo a compreender e tomar decisões.

Para Ludke, “pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador” (LUDKE, 2001, p. 81). A pesquisa do professor revela-se repleta de dificuldades e tensões em que o consenso limita-se à constatação de que a investigação deve ocupar lugar definitivo na formação docente pelas inúmeras possibilidades que permitem integrar o exercício profissional à produção de conhecimentos e saberes.

Gaitan e Maldonado (2008) identificam alguns aspectos sobre o papel da investigação na formação docente. Entre eles merecem destaque a transcendência do enfoque rotineiro da cotidianidade, a ressignificação do trabalho docente, a reconstrução da sua imagem e como estratégia de formação docente e eixo transversal do currículo. As autoras tratam a investigação como exercício formativo renovador da prática, sem que signifique perda de solidez teórico-metodológica própria do processo. Reconhecendo que não é suficiente fortalecer a investigação no currículo das universidades, apontam para outros cenários: os espaços educativos onde atuam professores. Para tal, consideram que é preciso desmistificar a investigação.

Ao mesmo tempo em que cresce o reconhecimento da pesquisa do professor, não há consenso sobre seus rumos, em boa parte relacionada à forma como essas pesquisas alcançam legitimidade no meio acadêmico sem serem consideradas de segunda categoria diante da falta de rigor científico (LUDKE, 2001). Como modo de contornar tal dificuldade, emergem, no seio dos debates sobre professores pesquisadores, duas perspectivas que se completam: a introdução da pesquisa-ação e as considerações em torno da pes-

³ Conhecimentos e competências tácitas são as adquiridas pela experiência. Pelo seu caráter prático, não são passíveis de sistematização teórica e, em função disso, não podem ser ensinadas. Seu desenvolvimento depende da subjetividade, das oportunidades de trabalho e de acesso à informação, da cultura, das relações sociais vividas por cada trabalhador. São desenvolvidas e não adquiridas em processos sistematizados de ensino.

quisa colaborativa entre universidade e professores.

De um modo geral, os autores que optam pela perspectiva da pesquisa-ação entendem que as intervenções ditadas pela reflexão contínua visam à resolução dos problemas vivenciados, o alvo são as intervenções contínuas no sistema pesquisado. Como os projetos de ação são projetos investigativos que abarcam os grupos envolvidos, a pesquisa-ação emerge quase sempre das pesquisas colaborativas entre pesquisadores e professores.

Pimenta *et al* destaca que:

Uma tarefa muito importante dos pesquisadores foi a de ajudar os professores a desenvolver habilidades de investigar e de interpretar. Pesquisar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizar e escrever foi um aprendizado e uma conquista. Montar os projetos exigia entendimento das questões a serem investigadas, exigia seleção dos sujeitos que deveriam ser ouvidos para garantir a representação dos pontos de vista, exigia elaboração de instrumentos consequentes com os objetivos, critérios de análise e de interpretação dos dados. O trabalho de examinar as próprias ações exigia atitudes que os professores desconheciam: pesquisar, problematizando as situações práticas; analisando-as a partir de um olhar externo (um texto, uma teoria, o olhar dos pesquisadores); ampliando a compreensão com outras pesquisas; interpretando-as a partir da explicitação de seus significados mais amplos (educacionais, históricos, políticos, econômicos, culturais, ideológicos); desenvolvendo, enfim, habilidades e atitudes de pesquisa (PIMENTA *et al*, 2001, p. 14).

De outro modo, Miranda e Resende (2006) analisam que há o risco de fazer com que a pesquisa-ação seja convertida em estratégia de políticas públicas com a finalidade de imprimir reformas

somente no campo da retórica e da ação do professor.

