FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO COM PESQUISA

EPISTEMOLOGICAL FUNDAMENTS OF TRAINEESHIP DEVELOPMENT BY RESEARCH

Evandro Ghedin[1]
Universidade do Estado do Amazonas

Whasgthon Aguiar de Almeida[2]
Universidade do Estado do Amazonas

Resumo: A pesquisa aqui apresentada procura construir um movimento teórico que busca a fundamentação epistêmica da prática de pesquisa na formação inicial de professores que vincula os processos de investigação ao desenvolvimento do estágio curricular. Esta experiência vem sendo desenvolvida com professores que estudam e atuam na Educação do Campo. A questão que o texto procura dar conta é a da fundamentação epistemológica desta prática. Para isso lança mão da literatura existente, como reflexão teórica no campo educacional, que dá suporte e embasamento para uma prática de formação organizada a partir de uma dinâmica que articula a aprendizagem dos processos de pesquisa em sua íntima articulação com a construção do saber do professor, que se constrói a partir do apreender a profissão na experiência concreta da escola. O que a pesquisa busca em

[1] Professor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Coordenador do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências (2005-2008). Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia na Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB – 2004-2006). É licenciado em Filosofia e pós-graduado em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília. É pós-graduado em Antropologia na Amazônia e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorou-se em Filosofia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tem pesquisado, nos últimos dez anos sobre o ensino de Filosofia e Formação de Professores. E-mail: ghedin@usp.br

[2] Professor da Universidade Estadual do Amazonas. E-mail: whasgthon.almeida@hotmail.com

sua operacionalização, a partir dos princípios da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, é possibilitar ao professor em formação inicial compreender que o conhecimento é elaborado na prática a partir das teorias educacionais que possibilitam a reelaboração das próprias teorias, que sustentam as práticas educativas. Essa dialética permite-nos desenhar um quadro teórico imbricado com a prática formativa, de tal modo que não há como separar os processos de investigação dos procedimentos da aprendizagem da profissão na experiência do estágio. O método utilizado para esta reflexão sobre os resultados do processo centra-se numa abordagem hermenêutico-fenomenológico. A conclusão, ainda parcial, é que não há como avançar no campo da formação inicial de professores se não formos capazes, no desenvolvimento da própria formação, de aliar processo e produto da aprendizagem da profissão em um movimento dialético que alia a pesquisa como formação, a formação para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos que constituem os produtos do conhecimento na área educacional.
***Palavras-chave**: Formação de professores. Ensino e Pesquisa. Formação inicial. Estágio e pesquisa.*

Abstract: This paper aims at building a theoretical movement that seeks epistemic reasons of research practice in initial teacher education, which links investigative processes to the development of curricular traineeship. That practice has been developed with teachers who study and work in Country Education. The question that this text intends to clarify is what epistemological elements support that practice. So that, it is focused the available literature as theoretical reflection in educational field, which supports a organized training practice from a dynamic that links research learning to the construction of teacher's knowledge, which is built from understanding his profession in practical experiences of school. So, we seek, based on action, critical and collaborative research principles to allow teachers in training to understand that their knowledge is developed in practice from educational theories that enable the reformulation of their own theories which

support educational practices. That dialectic permits us to draw a theoretical framework interwoven with the training practice, without any separation between investigation processes and procedures of learning the profession in traineeship experience. The method used for the results reflection of that set focuses on a hermeneutic-phenomenological approach. In conclusion, although partial, they say that there will no progress in the initial teachers practice if we are not able, in the development of their training, to mingle process and product of the profession learning in a dialectical movement that combines research as training, training for research, the research practice in training and training in practice articulated to the investigative processes that constitute knowledge in education.
Keywords: *Teacher training. Teaching and Research. Initial training. Traineeship and research.*

Introdução

O texto aqui apresentado desenvolve-se em três movimentos articulados a partir de um problema central: fundamentar epistemologicamente, com base na teoria corrente na educação brasileira, a prática do desenvolvimento do estágio curricular na formação inicial do professor articulado aos processos de pesquisa.

