

# O Ensino Superior, Hoje: Compromisso com a Formação do Professor/Pesquisador

Vera Lucia Martins Sarubbi<sup>(\*)</sup>

## Introdução

A pesquisa assume papel preponderante ao longo do percurso acadêmico do professor em formação, enquanto aluno de curso superior, haja vista a nova realidade sócio-educacional e cultural que se impõe, hoje, nas salas de aula da escola básica, ao congregar a experiência social do aluno ao uso de novas práticas pedagógicas aliadas à tecnologia da informação, como ferramentas de trabalho do professor.

Quando falamos, hoje, em ensino superior e pesquisa, não podemos perder de vista que ambos são parte de uma mesma sociedade, que não se constitui como mera justaposição de partes. Ao contrário, formam um conjunto articulado de relações diversas que incluem tempo, espaços e sujeitos sociais em ação, ou seja, que atuam, produzem cultura e mediam relações sociais, produzem conhecimento, desenvolvem-se, aperfeiçoam-se. Objetiva-se, pois, abordar neste artigo, a função que a universidade deve assumir nesta formação, preparando o futuro educador para uma prática mais reflexiva, dinâmica e atuante na escola, da qual fará parte como profissional.

Justifica-se a importância do tema, por sua relevância para a educação brasileira atual, quando é preciso que o docente da escola básica esteja sempre atento, não só a teorias, técnicas, métodos e ferramentas tecnológicas, como também ao que se produz como conhecimento fora do ambiente escolar e que pode – e deve – ser usado por ele, como elemento significativo à construção da aprendizagem. Além disso, é preciso que este mesmo docente perceba-se como fonte geradora de saberes, ao mesmo tempo em que veja sua prática, para além da transmissão de conhecimentos já constituídos. Assim, este modelo contemporâneo de formação profissional deve ser oferecido ao professor, quando ainda em processo de construção de sua atividade pedagógica,

---

<sup>(\*)</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de cursos de graduação, formação pedagógica e pós-graduação do Ensino Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ/FAETEC. E-mail: [verasarubbi@hotmail.com](mailto:verasarubbi@hotmail.com)

no ensino superior. Sob a ótica da pesquisa bibliográfica, coloca-se, pois, em discussão, um tema que requer reflexão e cautela, quando da elaboração dos currículos de cursos de licenciatura no ensino superior, sugerindo novas práticas acadêmicas. Para tanto, estarão em análise temas de total relevância ao exercício profissional da educação básica, quais sejam: de que modo o professor se coloca perante o conhecimento, como sujeito e/ou como agente produtor de saberes na escola e como o ensino superior deve encarar a concretização da pesquisa durante o processo acadêmico de formação de professores, a fim de que eles se sintam efetivamente inseridos e atuantes no cotidiano escolar e façam daquela um instrumento valioso de ação pedagógica.

### **O professor como sujeito e agente produtor de conhecimento**

Que tipo de relação tem o professor com o conhecimento? Como ele se vê no processo de construção de saberes que permeia sua prática cotidiana? Sente-se ele sujeito e agente produtor destes mesmos saberes na escola? Estas e outras questões devem [ou, pelo menos, deveriam] ser pensadas, refletidas e aplicadas, quando o assunto é a formação profissional docente em cursos de nível superior.

Quando se trata do ensino superior, a LDB (Lei n.9394/97 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê, entre outros princípios:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...] III – estimular o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando o [sic] desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (Art.43).

