

ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE¹

EDUCATION, RESEARCH AND TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION: REALITY AND PROSPECTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia e em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – Piauí. Mestre em Educação, UFPI. Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Rio Grande do Norte. Pós-Doutora na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – São Paulo. Atualmente, é professora Associada da UFPI e Coordenadora da base de pesquisa FORMAR. Experiência na área na educação básica e superior.

e-mail: ivanaibiapina@ufpi.edu.br

- Por favor, como devo fazer para sair daqui?
(perguntou Alice ao Gato)

-Depende muito de onde você quer ir.

-Onde, não tem importância.

-Então não tem importância o caminho que você tomar
(respondeu o gato).

Do livro: “Alice no país das maravilhas”

RESUMO

Os seguintes questionamentos orientam o desenvolvimento deste artigo: é possível aliar ensino e pesquisa? Os professores valorizam as práticas de formação que tornam possível a referida articulação? Até que ponto o desenvolvimento de práticas de formação subjacentes ao ensino e à pesquisa contribuem para a profissionalidade docente? Que práticas seriam mais pertinentes para incrementar o ensino articulado à pesquisa? O referencial utilizado para discutir as questões foi composto com base em Barreto (2009); Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Ibiapina (2010, 2011); Schon (2000); Wanderley (1992); Zeichner (2002), entre outros estudiosos. Os posicionamentos teóricos e práticos discutidos se movimentam em duas direções. A primeira denota as contradições, os conflitos de viver a e na docência. A segunda pontua as possibilidades de desenvolvimento da profissionalidade docente e as condições materiais para a realização de formações que articulem ensino e pesquisa. Recomendamos atenção especial para as políticas públicas de formação de professores, para que seja possível implantar projetos formativos colaborativos, críticos e criativos, capazes de atender às demandas reais dos professores em articular ensino e pesquisa na profissionalidade docente.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

¹ Texto fundamentado na conferência proferida quando da abertura do II Seminário de Iniciação Científica promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI), Teresina – Piauí, 21 de setembro de 2013.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Formação. Formação de professores. Profissionalidade. Educação básica.

ABSTRACT

The following questions guided the development of this article: you can combine teaching and research? The teachers value the training practices that make it possible to link? Until that point the development of training practices that articulate teaching and research contribute to the development of teacher professionalism? That practice would be more relevant to develop the teaching articulated to search? The theoretical framework used to discuss the issues it was composed based on Barreto (2009); Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Ibiapina (2010, 2011); Schon (2000); Wanderley (1992) y Zeichner (2002), among others. The positions that we will discuss practical and theoretical move in two directions. The first denotes the contradictions, conflicts of living and teaching. The second punctuates the possibilities of development of teacher professionalism and the material conditions for the realization of formations that articulate teaching and research.

Keywords: Teaching. Research. Training. Teacher professionalism. Professionalism. Fundamental Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a temática do evento II Seminário de Iniciação Científica promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI) é foco de preocupações, estudos e pesquisas que desenvolvemos há mais de uma década, agradecemos a indicação de nosso nome para dialogar sobre questões relacionadas ao ensino, à pesquisa e à formação de professores. Também parabenizamos os organizadores pela escolha pertinente de discutir práticas de formação de professores que articulem ensino e pesquisa como condição para que haja uma repercussão nos processos formativos escolares, tornando-os de qualidade para os estudantes e para a sociedade.

Para provocar a discussão, perguntamos: é possível aliar ensino e pesquisa? Os professores valorizam as práticas de formação que tornam possível a referida articulação? Até que ponto a adoção de práticas de formação que articulam ensino e pesquisa contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente? Que práticas seriam mais pertinentes para desenvolver o ensino articulado à pesquisa? As perguntas formuladas são aquelas que mobilizam tanto os processos de pesquisa que desenvolvem quanto às práticas de ensino as quais fazem parte de nosso investimento pessoal e profissional.

Nesse caso, vale destacar que nem sempre temos respostas prontas, porque são as perguntas que nos mobilizam a agir na condição de professora-pesquisadora e pesquisadora-professora. São elas também que nos guiam na discussão que pretendemos tecer nesta conferência / neste artigo. Entretanto, esperamos que as questões apresentadas suscitem a apresentação de nosso ponto de vista. Na verdade, trata-se de ponto de vista compartilhado nas atividades docentes que desenvolvemos (IBIAPINA, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010).

