



As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente

The implications of research as a formative space to understand the teaching practice

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
mfabdalla@uol.com.br

Resumo: Desenvolvido em três fases distintas, este estudo pretende refletir sobre as implicações da pesquisa para compreender a prática docente. A primeira fase indica como os estagiários de diferentes Licenciaturas (Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia) puderam efetivar a formação inicial por meio de projetos de pesquisa. A segunda fase, ao investigar o percurso de professoras em um Programa de Educação Continuada/PEC, assinala até que ponto os projetos de pesquisa/ação colaboraram com a formação continuada. A terceira fase, realizada com professores formadores, destaca a pesquisa como espaço efetivo para compreender a prática docente. Conhecer as necessidades dos estagiários e professores, considerando as implicações da pesquisa neste processo é o objetivo que norteia essas etapas. Do ponto de vista metodológico, foi elaborado um mapeamento dos estagiários/professores, das escolas-campo e dos projetos; foram selecionados projetos que privilegiaram a pesquisa como princípio formativo; e foram coletados depoimentos sobre estes processos. Como resultados parciais, detectaram-se efeitos de (co)formação e/ou princípios de composição: a pertinência da teoria para a revisão da prática; novo significado para o pensar relacionalmente; a escuta sensível para afirmar a coerência do pesquisador e implicá-lo epistemologicamente; a teorização para engajar o pesquisador coletivo; e o fortalecimento da autonomia em relação às tomadas de posição, possibilitando ampliar as formas de poder, participação e ação na comunidade escolar.

Palavras-chave: pesquisa como espaço formativo, prática docente, princípios de composição.

Abstract: Developed in three different phases, this study aims at reflecting on what the implications research has to offer on the understanding of the teaching practice. The first phase indicates how *interns* from different undergraduate courses (Education, Letters, Mathematics and Geography) were able to achieve solid educational backgrounds through research projects. The second phase, which investigated the course followed by teachers in a Continued Education Program, points out to what extent research/action projects contribute to the continued education process. The third phase, which included professors, focuses the research as an effective space to understand the teaching practice. To get to know the needs of interns/teachers and regarding the implications of research in this process is the main intention of these phases. From the methodological viewpoint: interns and teachers were mapped to identify the field schools and the projects; projects that emphasize research as a formative principle were selected; statements were gathered in these processes. As partial results, a few co-formation effects were detected as the principles of composition: the pertinence of theory for practical reviews; new meaning to thinking relationally; a sensitive listening to claim researcher coherence and to imply

the researchers epistemologically; the theorization to engage the collective researcher; strengthening autonomy for position-taking; allowing the forms of power, participation, and action to be enhanced in the school community.

Key words: research as formative space, teaching practice, principles of composition.

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre a importância da pesquisa como um espaço formativo para a prática docente. O tema se inscreve dentro do projeto *Formação e Profissão: compreendendo os saberes que fundamentam a prática docente* cujo objetivo é captar as representações que alunos/professores têm a respeito da profissão.

Na medida em que as reflexões são amplas e complexas, são tratadas aqui a problemática da pesquisa e as suas implicações na prática docente nos diferentes contextos de formação: da universidade à escola.

Nessa perspectiva, em primeiro lugar, contextualizamos brevemente o Projeto de Pesquisa junto aos estagiários de uma universidade particular (primeira fase, 2003) e às alunas-professoras de um Programa de Educação Continuada de uma universidade pública em parceria com a rede municipal de ensino (segunda fase, 2004-2005). Estes dados serviram de base à terceira fase (2006-2007), desenvolvida com professores formadores desses respectivos contextos de produção docente.

Em segundo lugar, centramos a reflexão em duas questões introduzidas pela pesquisa: (i) nas necessidades e perspectivas dos alunos-estagiários, das alunas-professoras e dos professores formadores na compreensão dos saberes que fundamentam a prática docente; e (ii) nos indicadores para caracterizar o processo de aquisição do conhecimento prático do aluno/professor

em formação. Essas questões dão significado ao papel da pesquisa, especialmente da pesquisa-ação, na análise da prática de ensino.

E, por último, são apresentados alguns princípios de ação e de pesquisa - da pesquisa-ação - que, embora não esgotem toda a discussão, podem contribuir para ilustrar sua importância na orientação da prática docente.

Os contextos formativos: os resultados da pesquisa

No cenário atual, sabemos pouco sobre o conhecimento prático dos professores. Como qualquer profissional, o professor tem de dispor de saberes/conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função dimensiona-se num contexto sociocultural, institucional e didático, pois, segundo Mialaret (1988), o professor estabelece relações com a sociedade, a cultura, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico.

Compreendemos, também, que o processo de aprendizagem do conhecimento profissional envolve a aprendizagem de estruturas complexas que só poderão ser explicitadas quando as formas de aquisição de conhecimento prático, ao longo de todo o processo de formação, forem analisadas. Assumimos ainda que este processo se organiza, minimamente, em forma de conceitos, esquemas ou redes de proposições (León, 1995); regras, princípios e imagens (Elbaz, 1981); orientações (Rubalcava, 2000); estrutura, prática e *habitus* (Abdalla, 2003, 2006).