Contudo, a literatura científica indica que as disciplinas oferecidas nos currículos dos cursos superiores de formação de professores nem sempre atendem a essa demanda prevista na lei e, conseqüentemente, exercem baixo impacto na prática de sala de aula da escola básica (NUNES, 2008), o que significa dizer que, nestes currículos são apresentadas ao aluno, técnicas e informações de forma isolada, o que dificulta sua implementação em contextos reais (GERSTEN; SMITH-JOHNSON, 2001). Por outro lado, vemos alunos ingressando no ensino superior sem o arcabouço teórico essencial a um estudo reflexivo e gerador de conhecimento, pela prática efetiva da leitura e da escrita, que conduzem à pesquisa-ação. São jovens/adultos que se expressam com muitos limites, escrevem mal, não apresentam clareza de ideias, nem de referenciais, características indispensáveis ao ato da pesquisa durante o curso. O quadro que se delinea,

portanto, é muito complexo, se observarmos que esses alunos serão futuramente egressos de um curso de formação de professores e atuarão como tal, na escola básica. O que nos conduz às questões iniciais aqui postas: que tipo de relação tem o professor com o conhecimento? Como ele se vê no processo de construção de saberes que permeará sua prática cotidiana? Sente-se ele sujeito e agente produtor destes mesmos saberes na escola? Se, durante seu percurso acadêmico o aluno, agora feito professor, não se acostumou a lidar com teorias e práticas reflexivas que o levassem pelo caminho da pesquisa, como ato de ciência, ficará difícil para ele responder a essas questões, quando já profissional.

Embora recorrente e obrigatória nos cursos de formação de professores em nível superior, “a prática exercida por meio dos estágios é, em geral, de duração insuficiente e seu conteúdo pouco relacionado ao aprendizado teórico que a precede” (NUNES, 2008, p.102). Paralelamente, exploram-se pouco os conteúdos ligados à metodologia e à prática de pesquisa, o que configura, muitas vezes, um baixo alcance da ação pesquisadora na prática profissional cotidiana do docente. Como resultado, professores já graduados consideram o instinto e a experiência adquiridos no exercício da profissão, como as fontes principais de conhecimento, relegando a teoria e a pesquisa discutidas no âmbito acadêmico a papel secundário (NUNES, 2008).

Diante de tantas dificuldades, instala-se a incerteza: É possível alterar-se esse quadro? E, se o é, como, então, pode ser feito? A solução é simples, ou seja, mudando-se a forma de encarar o ensino superior como espaço eminentemente reservado a estudos teóricos já instituídos e tecnicizantes, uma vez que a teoria congrega possibilidades de consolidação dos conteúdos estudados, quando mantém uma relação dialética com a prática pedagógica, em que aquela se reconfigura nos contextos específicos desta (NÚÑEZ, 2009).

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. *Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação*: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207) (grifos nossos).

A formação docente exige domínio teórico da matéria de ensino, aliado ao domínio dos processos envolvidos na aprendizagem. Esses conhecimentos são essenciais na formação docente, constituindo-se em mediadores do professor na

sua interação com a prática. A prática profissional também se constitui como instância de formação, mas a qualidade dessa formação depende do repertório teórico já adquirido pelo professor, o qual pode ser adaptado ou até reelaborado diante das condições singulares encontradas em seu exercício profissional (SFORNI, 2012, p.485).

Assim, ao contrário do que se possa postular, o professor é ator competente e, como tal, deve ser o protagonista de sua própria prática, caso em que não deve ser considerado apenas como um simples reproduzidor de culturas e técnicas advindas de currículos estruturados por especialistas, que o relegam à coadjuvação do ensino. Deve manter, pois, uma relação dialética saudável com a teoria que embasará suas ações pedagógicas cotidianas, o que possibilitará que ele se reconheça como sujeito e agente produtor de seus próprios saberes, para então, disseminá-los em sua sala de aula.

Um sistema de princípios didáticos derivados de um referencial teórico assumido é condição para que o professor tenha pontos para ancorar suas reflexões que necessariamente surgem no decorrer da atuação profissional. Assim, eles deixam de ser modelos ou simples técnicas engessadas, para se constituir em nortes teórico-metodológicos para a organização do ensino (SFORNI, 2012, p.485).