O movimento do texto centra-se na *fertilidade do conceito de professor-pesquisador* e desenvolve-se num raciocínio que nos lança na direção da *contribuição do conceito de professor reflexivo ao de pesquisador*, pois nos permite estruturar um modelo de prática aliado aos processos cognitivos de conhecimento que se formam mais consistentemente a partir de sua sistematização em processo que, na revisão da formação inicial de professores, nos obriga a pensar o *papel do currículo na legitimação do professor-pesquisador*. Com isso, estamos querendo demonstrar que há uma imbricação entre a formação do professor no estágio curricular com a ideia de *professor pesquisador* que se forma na prática com a perspectiva do *professor reflexivo* que desenha um processo sistemático de análise a partir da prática e o *currículo*, enquanto legi-

timação de um modo próprio de operar a formação.

O texto desenha uma trajetória epistêmica que se dá no processo de organizar da dinâmica da formação do professor pesquisador ao longo do desenvolvimento da prática do estágio curricular. Por isso, podemos antecipar que esse procedimento, cuja fundamentação buscamos, nos permite concluir, mesmo que parcialmente, que não há como avançar no campo da formação inicial de professores se não formos capazes, no desenvolvimento da própria formação, de aliar processo e produto da aprendizagem da profissão em um movimento dialético que conjuga a pesquisa como formação, a formação para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos que constituem os produtos do conhecimento na área educacional.

A fertilidade do conceito de professor-pesquisador

A formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial, com a "iniciação científica", pois é neste momento que o estudante deveria ter um contato mais estreito com a pesquisa, principalmente a partir da interação com sujeitos que já desenvolvam pesquisas e participam de grupos de pesquisas. Participar de um grupo de pesquisa é um dos fatores decisivos no despertar para a investigação científica por parte do professor em formação, pois ele poderá articular as suas experiências enquanto estagiário, ou mesmo professor, com as temáticas que o grupo se propõe a investigar sempre fundamentado por referenciais teóricos e amparado por uma metodologia consistente. É neste contexto em que está envolvido o futuro docente que desenvolverá a sua criticidade e dará início à construção da sua identidade de pesquisador, a partir de uma dúvida metodológica e da inquietação em relação ao processo de construção do conhecimento.

Para Ludke (2001), a formação do conceito de professor-pesquisador parte de dois vieses teóricos: na perspectiva abordada por Donald Schon (2000), sobre o profissional reflexivo e na con-

cepção de Pedro Demo (2002), que considera a pesquisa como a ferramenta principal da prática docente. Ludke (2001) identifica em Stenhouse (1987) a proposta de uma nova visão para o professor, metaforicamente o comparando a um artista que faz da criatividade a sua principal característica, embora isso seja contestado por Serrão (2006).

Ludke (2001) também afirma que a literatura educacional contemporânea considera de suma importância que o professor seja um "prático reflexivo", isto é, que ele porte-se como um intelectual transformador refletindo cuidadosamente sobre a sua prática, comentando que é dentro desta dimensão teórica que se desenha o conceito de professor pesquisador, em que ensino e pesquisa não são dicotomizados. Também destaca que a escola básica ainda está longe de privilegiar a pesquisa, pois sobrecarrega os professores na sua carga horária e não dispõe de grupos de pesquisas. Sendo assim, o que se evidencia no cotidiano escolar são professores que se consideram pesquisadores mesmo sem desenvolverem atividades de pesquisa paralela à docência, levando em conta a pesquisa enquanto mera elaboração de planos de aula e seleção de conteúdos.