Quando pensamos na reconstrução dos eixos acima, entendemos que: (i) o conhecimento prático possui algum tipo de estrutura, uma vez que o professor trabalha em um campo de poder estruturado por um espaço de relações de forças; (ii) este conhecimento se configura em sua prática: em suas experiências e nos conhecimentos em situação; e (iii) existe uma maneira de *ser* e de *estar* na profissão: um *habitus* – “princípio gerador de práticas distintas e distintas”, conforme Bourdieu (1997, p. 22). Este *habitus* traduz o modo como o professor orienta e estrutura a sua prática, mobilizando um capital de *saberes*, de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Partimos, assim, do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos de formação: da universidade à escola. Nesse sentido, julgamos importante investigar em que medida a organização pedagógico-administrativa da universidade/escola influencia a formação/desenvolvimento profissional do professor; quais elementos são fundamentais para organizar seu conhecimento prático; como esses elementos possibilitam a construção da identidade profissional; e até que ponto a profissionalidade do professor pode nutrir novas práticas e, com isto, uma cultura escolar mais inovadora.

É, então, mais do que necessário obter respostas para as seguintes questões: como é que o professor aprende a ensinar? De que forma o professor constrói o seu modelo de formação? Como evoluem o pensamento e a ação do professor

em formação? Que necessidades formativas os professores evidenciam mais? Como se caracteriza o processo de aquisição de conhecimento prático? Quais aspectos do contexto de trabalho poderiam explicar a evolução (ou não) da carreira docente? Que perspectivas possuem os estagiários, os professores principiantes e os mais experientes sobre a sua formação e desenvolvimento profissional?

As questões arroladas indicam o problema central da pesquisa: as representações/manifestações dos alunos/professores a respeito da profissão e dos saberes fundantes da prática docente. A partir desta problemática, a seguir, contextualizamos brevemente as três fases da pesquisa, destacando aspectos que nos fizeram compreender a importância da pesquisa como espaço formativo para a prática docente.

O papel dos estágios (Primeira Fase)

Construir um ambiente de ensino não é tarefa fácil, pressupõe uma educação democrática, ou seja, saber ouvir, saber contestar e ceder. De todas essas habilidades, ouvir talvez seja uma das mais difíceis, pois as divergências podem ser valorizadas quando há respeito e consciência de que a formação também se dá com a contribuição do outro (entrevista, Estagiária de Pedagogia).

Com o objetivo de iniciar a primeira fase da pesquisa, que se relaciona com *O papel dos estágios na compreensão dos saberes que fundamentam a prática docente*, fizemos reuniões constantes com o grupo selecionado, constituído por uma aluna (auxiliar de pesquisa) e duas professoras colaboradoras, coordenadoras do Setor de Estágios e do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Estas reuniões tinham por finalidade explicitar e acompanhar todo o projeto.

Definimos, como pressuposto, que deveríamos partir de experiências positivas, para discutir melhor a integração teoria e prática e o papel da universidade e da escola atual na formação de futuros professores. Assim, as professoras selecionaram os cursos de Letras, Matemática, Geografia e Pedagogia, enfatizando que: (i) estes cursos desenvolviam projetos apreciados, de modo positivo, pelos alunos e professores; (ii) mantinham parceria com as escolas, contribuindo, assim, para uma boa formação; (iii) seus professores supervisores eram bem comprometidos e engajados com a elaboração, execução e avaliação de projetos interdisciplinares, atendendo às necessidades e/ou características da turma com a qual trabalhavam e de cada meio específico investigado.

A equipe procedeu à coleta de dados, baseada: (i) no mapeamento dos estagiários dos respectivos Cursos de Licenciatura, nos últimos três anos; (ii) na identificação dos projetos realizados, que permitiram buscar experiências positivas junto aos estágios; (iii) na catalogação das escolas-campo em que os estagiários desenvolveram a sua formação inicial; e (iv) no acesso a alguns relatórios elaborados por alunos e/ou professores que estavam articulados com os projetos.

Para acompanhar os estagiários, selecionamos nove projetos e seus respectivos relatórios envolvendo todos os cursos mencionados. Após a leitura e análise de todo o material, elaboramos quadros-síntese, identificando: (i) o projeto e sua contextualização; (ii) os executores: alunos estagiários, professores responsáveis e alunos da educação básica; (iii) os objetivos; (iv) os procedimentos metodológicos; (v) os resultados, ainda parciais, mas que incluíam o interesse dos alunos nas atividades da classe, o grau de participação, os aspectos positivos quanto à ex-

periência pedagógica, os aspectos negativos – dificuldades ocorridas em qualquer etapa do trabalho (preparação, execução e avaliação), a apreciação dos recursos didáticos e materiais utilizados e a avaliação dos participantes e dos estagiários a respeito de todo o projeto de pesquisa.