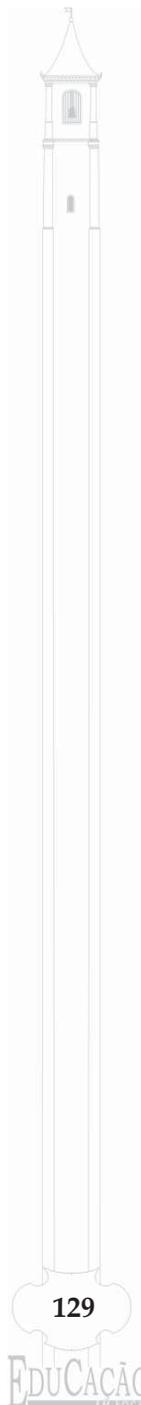
A instituição da pesquisa como prática comum e generalizada aos professores ou às escolas desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse dos docentes. Sem essas condições, pode-se alimentar uma retórica reformista que institui o imperativo de que o professor assuma sozinho a decisão e o risco de se contrapor a uma realidade que não dá sinais de pretender se transformar (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 517).

Sempre preocupadas com a incompreensão a respeito da pesquisa-ação, Miranda e Resende alertam para a falsa noção de que a atuação deva se orientar para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Se isso ocorrer, as ações podem ficar condicionadas à solução de problemas imediatos enfrentados individual ou coletivamente pelos professores. Também podem mascarar o fato de que efetivas soluções requerem muito mais do que soluções emergenciais e estão atreladas a mediações históricas, políticas, culturais e sociais construídas coletivamente.

Além disso, limitando-se aos contextos escolares e da sala de aula, a despeito da valorização dos docentes advinda do conceito de professor reflexivo e da relevância das investigações conduzidas na escola para a produção de conhecimento, corre-se o risco de não se aprofundar nas contradições políticas mais amplas que determinam as relações escola e sociedade.

Nesse sentido, a sonhada profissionalização docente há de ser acompanhada por alterações significativas nos processos de gestão e organização da escola, no pleno engajamento do professor nos processos decisórios e na constituição de uma jornada de trabalho que inclua trabalho coletivo e docência.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a profissionalização docente está inserida num processo mais amplo de visão emancipatória da educação. Isso requer imediato reconhecimento



dos conflitos entre os diferentes atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. A modificação da realidade pela reflexão, pelo autoquestionamento, remetendo da teoria à prática, implica o entendimento de que a prática pedagógica é uma práxis e como tal não se pode reduzir a sua investigação ao estudo das técnicas pedagógicas.

Para Sacristan (2002), atribuem-se ao pós-positivismo - tendência marcante na investigação sobre a formação de professores após o positivismo - alguns juízos bastante aceitos sobre a prática pedagógica. Um dos principais argumentos é o de que da “ciência” pedagógica não se pode deduzir a técnica da prática pedagógica.

O pós-positivismo nega a possibilidade de que da ciência se deduza a técnica educativa. Quer dizer, a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico e, serei muito mais agressivo, não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas (SACRISTAN, 2002, p. 22).

De forma que diferenciar prática pedagógica de práxis implica demarcar, por um lado, as características de um empreendimento pedagógico que se desenvolve num tempo e num espaço que visa a um efeito, mas que, em nenhum momento, é portador de uma perspectiva de autonomia; e de outro, a marca de um projeto emancipador (IMBERT, 2003, p. 15).

Conforme Imbert (2003), as práticas provêm da técnica e do cálculo e buscam relações ótimas entre os meios e os fins. Já a práxis significa uma tensão, um projeto que não se deixa fixar por termos determinados, mas abre espaço para um processo indeterminado, não dedutível, que visa alcançar a autonomia. Ao contrário da pedagogia especulativa que lida com o objeto acabado, a classificação e o diagnóstico, pelo conceito de práxis pedagógica, consti-

tuem um “vir-a-ser” não previsto. Infere-se que ela só existe em relação ao objeto inacabado, o que abre espaço para a compreensão da realidade como apreensão parcial, passível de revisão. “A perspectiva da práxis é a de um fazer criador da realidade e de sentidos novos” (IMBERT, 2003, p. 18).