Tardif (2012, p.228) ressalta que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”, o que significa dizer que “em seu trabalho cotidiano com seus alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2012, p.228). Sob esta ótica, ele passa a ser sujeito e produtor do conhecimento originado da interação entre teoria e prática, no ato cotidiano da pesquisa, que já deve ser desenvolvido desde o início de seu percurso acadêmico, para perpetuar-se durante o exercício da profissão. Deste modo, não há como desconectar o professor em formação deste aprendizado, ao qual tem direito pleno. Os cursos superiores de licenciatura devem, portanto, refletir sobre a urgência de uma mudança real e efetiva em seu processo de ensino-aprendizagem, buscando um novo olhar [e novas ações] sobre a prática educativa.

### **O exercício da pesquisa na formação de professores: compromisso com a escola básica**

*Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação* (TARDIF, 2012, p.35).

Sob esta perspectiva, entendemos que ensinar e aprender assumem, atualmente, papéis específicos e ao mesmo tempo integrados na escola, objetivando uma nova postura humana frente a um mundo prenhe de mudanças que requerem do sujeito mais autonomia e reflexão em sua caminhada diária.

A realidade cotidiana da escola, hoje, requer um professor participante, ativo e dinâmico em seu contexto de sala de aula, ou seja, não há mais lugar para o profissional de educação como tão somente informador de saberes docentes ao aluno. A atividade pedagógica contemporânea requer conhecimentos gerados, não só no meio acadêmico, mas também aqueles produzidos no meio social, do qual professor e aluno são igualmente oriundos. Por outro lado, as novas tecnologias da informação apresentam-se como poderosas ferramentas que, conforme sejam bem ou mal usadas, podem transformar-se em auxílio valioso ou empecilho ao trabalho docente. Logo, não dá mais para se ensinar na escola, sem se pensar na mediação entre informação e formação, levando-se em conta os saberes produzidos dentro e fora dela, seja pelo professor e/ou pelo aluno.

Na ótica de Schön (2000), este é um tipo de comportamento que implica em tornar-se um professor reflexivo, que analisa sua ação não só durante o desenvolvimento do trabalho, mas também depois de concluído. “A reflexão é um mecanismo com o qual o sujeito estabelece a relação entre as ações que realiza e as exigidas pela atividade/problema em que está inserido, ou seja, é uma tomada de consciência da própria ação” (SFORNI, 2012, p.480). Assim, o docente torna-se um verdadeiro profissional, quando é capaz de compreender, refletir, adaptar e, criticamente, programar suas ações, mesmo que isso provoque o afastamento de teorias vigentes (SHULMAN, 1986) ou o entrelaçamento entre princípios teóricos e a prática cotidiana, como causa e consequência do ato de pesquisar inerente à profissão.

Sob esta perspectiva, é possível afiançar que o professor em formação precisa ser preparado, ainda no ambiente acadêmico, para exercer o compartilhamento de experiências que servirão de base à construção do conhecimento, quando em ação na sala de aula. Logo, faz-se mister repensar a formação para o magistério, “levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p.23). Isto quer dizer que os cursos superiores de formação docente precisam atentar para mudanças que conduzam a uma nova articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos academicamente e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2002).

Na verdade, o que se demanda é um novo olhar sobre a formação profissional docente, a fim de que o professor intua seu lugar no mundo e seu papel na vida escolar da criança, jovem ou adulto sobre quem será responsável. Para tanto, é preciso que se adotem métodos e técnicas de estudo, nos cursos superiores, que habituem o aluno-professor a construir seu próprio conhecimento teórico-prático, gerado a partir de reflexões temáticas e cotidianas, a fim de que, pelo aprendizado contínuo, desenvolva em si o espírito científico necessário a este novo perfil profissional requerido e consiga trabalhar o conhecimento gerado, junto a seus alunos, suscitando, assim, novos e produtivos saberes. Torna-se imperativo, por conseguinte, que os cursos de magistério repensem suas práticas, ressaltando a importância da pesquisa científica na formação do professor.

