

## **A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM DESAFIO A TECITURA DE UM NOVO PERFIL EDUCACIONAL PARA O AGRESTE PERNAMBUCANO**

Suzana Maria da Silva - UFPE

### **RESUMO**

Este artigo apresenta reflexões acerca da formação inicial de professores e da relação ensino-pesquisa. Resulta de uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico referenciada por (RAMPAZZO, 2005), além de (BARDIN, 2004) para tratar da Análise de Conteúdo. Traçamos como problema de pesquisa o entendimento de quais as implicações profissionais e sociais que emergem à profissionalidade docente mediante a desvinculação da relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores. Objetiva identificar essas implicações, evidenciar a relevância desse binômio, e, apontar a necessidade de uma matriz curricular que contemple a formação do professor-pesquisador. Como procedimento metodológico realizamos entrevistas, dirigidas a 12 professoras de 6 escolas das redes estaduais e municipais de 3 cidades do agreste pernambucano. Para o suporte as reflexões desencadeadas, ancoramo-nos em (BRZENZINSKI, 2008; CONTRERAS, 2003; DEMO, 2006; DINIZ, 2008), entre outros. Os resultados nos apontaram que a relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores se mostra distanciada não conduzindo o professor ao alcance de uma identidade e profissionalidade emancipadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação inicial de professores; ensino-pesquisa; professor-pesquisador; profissionalidade docente; emancipação profissional

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por finalidade destacar a importância da relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores. Atentando, pois, à necessidade da fomentação de um novo perfil educacional para a região do agreste pernambucano a partir da percepção da pesquisa como elemento formativo. O esforço de realizar essa discussão remete-se ao fato de no agreste boa parte das entidades formadoras não apresentam um currículo que relacione ensino e pesquisa, tampouco, a formação do professor-pesquisador, exceto a Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

Logo, por acreditarmos nesse distanciamento, perspectivamos trazer à tona a possível incompatibilidade entre essa formação inicial e o binômio ensino-pesquisa, como forma de reafirmar a necessidade de uma formação integralizadora da pesquisa e promotora de uma prática docente transformadora.

Defendemos esse paradigma, pois comungamos da idéia de ao professor ser necessária a vivência de uma formação que tome como eixo articulador dos saberes por eles construídos, a relação ensino-pesquisa, com intuito de promover a ascensão de seu status,

social, educacional e/ou político. Nesta perspectiva, compreender que implicações profissionais e sociais a desvinculação da relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores acarreta à profissionalidade docente, é por nós apontado como problema dessa investigação. Logo, traçamos como objetivo geral: Identificar as implicações profissionais e sociais que emergem à profissionalidade docente mediante a desvinculação do binômio ensino-pesquisa na formação inicial de professores do agreste pernambucano.

E como objetivos específicos buscamos: evidenciar a relevância de uma formação inicial de professores que adote como eixo norteador o binômio ensino-pesquisa; e apontar a necessidade de se contemplar nos currículos de formação de professores a formação do professor-pesquisador indispensável à construção de um processo formativo emancipatório.

Em virtude dos elementos apresentados, traçamos as seguintes categorias de análise: a) formação inicial de professores; b) profissionalidade docente; c) professor-pesquisador; d) emancipação profissional; e f) ensino-pesquisa. Elencamos essas categorias porque é perceptível a precarização do trabalho docente no cenário educacional vigente, inclusive na região do agreste pernambucano.

Para responder ao problema e objetivos traçados, essa pesquisa também tece discussões em torno dos seguintes sub-eixos extraídos das entrevistas dirigidas aos sujeitos: 1º a formação de professores em relação a pesquisa no período da graduação de cada sujeito; 2º a vivência de atividades de pesquisa e dos tipos de pesquisa possivelmente vivenciados; 3º a pesquisa e a formação de professores na atualidade; e por fim, 4º a necessidade da relação ensino-pesquisa na formação inicial como fio condutor de uma profissionalidade emancipada.