Os posicionamentos teóricos e práticos que discutiremos se movimentam em duas direções. A primeira denota as contradições, os conflitos de viver a e na docência. A segunda pontua as possibilidades de desenvolvimento da profissionalidade docente, o que torna urgente discutir as condições materiais para a realização de formações que articulem ensino e pesquisa.

2 QUAL O CAMINHO? DEPENDE MUITO DE ONDE QUEREMOS IR...

As atividades de ensinar e pesquisar sofrem de curioso paradoxo. Por um lado, ambas são entendidas como atividades sociais, orientadas para a busca de resultados socialmente significativos aos processos educativos, independentemente do nível de educação ao qual se destinam. Por essa razão são frequentemente vistas como inseparáveis. Por outro lado, o imaginário docente produziu a dissociação entre essas atividades ao acreditar que a produção de conhecimentos ocorre apenas no âmbito das universidades e que os agentes sociais dos demais espaços educativos devem reproduzir o conhecimento gerado nesse lócus. Essa compreensão desconsidera o potencial dos professores que atuam em outros níveis educacionais para o avanço de pesquisas que possam se articular ao ensino desenvolvido nos espaços educativos que se organizam fora dos contextos universitários. Mesmo nos países mais desenvolvidos, essa concepção é dominante, uma vez que é na universidade que se concentra o maior número de pesquisadores. Sem dúvida, eles são os responsáveis pelo progresso da ciência básica consumida pelos professores que ensinam nos demais níveis de ensino, e até mesmo nas próprias universidades, ou seja, esses intelectuais produzem o conhecimento ensinado pelos professores que não desenvolvem pesquisa. Dedicam-se exclusivamente ao ensino.

Atualmente, ano de 2013, segunda década do século XXI, a ideia de que a pesquisa científica deve ser vista como condição para a formação pessoal e profissional do professor é difundida como princípio básico do trabalho docente. Embora essa concepção advenha da tradição acadêmica que considera a universidade como o lócus privilegiado de produção de conhecimentos, hoje, ela representa o marco de ruptura que denota a defesa de que a produção de conhecimentos também pode e deve ser desenvolvida fora dos espaços formativos da universidade. Pesquisadores, como Elliot (1998); Nóvoa (2002); Stenhouse (1985); Zeichener (2002), entre outros, defendem que o professor precisa se transformar em um pesquisador de sua prática, independentemente de desenvolver a docência nas escolas de educação básica ou na universidade.

Outras indicações também podem ser citadas quanto à defesa de que, além de transmitir informações, os docentes devem produzir conhecimentos que possam ser articulados ao ensino desenvolvido, de forma que sejam colocados à disposição da sociedade via pesquisa. Autores, à semelhança de Botomé (1996); Castanho (2000); Chizzotti (2001); Demo (1996); e Fávero (2001) pontuam que embora se admita a importância de os professores desenvolverem a docência para além da transmissão de informações, a maioria dos docentes não se envolve com a pesquisa e o ensino ao mesmo tempo. Os autores citados reconhecem, portanto, que, mesmo havendo certo consenso sobre a necessidade de adotar atividades de ensino e de pesquisa de forma articulada, ainda há divergências com relação à efetivação dessas ações no desenvolvimento da docência, principalmente, nos processos de formação contínua de professores.

A contradição que se encontra no cerne desta divergência está, principalmente, no entendimento de que a cultura docente da transmissão e do consumo de informações pode ser suplantada pela adoção de práticas de formação contínua que priorizem a articulação entre ensino e pesquisa. Porém, o investimento em perspectivas formativas que possibilitem a formação do professor-pesquisador e a implantação de ações de formação que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores possibilitadores da articulação das pesquisas aos processos de ensino não repercutem na profissionalidade dos professores. Consequentemente, não promovem transformações nos contextos de educação formal, sejam eles pertencentes à educação básica ou superior.

Conforme exposto, a contradição enunciada está justamente na dificuldade em colocar em prática processos formativos que proporcionem a condição explicitada. Qual seria o ponto vital desta contradição?

A cultura acadêmica que divide a categoria docente em professor-pesquisador e em professor ensinante. Antes de prosseguir nas discussões, é necessário esclarecer o que estamos considerando como cultura acadêmica.