A partir da apreciação dos projetos e das entrevistas semiestruturadas com cinco estagiários (dois da Pedagogia, e um dos demais cursos – Letras, Matemática e Geografia), destacamos o papel do estágio na compreensão dos saberes que fundamentam a prática docente, especialmente deste estágio que tem como suporte e orientação um projeto de pesquisa, envolvendo a parceria universidade e escola.

Da análise e interpretação dos dados coletados foi possível identificar quais aspectos enfatizaram a contribuição da pesquisa para que os estagiários pudessem compreender melhor *por que e como* estavam aprendendo a profissão professor. Assim, seriam capazes de constatar, conforme epígrafe citada nesta seção, que “construir um ambiente de ensino não é tarefa fácil, pressupõe uma educação democrática, ou seja, saber ouvir, saber contestar com argumentos e ceder”. Estes aspectos, entre outros elucidados pela pesquisa, permitiram contribuições para a prática docente e tornaram-se melhor compreendidos com o avanço para a segunda fase da pesquisa.

De aluna à professora: os primeiros anos na profissão (Segunda Fase)

Insistimos: antes, nós nos atínhamos muito à questão do conteúdo, estar sempre atualizando, renovando..., mas não é só isso. É o todo... tem que estar presente para esse olhar para o todo, para se obter um *real aprendizado* (entrevista, Grupo de alunas-professoras).

Esta segunda fase teve como intenção acompanhar um grupo de professoras em um Programa de Educação Continuada/PEC - Formação Universitária, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Santos (SP).

Investigamos o percurso pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. O desafio maior consistia em mostrar ao grupo participante meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, experimentando soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora, em função das formas de poder, do grau de participação e da especificidade das formas de ação (Thiollent, 1997, 1998) dos sujeitos interessados.

A reflexão sobre este real aprendido ajudou-nos a compreender, desde a primeira fase da pesquisa, que adotar a pesquisa-ação como concepção metodológica é a melhor forma de apreender a realidade como um *todo*, pensar na fluidez de seu processo e, principalmente, possibilitar o envolvimento ativo das professoras na realidade a ser investigada. De modo semelhante, os estagiários, ao desenvolverem junto à comunidade escolar os seus diferentes projetos de pesquisa, também adquiriram tal compreensão.

A diferença, nesta fase, é nossa pretensão de conduzir este processo de pesquisa e olhar para este todo junto com os sujeitos pesquisados. Desse modo, a pesquisa-ação oferece ferramentas para compreender a prática e questioná-la, exigindo formas de ação e tomada consciente de decisões. É preciso, então, compreender e fazer as alunas-professoras

compreenderem o significado e a importância da pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, a qual “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Entre os elementos, destacamos como agentes (ou atores) a tutora e a professora orientadora (esta pesquisadora), as quais conduziram o processo de formação de 21 alunas-professoras que desenvolveram seus projetos, definindo, também, seus objetos de pesquisas, as questões-problema, os objetivos e meios para traduzi-los nos diferentes contextos de trabalho.

Por outro lado, a pesquisa-ação também pressupõe uma concepção de *pesquisa inserida na ação*, de acordo com Desroche (1990), acentuando simultaneamente três funções ou características: (i) reflete *sobre* os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a *explicação*; (ii) serve *para* dotar de uma prática racional as práticas espontâneas, destacando a finalidade da *aplicação*; e (iii) constitui-se *por*, ou melhor, *pela* ação assumida por seus próprios atores, tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos, que tem por meta a *implicação* (Desroche, 1990, p. 98).

Para efetivar a compreensão da pesquisa como espaço formativo, retomamos esses três aspectos – a *pesquisa sobre/para/por ou pela* –, e acrescentamos um elemento fundamental: desenvolver uma pesquisa-ação *com* as alunas-professoras, tendo como objetivos não só explicar a realidade, mas, sobretudo, compreendê-la; não só aplicar os conhecimentos de ma-

neira unilateral, mas estabelecer a relação teoria/prática, de forma a esclarecer melhor o movimento do que se aprende na universidade e na escola; e contribuir para a emancipação das alunas-professoras, de forma a fazê-las compreender o significado de se *implicarem* com suas realidades, assumindo suas próprias ações.

Essa escolha foi precedida da seguinte meta: identificar, desde o início, quem era a aluna-professora, qual sua formação, atuação profissional, suas experiências no interior da sala de aula e da escola. Era preciso encontrar condições para realizar uma leitura teórica de sua identidade e pensar, coletivamente, em seu projeto de formação como interface de ação, mudança e intervenção na realidade.