Ao apontarmos os mencionados elementos buscamos a compreensão que pensar em “qualidade de ensino” implica prioritariamente pensar em “qualificação docente”, como sinaliza Azzi (2005). Tornando-se incoerente, assim, exigir excelência profissional quando não se possui subsídios, quer seja de ordem material ou imaterial, á concretização desse propósito.

## **A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUNS PRONUNCIAMENTOS, QUESTIONAMENTOS E APROXIMAÇÕES**

A formação docente tem sido foco de muitos estudiosos a exemplo de Azzi (2005), Brzenzinski (2008), Contreras (2003), Demo (2006), Diniz (2008), Gatti (2001), Kuenzer (1999), Leite (2008), Lüdke (2001), Nóvoa (1999), Pimenta (2006), entre outros, trazem discussões em torno da formação inicial, da conjugação ensino e pesquisa, do professor-pesquisador, da profissionalidade docente entre outros fatores.

Nesta perspectiva, a relação ensino-pesquisa é tomada nesse estudo como a conjugação entre o ato de ensinar e a produção de conhecimentos inovadores e sistematizados oriundos da pesquisa, pois, entendemos que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” Demo (2006, p. 14). Pontuamos essa questão, por entendermos a necessidade de romper com a visão de professor como mero “ensinador”, como aponta o referido autor. Essa é uma situação complexa, porque como nos expõe Gatti (2001) as universidades brasileiras não nasceram conjugando pesquisa e ensino, raro algumas exceções, suas ações estavam direcionadas unicamente ao ensino e ao provimento de um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas das públicas.

Decorre desse pressuposto nosso interesse em discutir uma formação inicial de professores minimizadora dos problemas que surgirem, mesmo entendendo que, “interromper os modelos tradicionais de formação é algo extremamente difícil de se fazer consistentemente e completamente” Cochran – Smith e Lytle (1999) apud Diniz (2008, p. 38). Apesar dessa situação conflitante é necessário que se formule alternativas para que se altere positivamente o quadro degradativo que se formou em torno da profissão docente.

É evidente que a educação da contemporaneidade enfatiza elementos como “saber” e “saber fazer”, contudo, não basta ao sujeito “saber” ele precisa está ciente de como aplicar seus conhecimentos no contexto onde está situado. Logo, é mister compreender que o papel do professor precisa ir além da mera transmissão de conhecimento. No entanto, sem uma formação adequada torna-se difícil alcançar esses propósitos.

Para tanto, antes de darmos continuidade a esse debate é importante trazermos a definição do termo “formação inicial” de professores. Primeiramente<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> a palavra “formação” é susceptível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. Como consta em Houaiss (2001, p. 1.372), o termo reporta-se “ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual. Brzezinski (2008, p. 5).

No que diz respeito ao termo “inicial”, a autora acima citada vem nos informar que este refere-se a expressão “pré – serviço”, em linhas gerais<sup>2</sup>

Em síntese, a formação inicial de professores condiz a “formação primeira” do sujeito que se propõe a exercer a docência. Logo, oferecer uma formação centralizada e atenta às necessidades educativas desses sujeitos é a garantia de um exercício profissional crítico e legitimador de uma aprendizagem relevante. Sabemos que essa não é uma questão simples até porque como nos expõe Nóvoa (1999) não tem surgido propostas coerentes sobre a profissão docente permanecendo, o que define o autor, como “mercado da formação”.

Dando continuidade a esse diálogo tomamos como referência a análise proferida por Pimenta (2006) em seu estudo **A pesquisa-ação crítico-colaborativa**. Por se tratar de uma ação entre universidade e escola de educação básica, houve a atuação de professores pesquisadores universitários os quais apontam que esse processo vivenciado por meio da reflexão colaborativa, tornaram os professores sujeitos dessa ação, capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, desenvolvendo inclusive habilidades de pesquisa e ampliação dos espaços de atuação coletiva.

Assim, entendemos que a pesquisa garante uma consistência teórica capaz de conduzir o sujeito à reflexão e percepção aguçada, podendo contribuir a sua transformação e ao manutenção de uma profissionalidade emancipatória. Profissionalidade referente as qualidades profissionais dos professores e que Contreras (2003, p. 47) apoiando-se em Sacristan (1990, p. 2), define como, “a expressão da especificidade da actuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de actuações, competências, conhecimentos, atitudes e valores a elas ligados e que constituem a especificidade de ser professor”. E emancipação como a ‘recusa’ a ‘tornar-se’ ‘objeto’ Demo (2006).