O conceito de cultura, elaborado com base no pensamento de Morin (2002, p. 35), a posiciona como “o conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social”. É, portanto, a cultura acadêmica que permite a rememoração e a comunicação do capital social, cultural e histórico da profissão de professor de geração a geração. Dessa maneira, o capital cultural transmitido de professor a professor é determinado pelas experiências formativas e de trabalho acumuladas por esses profissionais na dinâmica do dia a dia de “ser professor”, isto é, de exercer a docência, seja na universidade ou nas escolas.

No caso, a cultura acadêmica dominante é a de formar professores ensinantes, cuja função é de comunicação, transmissão do saber científico, reprodução do saber produzido pelo pesquisador. Assim, os processos de formação contínua são gerados em decorrência de duas culturas responsáveis pela produção da docência: a cultura do professor-pesquisador e a cultura do professor ensinante. Na primeira cultura, a do professor-pesquisador, as ações de formação visam a dois tipos de profissionalidade: a que se constitui por meio da pesquisa e a produzida por meio da articulação entre pesquisa e ensino. No segundo tipo de cultura docente, o que orienta a organização das ações de formação é a concepção de que a prática de pesquisa é secundária, e o que é considerado como fonte principal da atuação, o elemento primordial do trabalho docente, são as práticas de ensino. Essa cultura valoriza o ensino como elemento definidor da docência e não valoriza a produção de pesquisa como condição para o avanço do ensino. Ao contrário, a experiência adquirida no desenvolvimento do ensino é que carrega o potencial para a profissionalidade docente.

As práticas de formação organizadas com base nas compreensões formuladas, explicitamente ou implicitamente, pelo segundo grupo de formadores direcionam os professores a elegerem como elemento central do desenvolvimento da profissionalidade docente a atividade de ensinar. Assim, fazem do ensino a razão de ser da vida profissional, não produzem ou produzem muito pouco conhecimento via pesquisa, porque se dedicam integralmente ao ensino.

Considerado as culturas expostas, é possível identificar distinções quanto aos modos de agir dos professores no exercício da docência. Nas instituições educativas nas quais estamos inseridas desde 1982, existem formadores que desenvolvem a docência privilegiando as atividades de ensino. Existem aqueles que priorizam a pesquisa. Existem formadores que articulam ensino e pesquisa. Existem formadores que investem na docência via gestão institucional.

Nesse sentido, como produzir uma cultura de valorização da formação docente que possibilite a articulação entre pesquisa e ensino, quando nos contextos em que os formadores desenvolvem a docência essa valorização é fluída? Isto é, o agir dos professores universitários e a profissionalidade por eles efetivada focam-se ora no ensino especializado, ora no ensino articulado à pesquisa, ora apenas na pesquisa, ora no ensino sem pesquisa e pode estar também voltada para a gestão com ou sem o investimento em pesquisa. Essa diferenciação causa tensões provocadas pelas divergências entre os valores profissionais gerados nas duas culturas mencionadas, intensificando o conflito entre os professores que pesquisam e os que ensinam.

Posta a contradição, revisitamos o campo teórico para esclarecer que, de acordo com Gómez Pérez (2001, p. 165), de forma explícita ou de forma latente, a cultura acadêmica modela a maneira com que o professor produz a comunicação em sala de aula e no interior de cada escola. O autor complementa o pensamento, afirmando que: “[...] é cada vez mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam”. Quanto mais esses processos de comunicação estiverem associados ao que o professor produz em termos de pesquisa mais o seu ensino será criativo. O autor também expõe que para romper com esses processos escolares, é necessário investir em processos de formação contínua que criem condições para que os professores aprendam a pesquisar, ao que acrescentamos: e a produzir conhecimentos associados às suas práticas de ensino, o que permite a melhoria da docência criativa.