Stenhouse (*apud* RAMOS, 2005) afirma que a pesquisa deveria ser a base da profissionalização para a docência, haja vista que instruir em pesquisa permite que o professor desenvolva uma consciência crítica de suas ações. Vale ressaltar, ainda, que esta formação científica não deve ocorrer saturada de conotação exclusivamente acadêmica, conforme argumentam Lüdke e Cruz (2005), de modo que a prática pedagógica não se perpetue como mera reprodução de formas caducas de ensinar e aprender, vistas apenas sob uma nova roupagem, mas que favoreçam o trabalho voltado para questões diárias da sala de aula na escola básica.

Por estar voltada à formação humana, a atividade docente reveste-se de certa peculiaridade, uma vez que seu objeto de ação é um sujeito em aprendizagem constante (LIBÂNEO, 2012). Por isso, o professor deve dominar alguns conhecimentos fundamentais, quando visa a uma educação promotora do desenvolvimento humano. Dentre eles, podemos citar:

- a trajetória lógica e histórica do conteúdo a ser trabalhado, reconhecendo-o como instrumento simbólico produzido na atividade humana e, por isso, impregnado de ações e operações mentais;
- a atividade cognitiva do aluno, optando por procedimentos adequados, a fim de que ele tenha condições de reproduzir as ações e operações mentais apontadas no conteúdo trabalhado;
- a criação de razões e atitudes pedagógicas adequadas – significativas – para as referidas aprendizagens.

Se encararmos estes conhecimentos como próprios ao trabalho docente, torna-se imprescindível que os cursos de formação de professores devam contemplá-los, isto é, privilegiem “o conhecimento acerca do objeto de ensino, do sujeito da aprendizagem e, principalmente, das relações entre os dois em situação de sala de aula” (SFORNI, 2012, p.484-

85). De fato, o contexto sócio-educacional contemporâneo requer este tipo de aptidão, como um dos subsídios indispensáveis à apropriação da prática pedagógica cotidiana pelo docente, a fim de que ele contribua efetivamente para a formação cidadã do aluno.

Gadotti (2000) lembra que o aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para que isto ocorra, é preciso que ele participe das decisões que dizem respeito ao projeto de escola, que é, também, parte do seu projeto de vida. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. Assim, a participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. É com essa lembrança gravada em suas matrizes curriculares e disponibilizada em ações didáticas concretas, portanto, que os cursos superiores de formação docente devem caminhar na direção de um fazer acadêmico-educativo voltado para a pesquisa como um saber-fazer específico inerente à profissão, oportunizando-a, desta forma, ao futuro professor.

### **Considerações Finais**

Sabe-se que aquele que não tem, não é capaz de doar. Aplicando-se esta reflexão à prática pedagógica, conclui-se que o professor só será efetivamente um agente transformador de práticas e saberes, se deles fizer parte como sujeito reflexivo (in)formador e (in)formado, o que significa dizer, inserido e atuante no ato de pesquisa. Embora esta forma de capacitação profissional não seja uma coisa fácil de ser concretizada, é preciso dar lugar à pesquisa, não só na prática pedagógica cotidiana, como também nos cursos superiores de formação profissional que a precedem e fazer do professor um pesquisador em constante desenvolvimento.

A relevância do papel docente em relação à pesquisa, situando-o como sujeito – real, concreto – de um saber-fazer específico pleno de complexidade e importância social, inclui dar-lhe voz na produção do conhecimento de sua prática, de modo que passe a formular questões de estudo condizentes com o contexto da sala de aula, atrelando a teoria à técnica, ao mesmo tempo que assuma maior responsabilidade por suas decisões pedagógicas, já que estaria capacitado a identificar os procedimentos didáticos que lhe trazem melhores resultados e sob quais condições. Contudo, para que este processo seja bem-sucedido, deve ser iniciado já nos cursos de licenciatura, habituando-se o aluno, futuro professor, ao exercício contínuo da pesquisa em suas atividades acadêmicas, sob a orientação de professores-pesquisadores qualificados e, mais tarde, em cursos de formação continuada. Para tanto, devem ser revistos os processos de ensino-

aprendizagem conduzidos nestes cursos, de modo a provocar uma ruptura que transforme velhas formas engessadas de ensinar e aprender – muitas vezes incoerentes com a realidade – em saberes gerados pela reflexão consciente sobre o verdadeiro papel do professor como agente formador e transformador de cultura.