Sendo assim, profissionalidade emancipatória é por nós concebida como o livre encaminhamento das atribuições docente, independente de espaço e/ou circunstâncias. Nossa preocupação em apontarmos essa discussão parte do pressuposto que o professor que atua no cenário educacional do agreste pernambucano não tem a pesquisa como elemento balizador

---

<sup>2</sup> é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condição do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para relações que satisfaçam às necessidades para as quais foi formado” (p. 7).

de sua formação, isso está diretamente ligado as políticas de formação inicial, como também continuada.

A defesa em torno da inserção do ensino-pesquisa na formação inicial de professores ganha forma mediante o fato que<sup>3</sup>

A reflexão acima evidencia a realidade observada e vivida por um contingente de professores, que pela predominância de “currículos burocratizados e cartoriais” (PIMENTA, 2005), acabam protagonizando uma formação e trajetória docente distanciados da pesquisa. Defendemos esse estreitamento por entendermos que uma formação arraigada aos princípios da cientificidade é uma das portas que conduzirá o professor à vivência de uma docência emancipatória.

Assim, tendo esclarecido o conceito do que é formação inicial de professores é relevante destacar o fato que os currículos que envolvem essa formação estão aprisionados num modelo de “racionalidade técnica”. A esse respeito Diniz (2008) vem nos dizer que os modelos técnicos de formação de professores também conhecidos como “epistemologia positivista da prática” apresentam esses profissionais como técnicos, especialistas que devem por em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, tornando esses modelos de formação “insuficientes e aligeirados” como discutido em Leite (2008).

Diante dessa questão, na contemporaneidade o professor não pode mais apresentar-se unicamente como técnico, não se trata de desprezar essa dimensão, já que o professor precisa de elementos técnicos, práticos, bem como, críticos, para protagonizar sua ação. Contudo, essas dimensões não podem suplantar a visão de um profissional que também pode ser capaz de atuar na área da pesquisa paralelamente a sua prática cotidiana. Produzindo então, conhecimento novo com consistência teórica e relevância educacional e social.

Esta é uma demanda que tem pressa de ser superada, para que além de uma formação crítica, seja possível a compreensão que pesquisa, não é ato isolado e/ou ativista, mas, instrumento essencial para a emancipação conforme presente em Demo (2006). Emancipação essa, que é fundamentalmente necessária à prática docente, não ocorre

---

<sup>3</sup> falar em produção de conhecimentos pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte de outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica. (LÜDKE, 2001, p. 30).

espontaneamente. “Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto” Demo (1988b e 1988c) citado por Demo (2006, p. 78). Por emancipação profissional entendemos o livre gerenciamento das ações, sem a presença de imposições que tolham a capacidade de atuação do professor.

Para o momento concluímos afirmando a necessidade de uma formação inicial de professores que incorpore em sua matriz curricular o binômio ensino-pesquisa, como forma de traçar um caminho que forneça aos professores elementos de emancipação profissional, social e educacional, para que se rompa a imagem de “professor sobrando” apontado por Kuenzer (1999) como aquele profissional vítima de uma formação sem a necessária qualificação.

## **METODOLOGIA**

Com o propósito de atender as questões levantadas ao longo dessa investigação utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa ancorada em Rampazzo (2005), a qual aponta que os dados oriundos não são elementos isolados e/ou fixos, mas, fenômenos que permitem várias interpretações. Apresenta também preceitos da etnografia (ANDRÉ e LÜDKE, 1986) ao descrever um sistema de significados culturais o que vem justificar o fato de no contexto educacional do agreste pernambucano a presença de uma cultura formativa que adote o binômio ensino-pesquisa na formação inicial de professores ser tão deficiente.