A depender da cultura docente adotada no decorrer do processo de produção da docência, conforme exposto, os professores formadores fazem opção por diferentes tipos de práticas de formação, conforme Barreto (2009) destaca. Classificação que usamos para apresentar as três principais, sintetizadas, em seguida:

1. Práticas de formação em que os docentes se limitam a registrar e narrar o conhecimento, tal qual foi produzido pelos intelectuais pesquisadores. Aqui, o ensino não é desenvolvido de forma articulada à pesquisa. Pelas razões expostas, é prática que se limita a mostrar o que já foi produzido socialmente e historicamente, a transmitir conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Chizzotti (2001, p. 103-106) critica esse modelo, ao afirmar: “[...] o ensino não pode restringir-se à mera transmissão dos conhecimentos já acumulados, e o aprendizado não pode reduzir-se à acumulação das informações”, o que é procedente.
2. Práticas de formação pautadas em pesquisas. Porém, não há, por parte do formadores, a valorização da atividade de ensinar, uma vez que ela é considerada secundária. A preocupação central do formador é validar os resultados obtidos nas investigações que realiza. Por essa razão, os docentes focam suas ações na produção de artigos e na divulgação científica do produto de suas pesquisas. Na visão de Schwartzman (1986, p. 31), esses profissionais são “[...] especialistas alienados que não enxergam ao seu redor, isolados de uma sociedade e preocupados apenas com suas carreiras de pesquisadores”. Complementamos: são docentes formadores que focam suas ações na pesquisa e perdem de vista o ensino que precisam adotar.
3. Práticas de formação que produzem conhecimentos e que auxiliam os aprendentes a descobrir o mundo, incorporando experiências de pesquisa ao saber já acumulado pela história humana, ajudando a compreender e a resolver os problemas que a vida apresenta. Esse agir inter-relaciona conhecimentos científicos e práticas em atividades integradas de pesquisa e ensino. Demo (1996) defende que a vida acadêmica se faz por meio da articulação entre ensino e pesquisa. Tal articulação promove condições do docente criar e reunir conhecimentos e experiências para incrementar o ensino como atividade de elaboração própria e de construção da identidade docente. Para o autor, o docente, *stricto sensu* é produtor de ciência que usa a criatividade para transformar o ensino em processo educacional emancipatório, pensamento por nós compartilhado.

Com base na classificação exposta, selecionamos, na literatura especializada, posicionamentos de autores que criticam os processos formativos que se organizam por meio das práticas explicitadas nos dois primeiros exemplos. São eles: Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Schon (2000); Wanderley (1992); e Zeichner (2002). A este respeito, Castanho (2001, p. 158) ressalta que reduzir a função docente apenas ao ensino é compactuar com as posturas empiristas que consideram o aluno folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos, ou seja, “[...] significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipulando conceitos”.

Wanderley (1992), por sua vez, defende que é preciso romper com a dicotomia de que alguns professores são produtores do conhecimento, enquanto outros são meros aplicadores, consumidores desse conhecimento. É necessário superar a divisão dicotômica que separa os docentes em duas categorias: os eruditos, que produzem e aplicam conhecimentos originários de processo de criação próprio; e os que se limitam a dar aulas.

No pensamento de Carr e Kemmis (1988); Schon (2000); e Zeichner (2002), denotamos certo consenso no que se refere à idealização do ensino articulado à pesquisa. No entanto, observamos que são notórios os conflitos na vida real dos professores quanto à concretização desse ideal. Isso nos leva a indagar: é possível reinventar a cultura docente para que possa atender ao que está sendo proposto pelos referidos autores? Antes de discutir esta nova provocação, gostaríamos de esclarecer porque consideramos essa prática ainda como idealismo.

Primeiramente, é essencial questionarmos aspectos que caracterizam a contradição entre o ideal projetado de articular pesquisa e ensino na docência e o que realmente ocorre no contexto real de desenvolvimento tanto de formação quanto de prática docente. Os professores que não fazem pesquisa foram preparados ou receberam formação para executar trabalhos de investigação científica? Existem condições materiais para que os professores realizem efetivamente suas pesquisas? Que estímulos recebem para fazer pesquisa? Que oportunidades lhes são oferecidas para que aprimorem a formação para a pesquisa? Que valor os professores atribuem à pesquisa? Que contribuição a pesquisa traz para o cotidiano docente e para a expansão do saber no qual os docentes se apoiam?

Estes são exemplos de muitas questões que estamos fazendo ao longo dos últimos anos. Estas são perguntas que, hoje, movem as pesquisas que realizamos. Como tal, representam possibilidades e não trazem no bojo a perspectiva de gerar respostas que carreguem afirmações finalistas com tom de verdade. Porém, na verdade, as repostas que temos encontrado comportam possibilidades de enfrentar as contradições expostas na vida real do professorado.