O entendimento dessas questões exigiu, também, um processo de amadurecimento de todos, desde as proposições do projeto de formação/ação:

- a necessidade de construir uma trajetória equilibrada na seleção dos temas e na orientação dos projetos de pesquisa, propiciando uma compreensão maior do processo de aprendizagem profissional;
- a apreensão desses projetos como um dos fios condutores a estruturar os encontros, estimulando as trocas de experiências e aprimorando o desenvolvimento de competências e saberes relativos aos processos de produção, apreciação e investigação;
- o entendimento do caminho metodológico traçado (a observação participante e seus registros: o uso do diário reflexivo; as entrevistas semiestruturadas; os relatos autobiográficos), para compreender a relação teoria/prática e os tipos de conteúdos em jogo nas diferentes situações de ação/pesquisa e aprendizagem.

O que dizem os professores formadores (Terceira Fase)

Todos os trabalhos em sala de aula, que pressupõem uma investigação, são críticos, e é isso que é o mais importante. Esta criticidade começa já a partir da intenção de pesquisa. O que é necessário é fazer deste trabalho de investigação um espaço formativo para todos nós, alunos e professores (entrevista, Prof. C., Geografia).

Nesta terceira fase, foram entrevistados 11 professores formadores dos estagiários da primeira etapa (Pedagogia (3), Letras (1), Geografia (1) e Matemática (1)) e daquelas alunas-professoras da segunda (5). De todos os questionamentos que fizemos e, tendo em vista que estes professores eram aqueles que haviam desenvolvido uma prática de investigação, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada, destacamos, aqui, alguns dos resultados relativos à seguinte questão: *em que medida a pesquisa pode ser considerada como espaço formativo?* Agrupamos estes resultados em dois grandes eixos: a organização e o funcionamento da aula que desenvolve uma prática de investigação e as perspectivas teórico-práticas que fundamentam esta prática como estratégia de formação.

Eixo I: Organização e o funcionamento da aula

Em relação a este eixo, destacamos, de acordo com Elbaz (1981), que o professor, para organizar o seu espaço de aula e a si próprio, revelando sua identidade profissional, estabelece para ele e para os outros com quem se relaciona determinadas regras, princípios e imagens. Também partimos do pressuposto de que existe uma estrutura organizativa de aula, administrativa e pedagógica (Abdalla, 2006, p. 72-74), mobi-

lizada pelas interações simbólicas dos grupos sociais com os quais lidamos (sejam eles os estagiários, as alunas-professoras e/ou os professores formadores), que delimita tais regras, princípios e imagens, se os sujeitos envolvidos consideram a pesquisa como um espaço formativo. Nesse sentido, vejamos o que os professores dizem para cada um destes indicadores.

Quanto às regras, os professores formadores estão cientes de que, ao desenvolverem as práticas de sala de aula, tendo como suporte a pesquisa, tiveram que esclarecer melhor como os estagiários e as alunas-professoras tinham que lidar com os seus problemas de pesquisa. As regras assumiam, portanto, uma dimensão valorativa, na medida em que o professor tinha que lembrar, a todo o momento, o quanto era importante refletir sobre a prática (destruindo, assim, muitas das resistências); e uma dimensão avaliativa, uma vez que o professor apresentava como deveriam descrever, analisar e interpretar os dados coletados, no sentido de produzir conhecimentos. Este era o contrato didático, que, de certa forma, está registrado na fala dos professores das duas fases da pesquisa:

A aula precisa ter essa configuração de trabalho, de estudo, de leitura, de troca, de integração, de questionamento, de, é claro, reflexão a partir, especialmente, dos dados coletados no processo de pesquisa... (entrevista, Prof. A, Matemática, primeira fase).

[...] é preciso mostrar, a todo momento, que existe um “contrato” de trabalho e de pesquisa... É preciso envolvê-las, apesar de toda a resistência em relação às suas próprias práticas (entrevista, Prof. P, Pedagogia, segunda fase).

Em relação aos *princípios*, foi possível perceber que existiam, pelo menos, dois daqueles citados por Connors (*in* Rubalcava, 2000,

p. 270): a *autenticidade* por parte do professor e seu *autocontrole*, na medida em que o professor domina seus conteúdos e formas didáticas, escolhe estratégias, segue as regras estipuladas, é consciente de sua conduta e de suas implicações junto aos alunos. Em relação a estes dois últimos aspectos, vejamos o depoimento a seguir, o qual traz à tona, também, os princípios da *autenticidade* e do *autocontrole* mencionados acima:

[...] a falta de fundamentação do aluno, a falta de preparo, efetivamente, é um problema que nós estamos enfrentando. Estão se formando professores que não têm essa fundamentação necessária para a base necessária. Por outro lado, é um professor que, até pela questão de nossa sociedade atual, ele não está envolvido. Por ser uma profissão tão desvalorizada, porque o grupo não tem vontade, enfim, esse terreno está tão minado por questões adversas a nossa vontade, esta rotina desgastante... Então, quando temos alguma possibilidade de abraçarmos algum projeto diferente, em um trabalho coletivo, a sala de aula pode virar outro espaço. E a pesquisa, nesse sentido, está sendo uma possibilidade de formação melhor (entrevista, Prof. B, Pedagogia, primeira fase).