Segundo Santos (2001), o quadro que observamos nas universidades, principalmente nas públicas é da falta de uma cultura própria de pesquisa, haja vista, o estímulo para esta atividade se dê apenas para captação de recursos públicos. Também se evidencia como uma problemática ao surgimento do professor-pesquisador o monopólio dos departamentos de pesquisa das universidades que costumam fechar-se para os demais professores. Essa evidência deriva das críticas que tece ao caráter profissionalizante das universidades que se departamentalizam em diversos núcleos que acabam isolando os saberes e priorizando uma formação meramente técnica. Para superar esse quadro, Japiassu (2006, p. 38) propõe uma reflexão interdisciplinar sobre o sistema escolar afirmando que

> uma das coisas importantes que devemos esperar de nosso sistema científico é uma formação que não seja mais um enclausura-

mento disciplinar e um adestramento no pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a compreensão.

Ludke (2001) comenta que é a partir dos anos 80 que os pesquisadores brasileiros fizeram uma autocrítica sobre o distanciamento da universidade em relação às escolas, motivados principalmente pela avalanche de saberes e habilidades que passaram a caracterizar o perfil profissional do professor. Esses novos atributos surgiram dos resultados de variadas pesquisas educacionais realizadas no Brasil, sendo que, dentre estas novas características necessárias à formação do professor apontadas por essas pesquisas, podemos destacar o professor multicultural, reflexivo, pesquisador, participante etc. Entendemos que mesmo que a academia, apoiando-se em inúmeras teorias, já enfatize a discussão sobre a questão da pesquisa por parte do docente, nas escolas básicas, a situação é oposta, uma vez que grande parte dos professores ainda tem uma noção nebulosa sobre a pesquisa científica, pois a relacionam a situações práticas da sala de aula, como a confecção de materiais didáticos e a elaboração de estratégias de ensino.

É necessário que se defina qual o papel do professor no contexto escolar, que tipo de pesquisa ele estará realizando e qual o público que ele pretende alcançar (Ensino Fundamental, Médio ou Superior); caso contrário, o conceito de professor-pesquisador será enfraquecido. Dessa forma, defendemos um conceito de professor-pesquisador baseado numa pesquisa científica que possua uma metodologia consistente e clara, contribuindo na construção de um novo conhecimento. Porém, é importante frisar que o papel da pesquisa na formação de professores não pode ficar reduzido apenas à legitimação do professor como pesquisador, como também às suas relações com o ensino, com a organização curricular e com a própria escola.

Miranda (2001) aponta três perspectivas evidenciadas na literatura sobre o professor pesquisador. A primeira diz respeito à autonomia do professor voltada para a sua emancipação através da prática. Outra perspectiva está ligada ao compromisso de transformar a educação a partir da sensibilização diante das desigualdades

que acarretam em injustiças sociais. O terceiro aspecto refere-se às críticas tecidas pela pesquisa-ação sobre as universidades. Para André (2001, p. 57), a plenitude do conceito de professor-pesquisador é ampla e variada, pois

> as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda.

A atuação do professor em sala de aula deve ir além da aplicação dos conteúdos, pois ele se depara cotidianamente com situações que requerem atitudes que contemplem o dinamismo do contexto em que atua. Para tanto, é necessário que os professores façam de suas atividades docentes uma constante investigação na busca de soluções para as situações-problema com que se envolve no ambiente escolar.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) identificam quatro aspectos na formação de professores, sendo eles: o aspecto acadêmico, que visa formar o especialista; o aspecto da racionalidade técnica, o qual foca-se na formação técnica; o aspecto prático, que entende a formação na prática pela prática através da experiência; e o aspecto da reconstrução social, que enfatiza o exercício do ensino numa perspectiva crítica. Levando em consideração este cenário exposto pelos autores, consideramos que as escolas de formação de professores da atualidade não têm o compromisso de instituir nos professores uma consciência social que os levem à criticidade e, consequentemente, despertem nos seus alunos este mesmo sentimento.