No que se refere às condições materiais, estruturais e de formação para o exercício da atividade articulada de ensino e de pesquisa, os estudos que temos efetivado demonstram a existência de muitas deficiências tanto na educação básica quanto universitária, o que inviabiliza esse ideal. Entre as principais deficiências que identificamos, merecem destaque algumas delas: faltam horas de trabalho para que o professor se dedique à pesquisa; inexistem espaços para o trabalho conjunto de docentes; faltam, recursos de informática, material bibliográfico atualizado e recursos financeiros para custear os gastos com as pesquisas e falta, sobretudo, predisposição dos planejadores das políticas públicas para a execução de projetos que almejem a formação do professor-pesquisador.

Quanto às estratégias de formação contínua, constatamos que os mestres tentam adquirir a formação em nível de doutoramento, o que os habilitariam a se tornarem professores-pesquisadores. Entretanto, tais esforços, em geral, são iniciativas individuais, investimento pessoal pouco valorizado pelas instituições educativas, em especial, no que concerne à educação básica. A participação em grupos de estudos e de pesquisas, além da formação de bases de pesquisa por intermédio da criação e / ou inserção em núcleos de pesquisa são ações que poderiam viabilizar o desenvolvimento do ideal discutido. Porém, até mesmo as instituições educativas que possuem essa modalidade de organização padecem de dificuldades no momento de seus docentes participarem efetivamente de estudos e pesquisas executadas nesse espaço, uma vez que a carga horária de ensino é elevada. Aliás, registramos o fato de que, mesmo os professores doutores das universidades enfrentam entraves no sentido de levarem adiante seus núcleos de pesquisa pela excessiva sobrecarga de trabalho.

Outro importante destaque que podemos traçar sobre as estratégias de formação continuada é a observação de que a participação de professores em eventos científicos, que socializam resultados de pesquisas, quase sempre, consiste em investimento do próprio professor.

A política institucional, muitas vezes, somente financia a participação em eventos dos professores que já fazem pesquisa e publicam, impossibilitando, financeiramente, os demais docentes de usufruírem dessa prática de formação, a não ser que eles custeiem sua participação. Observamos, também, que quando o professor faz esse investimento, costuma direcionar esforços para a qualificação, deixando de lado a oportunidade de divulgação de suas próprias produções de conhecimentos pedagógicos.

Há, ainda, outro ponto a ser considerado: é o próprio sentido e significado de pesquisa internalizado pelos professores. Geralmente, os sentidos e significados atribuídos à pesquisa se restringem a impressões intuitivas (pesquisar é ter curiosidade); ou a definições amplas (pesquisar é construir novos conhecimentos); ou a definições restritas (pesquisar é partir de um método rigoroso). A falta de compreensão sobre o que é uma pesquisa associada à ausência de formação específica para sua execução são elementos que dificultam a inserção das investigações dos professores no acervo da produção de conhecimentos educacionais.

Mais um elemento de extrema importância é de ordem histórica. A pesquisa penetrou na universidade como atividade eminentemente individual. Conseqüentemente, contribuiu para a disseminação da cultura de pesquisa restrita a uma elite de docentes universitários. É a partir da década de 50 que os docentes-pesquisadores começam a enfrentar o desafio de organizar pesquisas em grupo. Estamos nos referindo à pesquisa-ação, pesquisa participante e / ou pesquisa participativa que rompem com essa elitização. Como adendo, acrescentamos que essas modalidades de pesquisa, embora tenham aproximações teóricas e práticas, possuem conceitos e quadros metodológicos específicos para cada abordagem, que não comporta discutir neste texto.

Prosseguindo, afirmamos que as motivações para agregação de interesses investigativos que ultrapassassem o ideal de produzir ciência pura provêm da vontade em incrementar processos investigativos de intervenção e ações formativas que, ao se coadunarem ao método de pesquisa, pudessem dar conta de mudar ou transformar os contextos sociais e educacionais. No contexto de motivações, também surge a pesquisa colaborativa como alternativa aos modelos clássicos de fazer pesquisa na educação.

Frente às dificuldades expostas, compreendemos que elas podem mobilizar. Porém, partimos do princípio de que “se você não pode mudar o que deve ser visivelmente modificado, mude o que puder”.