Quanto às imagens, era importante saber, segundo Elbaz (1981, p. 61), quais seriam as percepções dos professores formadores sobre suas experiências e de que forma as viveram. Para esses professores, foi desafiante e gratificante desenvolver o trabalho docente, articulando o ensino com a pesquisa. Eles consideram a pesquisa como espaço de formação, pois abre possibilidades de intervenção na realidade, traz sentido/significado ao currículo da instituição formadora e da escola, fortalece as relações em rede, possibilitando um trabalho mais reflexivo e prazeroso. Nesse sentido, verifiquemos algumas das falas dos professores:

Quando retornei à minha rotina, senti um misto de frustração e ansiedade por mudanças. Eu vi que com investimento e seriedade é possível construir uma educação de melhor qualidade. Senti a necessidade de interferir mais na educação (entrevista, Prof. L., Letras, primeira fase).

Começamos a nos conhecer, a ter uma ideia de rede. Houve consensos e dissensos, mas o produto foi uma alteração significativa no currículo vigente (entrevista, Prof. A., Matemática, primeira fase).

Foi um processo dialético entre a introspecção, que propicia a reflexão, e o exterior: pessoas, contextos e processos que nos envolveram ao longo de nossas existências (entrevista, Prof. P., Pedagogia, segunda fase).

Mais do que um trabalho, foi um processo prazeroso e necessário que prova que a reflexão é tão importante como o conhecimento científico. É ela que dá o diferencial à prática docente, portanto, deve ser exercitada no dia a dia da docência (entrevista, Prof. C., Geografia, segunda fase).

As imagens que acompanham estas palavras revelam as experiências positivas que viveram e que puderam imprimir novos *habitus* (Bourdieu, 1997; Abdalla, 2004, 2006), na medida em que construíram e socializaram conhecimentos.

Eixo II: As perspectivas teórico-práticas para fundamentar a pesquisa como estratégia de formação

Com o objetivo de sistematizar essas perspectivas, tomamos por empréstimo o que Rubalcava (2000, p. 272-273) denomina como orientações com as quais o professor se ocupa ao ensinar. Para nós, estas orientações se desenvolvem como perspectivas teórico-práticas e são de ordem pessoal (de sua experiência), social, teórica e situacional.

As perspectivas de ordem pessoal revelam as experiências que os professores tiveram (ou não) em sua formação. A totalidade dos professores entrevistados considerou necessária a prática de ensino fundamentada na investigação, embora nunca tenham tido oportunidade de desenvolver este tipo de prática, como alunos, em sala de aula.

No âmbito da perspectiva social, consideraram que a pesquisa é uma maneira de melhor descrever os contextos, atender às demandas sociais, compreender as necessidades e os problemas, procurando superá-los.

Em relação às perspectivas teóricas, os professores destacaram que as diferentes experiências com o ensino e a pesquisa permitiram compreender melhor a relação teoria e prática, buscando teorizar sobre a prática. Serviram, também, para entender “como o professor usa o conhecimento teórico; que teorias aceita voluntariamente e como constrói seu conhecimento em relação com a teoria” (Rubalcava, 2000, p. 273).

Quanto às perspectivas situacionais, os professores confirmaram, nas entrevistas realizadas, a importância da pesquisa como espaço formativo para a compreensão da prática docente. A situação de investigar sobre a prática permitiu aos alunos e professores confrontar teoria e prática mediante a observação, comparação, análise e interpretação dos dados relacionados aos projetos de pesquisa desenvolvidos, tendo em vista o processo de ação e de formação das diferentes equipes: na primeira fase, com os cursos de Licenciatura; e/ou na segunda fase da pesquisa, com o PEC/Formação Universitária. Os professores formadores compreenderam a importância do trabalho coletivo, do caminho metodológico traçado, que se estruturou a partir dos projetos de pesquisa, das trocas de experiência, dos registros nos diários de campo

e/ou “diários reflexivos”, dos relatos e das “teorizações” realizadas. Além disso, o trabalho possibilitou-lhes uma melhor compreensão do processo de tomada de decisões para cada nova situação a ser enfrentada. Esses professores também reafirmaram o entendimento que assumiam no coletivo quanto às contradições a respeito do cotidiano, das próprias crenças e representações dos diferentes conhecimentos possíveis para resolver a situação-problema e/ou os desafios a serem enfrentados.

Esboçadas as proposições e revistos alguns elementos no processo de execução e acompanhamento das diferentes fases desta investigação, consideramos importante acentuar, ainda, até que ponto a perspectiva da pesquisa (e da pesquisa-ação) emancipa os estagiários, as alunas-professoras e os professores formadores na condução de sua prática docente. Isso significa pensar, em especial, nas implicações epistemológicas (Barbier, 2002, p. 100-102), ou melhor, em como os nossos sujeitos de pesquisa se fortalecem na interação com o mundo, no sentir, pensar e agir a fim de oportunizar um espaço de tomadas de posição mais reflexivo, crítico e autônomo. Tudo isso nos leva a perguntar: qual é, enfim, a contribuição da pesquisa, e, mais particularmente, da pesquisa-ação para a prática docente e sua análise?