Neste contexto, é importante comentarmos a definição de professores formadores colocada por Lisita, Rosa e Lipovetsky

(2001), que tentam, a partir de cursos de formação continuada e de oficinas pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento, oferecer subsídios para que os docentes em formação superem as dificuldades de cunho teórico, pedagógico e metodológico. No entanto, entendemos que os professores formadores não conseguem modificar a prática dos professores em formação, tampouco despertar neles uma inquietação que, a partir de uma reflexão, os levem a percorrer o caminho da pesquisa, tal como propõe o modelo de professor pesquisador.

Buscando descrever um panorama teórico que sustente o conceito de professor-pesquisador, Ludke (2001) evidencia as ideias dos principais teóricos que discutem essa questão. Para ela, Popkewitz é extremamente crítico quanto ao papel do professor, pois considera que apenas o fato de ele ser pesquisador não é suficiente para legitimar a sua autonomia, enquanto Giroux (1997) refuta peremptoriamente o reducionismo imposto à prática dos professores que os transformam em meros técnicos. A autora também entende que os teóricos australianos Carr e Kemmis fazem uma análise minuciosa da pesquisa de cunho positivista, denominada por eles de "visão científica natural da teoria e prática educacionais", que considera a realidade guiada por leis universais onde o papel da ciência é sistematizá-las de forma técnica direcionando-as à prática.

Evidenciam também outras duas abordagens: a "visão interpretativa da teoria e prática educacionais" e a "ciência educacional crítica". A visão interpretativa é uma construção subjetiva de interpretações e significados realizados pelos sujeitos acerca da realidade. No entanto, esta visão sofre influências de fatores sociais e econômicos, os quais muitas vezes não são levados em consideração. Já a ciência educacional crítica defende a pesquisa-ação como um modelo emancipatório que estimula a criticidade no professor.

Ludke (2001) também evidencia a distinção feita por John Elliott entre "pesquisa-ação" e "investigação-ação", em que a pesquisa-ação interfere de forma benéfica na prática, entretanto, não gera conhecimentos por não estar amparada num viés teórico

consistente, enquanto que a investigação-ação possui os elementos que a compõe (atividades de ensino, investigação educativa, desenvolvimento curricular e avaliação) fortemente sustentados em teorias.

Contreras (2002) destaca que a concepção de professor-pesquisador proposta por Stenhouse (1987) é considerada limitada por alguns teóricos, principalmente pela falta de uma análise crítica do contexto social em que se desenrola a atividade educacional e pela dimensão reducionista que se dá à pesquisa, pois a restringe apenas à sala de aula. Quanto ao modelo proposto por Giroux (1997), Contreras (2002) comenta que o processo de emancipação dos professores não é espontâneo; por isso, a autonomia se desenvolve a partir das modificações das diferenças nas práticas pedagógicas e nas aspirações sociais dos docentes. Portanto, é necessário um compromisso social e uma definição política clara por parte do docente na busca da sua autonomia, pois

> a ideia de autonomia sugere a aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão ou de exclusão e de como superá-las (CONTRERAS, 2002, p. 187).

Entendemos que a ideia de um professor como intelectual crítico desenvolvida por Giroux (1997) e evidenciada por Contreras (2002) opõe-se às concepções técnicas e instrumentais que sustentam a racionalidade técnica. Esta visão possui algumas semelhanças com a perspectiva de professor autônomo defendida por Contreras (2002), pois ambas visam à emancipação do professorado. Vale ressaltar que, em sua obra, o autor evidencia e distingue três modelos de professores e três dimensões de sua profissionalidade: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico definindo como suas dimensões a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Neste sentido, Zeichner (1993) considera que a "prática reflexiva" é o mesmo que a "prática orientada pela pesquisa", demonstrando o quanto são tênues os limites entre os conceitos de

professor-pesquisador e de professor-reflexivo e criticando fervorosamente a relação hierárquica existente entre professor e pesquisador. Para Ludke (2001, p. 28),

> o movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surgem em oposição às concepções dominantes de "racionalidade técnica", em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepções e execução, ou seja, entre teoria e prática.