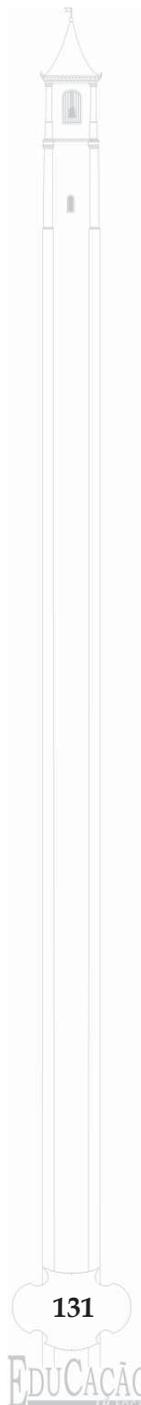
A práxis caracteriza-se pela relação dialética entre teoria e prática. Apoiada no saber, entende-o como provisório, porque a práxis, enquanto tal, faz surgir um novo saber.

No exercício da docência, esse conceito de práxis reforça a impossibilidade de uma sólida formação teórica se deixar confundir pelo pragmatismo⁴. Acusa-se o pragmatismo como responsável pelo empobrecimento da relação do indivíduo com a realidade: alheio às possibilidades históricas constituídas, ao processo de construção de alternativas e ao modo de organização e de vida em sociedade.

Nesse sentido, a práxis deve fundamentar a formação dos professores. Fundamenta-a para que a teoria e a prática se encontrem de modo crítico, desconstruindo-se e reconstruindo-se nos espaços e tempos escolares. A questão da práxis na instituição escolar será de um projeto de autonomia que visa revolucionar uma relação com a instituição, vivida e pensada por um conjunto de práticas, representações e imagens. O projeto de autonomia implica em trabalhar com esse imaginário sobre o qual a instituição se apoia e, em troca, a instituição o naturaliza. “Trata-se em suma de re-historicizar a instituição, de desnaturalizá-la e ao fazer isso, se reapropriar tanto no nível coletivo quanto individual, das capacidades instituintes, ou seja do desejo do poder de se liberar do peso das fatalidades de todos os gêneros” (IMBERT, 2003, p. 71).

Ainda sobre o tema, Sacristan (2002) resgata que, por mais que pareça estranho, os professores são pessoas que pensam e querem, e não só pensam. Porém, as motivações dos professores têm estado ausente das investigações sobre a formação dos professores. “Para

⁴ De acordo com essa tese, as ideias são concebidas como instrumentos e planos de ação, previsões acerca das prováveis consequências de determinada ação, hipóteses que, dependendo de sua eficácia, valor ou utilidade, permitem uma melhor organização da conduta do homem no mundo. No terreno metodológico, portanto, não rejeita a elaboração de hipóteses ou teorias, mas exige que essas partam dos dados da experiência e apresentem resultados práticos e verificáveis.



educar é preciso se ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc.” (SACRISTAN, 2002, p. 26).

O autor avalia que se deve dar especial atenção aos motivos de ação dos professores, uma vez que se tem educado suas mentes, mas não seus desejos. Porém, com relação à investigação sobre a formação, insiste na necessidade de se considerar o *habitus*⁵ como forma de integração entre o mundo das instituições e o das pessoas. Ainda mais importante do que os motivos, “o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTAN, 2002, p. 27).

Dessa maneira, acredita-se que a formação do professor reflexivo - professor pesquisador - passa pela sua própria crítica, pelo encantamento que ele confere à valorização dos saberes advindos da sua experiência docente, mas também pela suspeita do desvio que confere ao caráter complexo das relações de dominação e exclusão que caracterizam a sociedade capitalista mundializada. Uma via importante para a formação, pelas inúmeras possibilidades que confere, será a recondução às questões da práxis. Nesta insurge o imaginário sobre as representações dos docentes, sobre a escola e sobre o seu próprio trabalho, além do embate crítico entre teoria e prática, aspectos potenciais para que se promova a transformação da instituição escola e dos homens.