O papel da pesquisa na prática de ensino

Ao analisarmos os principais efeitos da pesquisa na prática de ensino, mais dois aspectos nos chamaram a atenção. Primeiro, era preciso esclarecer as necessidades e perspectivas dos estagiários, das professoras iniciantes e dos professores formadores (sujeitos da pesquisa) — o que envolve meditações teóricas e testemunhos da prática cotidiana no decorrer do processo de pesquisa e

de ação (de ensino). E, segundo, era necessário ter condições de enunciar indicadores para caracterizar o processo de aquisição do conhecimento prático do professor em formação – que significa revelar os resultados da pesquisa e problematizá-los.

Esclarecendo as “novas” representações

Na verdade, ao falarmos em novas representações cabem algumas indagações quanto às necessidades/perspectivas dos estagiários, das professoras iniciantes e dos professores formadores no decorrer da pesquisa, e quanto à possibilidade de esclarecimento destas novas representações no enfrentamento dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula.

A possibilidade de participar destes três momentos de pesquisa levou-nos a compreender melhor a problemática da análise das necessidades/perspectivas na formação docente, como afirmam Rodrigues e Esteves (1993). Neste estudo, observamos que as necessidades/perspectivas dos sujeitos envolvidos deram origem às novas representações, configurando também algumas dimensões (Abdalla, 2003, p. 83-84):

- *pessoal* – na medida em que os estagiários, as professoras iniciantes e os professores formadores revelaram suas necessidades pessoais e os saberes de suas experiências, ampliando o conhecimento prático/profissional, construindo, assim, uma identidade mais autônoma, disposta a superar-se a si mesmo;

- *didática* – quando enfrentaram os desafios das situações pedagógicas e das questões metodológicas provocadas pela pesquisa e, com isto, organizaram o trabalho em grupos, criando uma cultura mais profissional e coerente;

- *institucional/organizacional* – compreendendo o quanto a cultura e o clima institucional afetavam suas

atuações como alunos/professores; como ressignificaram a escola e a universidade como objeto social e científico - “campo das práticas sociais educativas” (Canário, 1996, p. 137) -, em que é necessário desenvolver “atividades investigativas pertinentes”, para dar um sentido à ação docente;

- *profissional* – na medida em que refletiam sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados da reflexão para melhorar a qualidade de sua atuação.

Estas dimensões permitiram com-preender melhor quais indicadores caracterizam o processo de aquisição do conhecimento prático/profissional.

Enunciando indicadores para caracterizar o processo de aquisição do conhecimento prático

Há vários modos de tratar esta questão. Propomos enunciar estes indicadores, tendo como eixos de referência os contextos da universidade e da escola, privilegiando, assim, o espaço social do conhecimento.

No contexto da universidade, o pensar de forma diferente a prática (esta mudança de representações), configurou, para nós, três dimensões formativas. A primeira relaciona-se ao próprio processo de aquisição, pelo estagiário, pela professora iniciante e pelo professor formador, de alguns conhecimentos que os fizeram repensar suas aprendizagens profissionais, redefinindo-os como professores. Esta aquisição passa, especialmente, pela ressignificação do conceito de necessidade/perspectiva como prática de definir *objetivos de ação e mudança ou direção desejada* (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 17-18; Abdalla, 2003, p. 75-80). A segunda dimensão refere-se à reflexão que se tem feito para integrar os diferentes momentos

da ação, da pesquisa e da pesquisa-ação, desde a formação inicial até as ações de formação contínua, de modo a colaborar com uma nova postura: de professor-pesquisador e de pesquisador-professor.

A terceira dimensão formativa está articulada com a análise do modo de estimular a capacidade de ação/intervenção do (futuro) professor e do professor formador em sua prática pedagógica, na tentativa de reconstruir permanentemente a sua identidade e a da instituição onde trabalha.

No contexto da escola, se pudéssemos traduzir as impressões dos estagiários e dos professores, diríamos que as imbricadas questões epistemológicas/metodológicas e a diversidade dos enfoques e das realidades estimularam uma melhor organização dos saberes relacionados à prática profissional, desenvolvendo uma nova compreensão do saber-fazer didático que valorize a ação de teorizar sobre a realidade: a teorização.