Na busca pela legitimação como pesquisador é de suma importância que o professor tenha uma atitude crítica na sua ação educativa. Este processo de reflexão crítica possibilitaria uma mudança nas suas práticas pedagógicas e na sua própria reflexão sobre a realidade. É neste contexto que apresentamos o conceito de professor reflexivo cunhado por Donald Schön (2000), que propõe uma formação de profissionais baseada numa epistemologia da prática e valorização sua experiência através da reflexão na ação. A partir desta perspectiva de professor que valoriza a pesquisa surge, então, o conceito de professor-pesquisador: aquele que sustenta a sua prática na pesquisa partindo da problematização de situações práticas do seu cotidiano profissional. Nesse caso a pesquisa constitui-se o eixo articulador da reflexão do sujeito professor.

A contribuição do conceito de professor reflexivo ao de pesquisador

Ao retomarmos a proposta de professor reflexivo feita por Donald Schön (1992), construída a partir da ideia de reflexão na ação, percebemos que, ao contrário do modelo de professor técnico que concebe a sua ação profissional desvinculada da realidade, o professor reflexivo tem plena consciência de que está presente na realidade escolar num constante processo de interação com este contexto. É a partir deste diálogo com a realidade, denominado por Schön (2000) como "diálogo com o contexto social", que o professor poderá enfrentar e superar as adversidades encontradas na sala de aula, propiciando um processo de ensino-aprendizagem

que desperte a criticidade dos educandos. Quanto ao processo de profissionalização docente, as ideias de Schön (2000) possibilitam resgatar a cientificidade sobre a concepção prática que é negada pela racionalidade técnica. Neste sentido, nos reportamos a Contreras (2002, p. 113), quando comenta que Schon "ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica".

O entendimento de um processo de construção do conhecimento dinâmico e não-linear está presente na concepção de profissional reflexivo proposta por Schön (2000), em que o sujeito não deve ter uma visão unilateral do problema com o qual se depara, tampouco se prender nas delimitações do campo profissional. Numa perspectiva educacional, contempla o processo de ensino-aprendizagem de forma não-fragmentada e sem dicotomizar teoria e prática ao fazer uma crítica contundente ao modelo que leva os estudantes a pensarem de uma forma exclusivamente voltada para a sua área de atuação; modelo esse que considera o educando como prodígio agraciado dos céus, marginalizando os demais ao desconsiderar suas peculiaridades e não propiciando situações que desenvolvam suas habilidades.

No entendimento de Schön (2000), a reflexão-na-ação tem uma função crítica em relação ao ato de conhecer-na-ação, se estabelecendo de forma consciente até mesmo quando não age de forma explícita. Já, o processo de conhecer-na-ação caracteriza-se pela compreensão de fenômenos e formas de perceber um problema agindo de maneira inconsciente e espontânea. Schön (2000, p.35) afirma que a distinção entre ambos os atos se dá de forma sutil:

> assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal

dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

Sendo assim, entendemos que a reflexão-na-ação ocorre a partir da experiência prática, sendo importante ressaltar que o contexto prático é antagônico ao contexto da pesquisa. Neste sentido, Schön (2000) argumenta que o ato de demonstrar executado pelo professor complementa o de imitar, apresentado pelo aluno. Portanto, a teoria de Schön procura desconstruir a estrutura cartesiana que desvincula a prática da teoria, através de um ensino reflexivo sustentado pela reflexão-na-ação e baseado na interação professor-aluno, em que para que o ensino prático reflexivo se consolide no âmbito educacional é necessário que o currículo encontre formas de incorporá-lo no dia-a-dia da escola. No entanto, vale ressaltar que cada escola ou universidade tem as suas próprias peculiaridades, sendo necessário levá-las em consideração durante a implantação de um ensino prático-reflexivo.