Requer-se, hoje, que o profissional de educação seja alguém que, transformado por meio da aprendizagem abalizada em teorias que lhe sustentarão a prática no exercício da profissão, seja mais do que um simples técnico reproduzidor de saberes constituídos, para tornar-se sujeito e agente do ato de ensinar.

## Referências

- COOKE, N. *et al.* Teachers opinion of research and instructional analysis in the classroom. In *Teacher education and special education*. v. 16, n. 4, 1993. p. 319-329.
- GERSTEN, R.; SMITH-JOHNSON, J. Reflections on the research to practice gap. *Teacher Education and Special Education*, v. 24, n. 4, p. 356-361, 2001.
- GREENWOOD, C. Commentary: align professional development, classroom practice, and student progress in the curriculum and you'll improve general education for all students. *Learning Disabilities Quarterly*, v. 21, p. 75-84, 1998.
- LANDRUM, T.; COOK, B.; TANKERSLEY, M. Teacher perceptions of the trustworthines usability and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education*, v. 23, n. 1, p. 42-48, 2002.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- NUNES, R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.
- NÚÑEZ, I. B. *Vigotsky, Leontiev, Galperin*: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.
- RAMOS, S. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores: superando o distanciamento entre a universidade e a escola. UNOPAR Científica: *Ciências Humanas e Educação*. Londrina: v. 6, n. 1, p. 65-68, jun.2005 Disponível em: [http://www2.unopar.br/pesq\\_arq/revista/HUMANAS/00000132.pdf](http://www2.unopar.br/pesq_arq/revista/HUMANAS/00000132.pdf)>. Acesso em 10 maio 2006.
- RICHARDSON, V. Conducting research on practice. *Educational Researcher*, v. 23, n. 5, p. 5-10, 1994.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (orgs.), *Temas de Pedagogia*. SP: Cortez, 2012. p. 469-488.

SHULMAN, R. J. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 13ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**Resumo:** O presente artigo aborda, pelo veio da pesquisa bibliográfica, o papel que os cursos superiores de formação docente devem assumir na gênese do futuro professor, incentivando-o ao exercício contínuo da pesquisa, a fim de que ele exerça uma prática mais reflexiva, dinâmica e atuante na escola básica, da qual fará parte como profissional. Justifica-se a escolha do tema, por sua relevância para a educação brasileira, hoje, quando é preciso que este docente esteja atento a teorias, técnicas, métodos e ferramentas tecnológicas, ao mesmo tempo, ao que se produz como conhecimento fora da escola, de modo a se construir uma aprendizagem significativa e transformadora do sujeito, proporcionando-lhe autonomia frente a uma nova realidade cotidiana.

**Palavras-chave:** Professor; Formação acadêmica; Pesquisa; Prática Pedagógica.

**Abstract:** This article discusses, through theoretical research, the role assumed by higher education teacher training courses in the genesis of future teachers, encouraging them to exercise continuous research, so that they can perform a more reflective, dynamic and active practice in the elementary school, which they will be part as professionals. This theme choice is justified for its relevance to the Brazilian education today, when it is necessary to the future teacher to be aware of teaching theories, techniques, methods and technological tools at the same time, in order to produced a significant knowledge inside and outside school, and to build a meaningful and transformative learning of the human being, providing him with autonomy to face a new everyday reality.

**Keywords:** Teacher; Higher education instruction; Research; Pedagogical Practice.

Recebido em: 30/08/2013.

Aceito em: 16/09/2013.