No caso dos estagiários, a possibilidade de teorizar sobre a realidade teve lugar a partir da participação nos diferentes projetos que o Setor de Estágios mantinha em parceria com as escolas-campo. Segundo o depoimento dos cinco estudantes entrevistados, os projetos de pesquisa oportunizaram:

(i) uma maior vivência do campo profissional (conhecer melhor o currículo como possibilidade de intervenção; a tarefa de ensinar, assumindo a pesquisa como suporte desta tarefa);

(ii) uma compreensão mais apurada da importância das relações interpessoais, da interação e do convívio das novas tecnologias na condução das atividades propostas;

(iii) um olhar diferenciado para o contexto escolar e para a sala de aula;

(iv) uma escuta mais sensível dos problemas referentes à falta de interesse, à indisciplina e à agressividade na sala de aula;

(v) conhecimento e análise das formas didáticas por que passam os diferentes conteúdos;

(vi) discussão das possibilidades e dos limites de ser um profissional professor.

De acordo com as professoras-alunas (as professoras iniciantes), a pesquisa-ação, como forma de compreender a realidade, possibilitou distinguir alguns aspectos em torno do conhecimento profissional/prático. Entre estes, destacaram-se:

(i) a aprendizagem da profissão torna-se mais consciente e coerente, quando se tenta enfrentar as questões do contexto de trabalho de uma forma coletiva, com base nas diferentes trocas de experiência;

(ii) há a necessidade de se refletir sobre o objetivo da pesquisa-ação, que é o de provocar transformações: pensar a escola, contínua e coletivamente, como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças qualitativas em seu cotidiano. Mas estas transformações só se realizam pela própria pessoa e de acordo com as situações concretas vivenciadas;

(iii) é preciso desenvolver competências para o desempenho de uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender *sobre* a realidade educacional, mas o aprender *na, da e com* a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança.

Os professores formadores enunciaram que a pesquisa aguçava, para eles e para seus alunos, um olhar mais crítico sobre as possibilidades da formação (tanto inicial, quanto continuada), na medida em que:

(i) houve um redimensionamento da organização e do funcionamento do processo ensino-aprendizagem: os dados coletados (por intermédio das entrevistas semiestruturadas e de observação de aulas) mostraram como o trabalho de grupo, coordenado pelo professor formador, tendo a pesquisa como uma estratégia de formação, favoreceu uma incorporação de saberes ao *habitus*, delineando novas maneiras de aprender a ver a situação didática;

(ii) se desenvolveu uma relação crítica com o conhecimento, fortalecendo, assim, uma formação teórica, metodológica e epistemológica, capaz de apontar, como princípio e horizonte, a prática docente;

(iii) se permitiu uma avaliação crítica da situação didática: para os professores formadores, isso significou (a) pensar em uma intervenção mais efetiva na realidade, cuja perspectiva é reconstruir seus significados, de maneira detalhada, profunda e analítica; (b) deixar de ser um espectador passivo, para, a partir de seu trabalho investigativo, chegar a ser o espectador ativo – ator social; (c) compreender, analisar, interpretar todo este processo de formação; e (d) corrigir os percursos desta formação, por meio de um acompanhamento compromissado em relação à pesquisa como estratégia de formação.

Constatamos que a pesquisa, e, em especial, a pesquisa-ação pôde aproximar os dois contextos formativos (da universidade e da escola), reduzindo um pouco as diferenças, porque, como os sujeitos de pesquisa revelaram, permitiu-se fazer a leitura do real: uma real leitura capaz de “devorar” o significado do contexto de formação e de produção docente. O importante, nesta leitura, foi a forma de produzir pensamento sistemático mais elaborado sobre/para o ensino/pesquisa, independente dos contextos.

Em conclusão: dos princípios da pesquisa para orientar a prática docente

Daí, a antinomia da pedagogia da pesquisa: ela deve transmitir ao mesmo tempo instrumentos de construção da realidade, problemáticas, conceitos, técnicas, métodos, e uma formidável atitude crítica, uma tendência para *pôr em causa* esses instrumentos [...] (Bourdieu, 1998a, p. 45, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, o exercício de descrever, ou melhor, de pôr em causa a prática, possibilitou uma troca de experiências sobre o registro dos contextos significativos, exigindo de todos uma postura de investigadores da prática, ou melhor, de teóricos da ação (Bourdieu, 1997).

Os dados e as reflexões apresentados expressaram a importância da pesquisa não só como método de investigação, mas, principalmente, como estratégia do conhecimento ao conhecimento capaz de contribuir para a compreensão do problema do bem pensar (Morin, 1999, p. 37); em especial, do bem pensar a prática docente.

Sabemos que muitos dos pontos levantados são discutidos pelos que lutam pela qualidade de ensino e de pesquisa em nossas instituições. Nossa intenção era apenas salientá-los, diante do desafio do bem pensar, pelo menos, três aspectos, mostrando o nosso modo de conhecer e conceber.

O primeiro era saber em que medida a pesquisa contribui para ver/escutar, de forma mais sensível, o “universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro” (Barbier, 2002, p. 94). O segundo era colocar o acento na questão da coerência, tentando verificar como a pesquisa contribui para escolhas e decisões mais consistentes e pertinentes, ajuizadas, segundo Freire (1997, p. 25). E o terceiro, indicar até que ponto a pesquisa é, de fato, um instrumento de análise e avaliação da prática docente e, nesta

perspectiva, um espaço formativo para sua compreensão.