Dentre as críticas recebidas pelo modelo proposto por Schön, evidenciam-se as de Zeichner (1993), que afirma que o conceito de professor reflexivo é limitado por não se atentar às peculiaridades culturais da escola. É sobre este cenário que Contreras (2002) comenta que a reflexão também pode afastar o professor da cultura da escola, o que acaba fazendo com que ele restrinja sua autonomia ao ambiente de sala de aula, haja vista que, muitas vezes, as suas reflexões não saem do espaço escolar. Levando em consideração esta situação, o autor sugere a implantação de conteúdos críticos e relacionados à realidade da escola e da comunidade, sendo necessária, para isso, uma boa formação teórica por parte do docente. Para Ludke (2001), nem todo professor reflexivo é pesquisador, embora todo professor pesquisador seja reflexivo, pois a atividade de pesquisa implica a reflexão, embora ambas devam envolver elementos críticos.

Sacristan (2006) afirma que o positivismo de hoje, o pós-positivismo, considera a prática pedagógica uma prática e não uma técnica, pois não está fundamentada no conhecimento científico. Dessa forma, comenta que o pós-positivismo apoia-se em metáfo-

ras, como a que transforma o professor em profissional reflexivo, aquele que reflete sobre sua própria prática, o que no seu entender é inviável, haja vista o professor não ter tempo para tal reflexão. Para o autor citado, a metáfora reflexiva está em evidência no mercado intelectual, entretanto, compactuar com ela "significa reconhecer que, se com a reflexão busco a prática, é porque a ciência não a pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós que acreditamos estar fazendo ciência" (p.82).

No tocante ao conceito de professor-pesquisador, Contreras (2002, p. 114-115), identifica similaridades entre a noção de profissional reflexivo defendida por Schon (2000) e a de professor envolvido com o ato de pesquisar de Stenhouse (1987):

> da mesma maneira que Schön analisa a prática reflexiva como oposição a ideia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e portanto sua possibilidade de pretensão educativa.

Vale ressaltar que para a identidade de pesquisador se consolidar no professor é de suma importância que ele esteja inserido num contexto que priorize a investigação científica, sendo fundamental a sua participação em grupos de pesquisas, articulando os seus projetos a outros em desenvolvimento numa dimensão interdisciplinar. Estas equipes de pesquisa devem ser compostas também por estudantes iniciantes, como forma de incentivá-los às atividades de investigação científica. Entendemos que numa equipe a interação entre os membros é superior à interação que ocorre num grupo, tal como propõem Ghedin, Gonzaga e Borges (2007).

O papel do currículo na legitimação do professor-pesquisador

O currículo formal, da maneira que está organizado, pouco tem contribuído na legitimação da identidade de pesquisador por parte do professor. A forma cartesiana que compartimentaliza e fragmenta o currículo transforma o estudante num mero receptor

de conteúdos e o professor em um simples transmissor de conhecimentos alheios. Esta "grade curricular", que prende as disciplinas impedindo-as de dialogarem uma com as outras dicotomiza ensino e pesquisa, e alimenta a engrenagem reprodutivista que sustenta o círculo vicioso da educação, transformando o aluno passivo num professor reprodutivista, daí a necessidade de um novo desenho curricular que leve, tanto o professor como o educando, a legitimar a pesquisa no âmbito escolar.

Contreras (2002) concebe o currículo como um mediador da relação entre teoria e prática, em que a experimentação da prática docente torna-se a experimentação do próprio currículo, o qual constrói e reconstrói a própria ação a partir de problematizações. Esta perspectiva de currículo apresentada pelo autor relaciona-se estreitamente ao próprio conceito de professor-pesquisador, pois é a partir da problematização de sua prática que o professor poderá reformular o seu pensamento e, por conseguinte, a sua própria prática.