4 À guisa de conclusão

A reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa busca assegurar meios para a gestão dos fazeres, do tempo e das pessoas na escola, cuja preocupação é a produção de um discurso que exime

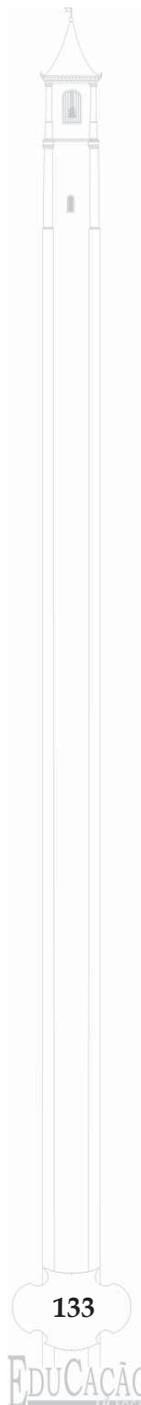
⁵ *Habitus* é um conceito definido por Bourdieu (1983) e concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

os governantes de responsabilidade e compromissos, segundo Pimenta (2002). A supervalorização da prática, considerada em si mesma, corre o risco de resvalar para o desconhecimento da importância da teoria e da reflexão. A prática como objeto de análise crítica exige uma sólida formação teórica em diálogo com as práticas, além da constatação de que se deve “educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTAN, 2002, p. 27).

Em suma, diante das múltiplas limitações que se impõem aos docentes no seu fazer cotidiano, as proposições pautadas na prática reflexiva, de onde emerge o professor pesquisador, podem ocultar uma nova forma de desviar a análise crítica sobre os fatores políticos e sociais que determinam as condições externas da prática docente. As perspectivas para a formação de professores vistos como práticos reflexivos focam-se na atuação docente, mais especificamente, na aplicação da teoria e das técnicas científicas no fazer da sala de aula, em que não são abordados nem modificados os fatores organizacionais que controlam tempo, espaço, interações e hierarquias na escola. Além disso, os professores, mesmo sob a égide da possibilidade de autonomia e da retomada da qualificação profissional, veem seu trabalho marcado pela individualização, têm uma formação aligeirada e sofrem a perda de *status* social.

Acreditando que é possível superar tal perspectiva pela formação para a práxis, ainda é preciso se investigar em que medida a formação e a gestão do trabalho docente podem promover a práxis. Que aspectos centrais devem ser adotados para a formação para a práxis?

Para conduzir a práxis, segundo os ensinamentos de Imbert (2002), é necessário comprometer-se com o trabalho de subversão do desconhecimento instituído nos campos pedagógico, ideológico e político. Nesses as pessoas e os entes coletivos perdem suas capacidades autônomas. A desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição de fato remete a mudanças no nível organizacional, ou seja, o autor explica que há de se realizar novos arranjos dos seres, dos fazeres, novas combinações de elementos por vezes intocados. “De fato, uma verdadeira mudança



nas articulações simbólicas da instituição somente pode acontecer sendo simultaneamente uma mudança efetiva no registro imaginário e vice-versa” (IMBERT, 2002, p. 73). O autor entende que com muita frequência, as mudanças advindas das reformas e inovações não produzem ruptura nem no imaginário dos mestres, nem na trama do sentido dos valores e das regras.

Um segundo aspecto preponderante diz respeito à compreensão de que, num grupo, a práxis como elaboração coletiva das práticas vividas no cotidiano requer um coletivo articulado. Nesse sentido, a práxis opera a ruptura com os laços arcaicos advindos das posições hierárquicas de mando, que prescinde da figura do líder, pois é no coletivo que os sentidos e imagens são falados, postos em circulação numa rede de trocas. Imbert (2002) acrescenta que, no entanto, esse campo coletivo somente se constitui através dos fazeres materialmente articulados, ou seja, é preciso colocar em ação instrumentos, dispositivos, elementos que traduzam em palavras a troca, a rede de trocas.