O campo empírico dessa investigação são 6 escolas localizadas na região do agreste, as quais estão situadas nas cidades de Riacho das Almas, Caruaru e São Caetano. Elencamos o quantitativo de 12 professoras para compor a amostra dos sujeitos da pesquisa, seguindo, portanto, o critério, para cada instituição foi efetivada a escolha de 2 sujeitos que compõem o quadro já mencionado. Além desses elementos utilizamos como procedimento de coleta de dados a realização de entrevistas, também fundamentada em Lüdke e André (1986) e em relação a discussão e análise dos dados adotamos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2004).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo da reflexão acerca da questão investigada, dos objetivos, bem como, das categorias, eixos e dados examinados e apresentados nessa pesquisa, é notório a fragilidade da formação inicial de professores, a qual vem desde a década de 70 e chega aos anos atuais.

Identificamos que a formação inicial não tem preparado o sujeito professor para o enfrentamento das adversidades surgidas na cotidianidade de seu trabalho.

Os resultados comprovam que a relação ensino-pesquisa na formação inicial de professores permanece distanciada, salvo algumas poucas exceções, como é o caso, no nosso contexto, da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Esse distanciamento aumenta o debate em torno da formação do professor-pesquisador, ficando evidente que essa não tem sido uma preocupação das políticas de formação docente.

Diante dessa realidade, identificamos que a separação do binômio ensino-pesquisa, tem como implicações profissionais a interrupção de uma profissionalidade e identidade docente crítica e capaz de conduzir o professor a um estado emancipatório de sua prática, não conseguindo buscar caminhos possíveis de superação das condições adversas no contexto de atuação profissional. No que tange as implicações sociais destacamos a ausência de produção de conhecimento com consistência teórica e metodológica capaz de contribuir ao estudo das problemáticas educacionais e ao seu enfrentamento.

Com o depoimento das doze professoras que compuseram o quadro de sujeitos dessa pesquisa, podemos constatar a urgência de uma formação que perceba na pesquisa um indicador de mudança, pois mesmo aqueles que não vivenciaram essa relação frisam a importância desse ato. Além do mais o sujeito que está tendo uma formação nesses parâmetros, mostra um discurso sistematicamente coeso e firme na defesa de uma proposta formativa que englobe a relação ensino-pesquisa. Notamos ainda que a formação inicial de professores apresenta fragilidades que perpassam décadas e que atualmente essa tem se tornando um mercado, ao considerar o fato que a educação foi absorvida por ideais mercadológicos. Percebemos ainda que a vivência da pesquisa na formação inicial de professores no agreste pernambucano apresenta-se aquém do esperado, sendo esta uma ação proferida apenas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

Diante dessa realidade, urge a necessidade de propostas curriculares que contemplem a formação do professor-pesquisador, em busca da superação da burocratização tão presente nos cursos de formação inicial de professores. Essa necessidade é apontada pelos próprios sujeitos, quando frisam a importância da relação ensino-pesquisa para o desenvolvimento profissional do professor, bem como, de seus alunos. Em síntese, nossa defesa em torno dessa relação reporta-se ao fato que a formação do professor-pesquisador é

um dos caminhos para o fomento de uma educação bem como profissionalidade emancipadas.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35 – 60. – (Saberes da Docência).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa / Portugal: Lisboa / Portugal. 2004. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. In: Educ. Soc. v. 29 n. 105. Campinas set. / dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso, 20/11/2009.
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia da classe docente**. Portugal: Porto Editora, LTDA – 2003.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio educativo e científico**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DINIZ, J. E. P. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ, J. E. P.; ZEICHNER, K. M.(orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.11 – 42.
- GATTI, Bernadete A.. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil cotemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, jul. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100)- Acesso em: 12/04/2010.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101)- Acesso em: 12/05/2010.
- LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E; ALMEIDA, I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, p. 23 – 51.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LÜDKE, Menga. [et al ]. **O professor e a pesquisa**. Campinas – SP: Papirus, 2001, p. 25 – 34.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)- Acesso em : 20/04/2020.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo - SP: Edições Loyola, 2006, p. 25 – 64.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 5ª ed. São Paulo - SP: Cortez, 2005, p. 15 – 34. (Saberes da docência).
- RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.