Diante do exposto, era preciso pensar bem o caminho metodológico assumido: o estabelecimento dos eixos temáticos, as “razões práticas” dos diferentes sujeitos de pesquisa que os qualificaram e a reflexão metodológica que alinhou uma ação recíproca entre as categorias teóricas enunciadas e as observações da realidade concreta, de forma processual e em espiral (Barbier, 2002, p. 121-125).

Para nós, este pensar bem significava pensar relacionalmente (Bourdieu, 1998a, p. 23-73) os efeitos e as implicações da pesquisa e da pesquisa-ação nas formas de poder, de participação e de ação que os estagiários, as alunas-professoras e os professores formadores desenvolviam nos contextos de formação e de trabalho.

Esses efeitos/implicações permitem, então, dar um novo sentido ao que Barbier (2002, p. 123-124) considerou como “efeitos de (co) formação”. Neste caso, eles puderam encarnar alguns princípios geradores ou “princípios de composição” (Bourdieu, 1998b, p. 63). Dentre esses princípios, distinguimos: (a) a pertinência da teoria para que a prática seja constantemente revista; assim como a pertinência da prática para “ajuizar” a teoria; (b) a questão da coerência entre o discurso e a prática, intensificando o significado do “pensar relacionalmente”; (c) a necessidade da *escuta* sensível para afirmar a coerência do pesquisador (Barbier, 2002, p. 94) e implicá-lo epistemologicamente, “clareando”, assim, sua “postura” e emancipando-o; (d) a possibilidade da *teorização* - enquanto “ato de palavra” e “ato de decisão”, *dialealizando* “mudanças individual e coletiva” e “realizando a interpretação” (Barbier, 2002, p. 108), para acolher e engajar o “pesquisador coletivo”, tão necessário no espaço escolar; e (e) o fortaleci-

mento da autonomia em relação às escolhas e às tomadas de posição, e mesmo quanto às coerções, à medida que se desenvolve um mercado de bens simbólicos (Bourdieu, 1998b, p. 192), que possibilita ampliar as formas de poder, participação e ação na comunidade escolar.

Encontramos, aqui, a razão de ser da pesquisa como instrumento de análise e avaliação da prática docente. Esta não surge só como método de investigação, mas como espaço formativo para se compreender a realidade. Surge, também, como estratégia de conhecimento teórico-prático capaz de ampliar o nível de conscientização: a capacidade incessante que temos de captar a realidade e expressá-la em proposições teóricas, transformando o desconhecido em conhecido.

Na prática, não é fácil mobilizar alunos e professores em torno de uma *pedagogia da pesquisa*, porque ela demanda *uma formidável atitude crítica* (Bourdieu, 1998a, p. 45). Mas, à luz da análise precedente, pensamos que a prática docente, quando posta em causa pela pesquisa, torna-se mais significativa para aqueles que vivem e/ou pretendem dar vida a seus projetos profissionais e de formação.

Referências

- ABDALLA, M.F.B. 2003. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: A.J. MARIN; A.M.M. SILVA; M.I.M. SOUZA (orgs.), *Situações didáticas*. Araraquara, JM Editora, p. 71-97.
- ABDALLA, M.F.B. 2004. En las redes de la profesión: resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(20):159-181.
- ABDALLA, M.F.B. 2006. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo, Cortez, 120 p.
- BARBIER, R. 2002. *A pesquisa-ação*. Brasília, Plano Editora, 157 p.
- BOURDIEU, P. 1997. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 224 p.
- BOURDIEU, P. 1998a. *O poder simbólico*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 314 p.

- BOURDIEU, P. 1998b. *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed., São Paulo, Perspectiva, 361 p.
- CANÁRIO, R. 1996. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: J. BARROSO (org.), *O estudo da escola*. Porto, Porto Editora, p. 121-149.
- DESROCHE, H. 1990. *Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris, Editions Ouvrières, 140 p.
- ELBAZ, F. 1981. The Teachers's Practical Knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1):43-71.
- FREIRE, P. 1997. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33ª ed., São Paulo, Cortez, 49 p.
- LEÓN, G.M. 1995. La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 1(307):340-359.
- MIALARET, G. 1988. Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1):45-62.
- MORIN, E. 1999. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre, Sulina, 309 p.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. 1993. *Análise das necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora, 158 p.
- RUBALCAVA, A.E.F. 2000. Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. In: M.R. BELTRÁN; F.D.B. ARCEO (orgs.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México, Paidós, p. 255-282.
- THIOLENT, M. 1997. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo, Atlas, 164 p.
- THIOLENT, M. 1998. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 108 p.

Submetido em: 07/10/2008

Aceito em: 13/08/2009

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos - UniSantos
Rua Dr. Carvalho Mendonça,
144, 3º andar
11070-906, Santos, SP, Brasil