O projeto praxista, em confronto com a perspectiva da formação de professores reflexivos, é um desafio: vasculha os sentidos da prática cotidiana, remobiliza os sentidos e as imagens que lhe dão corpo; institui o grupo cujas imagens e os sentidos possam ser falados, postos em circulação numa rede de trocas; cria e elabora dispositivos que articulam os fazeres em função de novos sentidos, cuja essencialidade é a autonomia humana.

Portanto, cabe intermitentemente perguntar: qual o projeto de futuro que une e articula os professores como intelectuais? Como acabamos sendo o que somos agora? O que ainda se pode fazer no campo da escolarização a partir da reflexão crítica? Possivelmente, as respostas encontram-se no processo que desmonta os discursos, as ideias e as relações sociais existentes em função do que é possível mudar em contraposição à constatação do que é resultado das estruturas sociais à que estamos submetidos.

Referências

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2009.

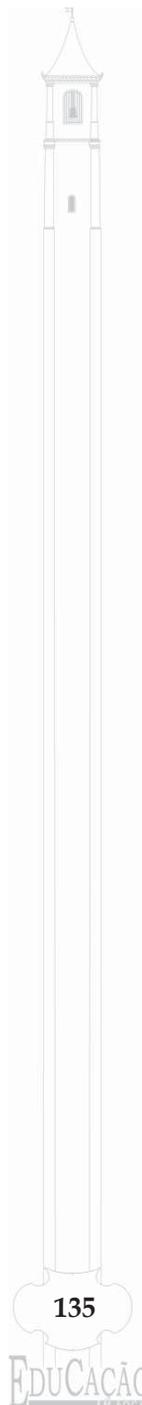
CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

KEMMIS, S. La formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, v.19, p. 1-15, 1993.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2009.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?pid=S0102-88392000000100012-90k>. Acesso em 09 abr. 2009.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, Ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2009.



GAITAN, C. S.; MALDONADO, N. B. La investigación: una opción en la formación docente IN: GARCIA, M. M.; SOBREIRA, H. G. *Formación de profesores: nuevos temas y nuevos cenários*. Mexico: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008

GIROUX, H. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano, 2003.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dez. 2006.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais eletrônicos ...* Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

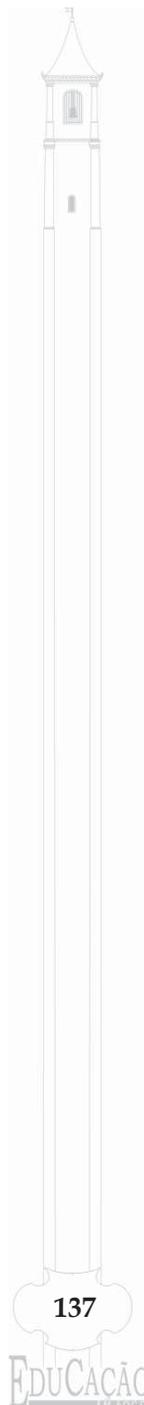
PIMENTA, S. G. *et al.* Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 1, 24., 2001, Caxambu. *Anais eletrônicos ...* Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação dos professores. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.*, Goiânia, 27 (2), Jul./Dez. 2002. p. 1-54

SHÖN, D. A. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.



Teacher education researchers: foundations for pedagogical praxis

Abstract

The article connects key concepts for teacher professionalization like the recognition of the knowledge originated from practice, the conception of teaching work anchored in research processes and the question of pedagogical praxis. It examines the prospect of teachers training as reflective and researcher professionals, its distortions and criticism. It questions whether it is possible that the reflective practice and the research compose the teaching work and for what purpose it should and can be accomplished. Faced with the possible subordination of the theory and reflection to the practice, discusses some principles or arguments which can be gathered in advantage of an effective transformation of the senses that can be given to reflective practice in favor of the possibility of this practice to be converted in praxis towards a teacher education for autonomy

Keyword: Formation of teachers; researchers; reflective teaching; bases for praxis.