Moreira e Silva (2005) afirmam que o currículo escolar não se restringe a sua dimensão técnica, como uma matriz em que estão desenhadas as disciplinas, pois possui uma dimensão sócio-político-cultural que influencia diretamente na educação como um todo, especialmente na formação de professores. Sobre esta questão, Giroux e McLaren (2005, p. 139) comentam:

> um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de analise e avaliação da escolarização contemporânea.

Como forma de suprir carências teórico-metodológicas da formação inicial, que são fomentadas pelo modelo de currículo utilizado nas instituições de ensino, são oferecidos os cursos de formação continuada, entretanto, esses cursos, conforme Pimenta (2005), quase sempre não obtêm o resultado esperado, pois centram suas atividades na discussão de conteúdos já trabalhados na graduação, desprezando as situações ocorridas no contexto escolar dos professores participantes.

Foerste (2005) expõe que a parceria na formação de professores é uma nova perspectiva que surgiu no Brasil em meados da década de 1990, com o intuito de oferecer formação inicial e continuada aos professores através de acordos de cooperação entre universidades e escolas básicas, além de parcerias com o poder público, iniciativa privada e organizações não-governamentais (ONG's). O autor distingue três tipos de parcerias no contexto educacional: *parceria colaborativa*, que surge da articulação entre os professores da academia e da escola básica visando consolidar a ideia de inseparabilidade entre teoria e prática; *parceria dirigida*, este tipo de parceria enfraquece a universidade, pois age como um recurso técnico a ser utilizado na formação de professores restringindo a sua autonomia; e a *parceria oficial*, oriunda do poder público com o interesse de articular a tríade governo-universidade-escola. No entanto, este último tipo de parceria estabelece programas prontos e acabados para as instituições de ensino, o que acaba engessando os seus programas de formação de professores.

Ao refletirmos sobre tais situações perceberemos que o cerne da questão é a própria constituição curricular existente no sistema educacional brasileiro que, devido aos motivos já discutidos no texto, acarreta em medidas paliativas que perpassam a formação inicial e alcançam a formação continuada sem interferir nas práticas instituídas pela cultura escolar.

Conclusão

O limite deste texto está no fato de prometer algo que é impossível cumprir no movimento da comunicação em evento. O esforço que fazemos é para comunicar uma reflexão que nasce da prática formativa, não apresentada em detalhe neste texto, mas assumida como pressuposto das reflexões que aqui apresentamos. Isso porque esperamos que na comunicação oral pudéssemos contextualizar esta problematização a partir da prática que instituímos na formação de professores do campo nos Estados do Amazonas e Roraima junto a duzentos professores em formação.

Admitimos que aqui o texto se assumisse mais uma pers-

pectiva teórica do que o desenho de uma prática. Isso ocorre porque queremos aproveitar o momento para fundamentar epistemicamente o processo a partir da literatura para sustentar uma prática fartamente documentada sobre este processo de formação. O que buscamos desenhar aqui é um conjunto de possibilidades que são discutidas com o intuito de partilhar as reflexões com especialistas para que possamos discutir a expressão e expansão deste processo de estágio vinculado ao desenvolvimento da pesquisa. Sabemos dos limites que se apresentam, mas mesmo assim preferimos arriscar no avanço da proposta como condição de nosso aprendizado enquanto formadores de formadores.

Referências

ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa**. Princípio científico e educativo. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOERSTE, Irineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. e McLAREN, Peter. Formação de professores como contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 93-124.

GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva. **Currículo, avaliação e gestão por projetos no ensino médio.** 2ª. ed. Manaus: Travessia, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdiciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LISITA, verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 107-127.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MIRANDA Marília Gouveia. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 129-143.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 81-87.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-25.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: DomQuixote, 1992, p. 51-76.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Sel-

ma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 151-162.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2ª. ed. Madrid: Morata, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 06 de maio de 2008.
Aprovado 10 de outubro em 2008.