Com base nessa possibilidade, apresentamos ações reais para transgredir a cultura docente do professor ensinante, produzindo condições para a melhoria da prática de professores pesquisadores. É necessário propor uma discussão sobre colaboração e execução de pesquisas que se voltem para a produção de conhecimentos capazes de articular ensino e pesquisa e favorecer a expansão da qualidade dos processos de ensino escolares.

3 QUANDO SABEMOS QUAL O CAMINHO QUE QUEREMOS CAMINHAR

Focar nas perguntas formuladas ao longo do texto supõe investirmos em processo formativo intencionalmente planejado e direcionado para promover articulação entre ensino *versus* pesquisa. Aspecto que se consolida com base em ações intencionais que motivem professores a desenvolver pesquisas, submetê-las à crítica, divulgando-as e utilizando os resultados obtidos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito das escolas. Em outras palavras, significa transformar o professor em pesquisador de sua prática. O ideal exposto não é possível de se concretizar por meio de ações isoladas de professores. Ao contrário, é necessário investir em processo que forme o professor-pesquisador, desenvolva técnicas, recursos e estratégias formativas e de pesquisa, dando condições para que possa fazer pesquisa com a colaboração de outros pesquisadores e, ao mesmo tempo, possa articular a pesquisa ao ensino presente nos contextos formativos.

Desenvolver condições para que os pesquisadores iniciantes aprendam com os pesquisadores mais experientes requer associar a compreensão do significado de pesquisa ao de colaboração. Nessa direção, Cardozo e May e Gesser (2003) afirmam que a superação da cultura docente clássica já se consolida em ações colegiadas, em participações colegiadas de planejamento de processos de ensino e pesquisa e de análise compartilhada das práticas pedagógicas que aproximam o mundo da escola ao da universidade. Os autores ressaltam que, ao contrário da lógica liberal e reprodutivista de ensinar, que sugere ação docente solitária e individualista, a participação colegiada e a análise coletiva das práticas docentes representam chances concretas de romper com a lógica de ações de ensino desarticuladas das práticas de pesquisa. Cremos que esse agir representa também possibilidade de aproximar as escolas das comunidades acadêmicas por intermédio de práticas de colaboração entre professores e pesquisadores.

Na visão de Gómez Pérez (2001, p. 172), uma das características mais relevantes que define, na atualidade, a cultura docente é a prática da colaboração, uma vez que é necessidade atual a superação da “[...] configuração individualista ou balcanizada da estrutura de relações de trabalho dos docentes, próprias da escola clássica”. Dessa forma, a colaboração surge e se desenvolve como propósito decidido da própria comunidade escolar que se juntam para superar as tradições provenientes da cultura docente clássica, rompendo com o isolacionismo dos professores.

Acreditamos que a colaboração é fundamento para uma parceria sólida e produtiva essenciais para a realização de projeto de formação contínua em que a integração entre ensino e pesquisa se torne possível. Para esclarecer o entendimento do que significa colaborar com a formação contínua e contribuir para articular ensino e pesquisa, tecemos mais detalhes com relação a esse aspecto.

A produção de nosso entendimento sobre as questões mencionadas foi realizada com o auxílio da teoria de Vigotski (2001). O autor cita a colaboração como ação catalisadora do desenvolvimento humano e enfatiza a importância que o conhecimento socialmente compartilhado tem para a aprendizagem e para o progresso humano. As interações colaborativas podem concorrer para a produção de conhecimentos compartilhados e desenvolvimento da intersubjetividade e intrassubjetividade dos indivíduos. Se ao cooperar, é possível criar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores compartilhados, falar de articulação entre pesquisa e ensino é falar, essencialmente, de entendimentos compartilhados, o que implica aprender a colaborar quando se pesquisa e se ensina, quando se ensina e se pesquisa.

Sob esta perspectiva, defendemos que a cultura docente demanda coparticipação, seja na esfera da pesquisa, seja na esfera do ensino, seja nas esferas articuladas do ensino e da pesquisa. Isso necessita de ação coletiva e conjunta, coesão, disciplina e empenho por parte dos professores e dos pesquisadores que almejam superar os conflitos que relatamos anteriormente, isto é, a possibilidade de integrar ensino e pesquisa no desenvolvimento da atividade docente e de transformar o professor em pesquisador de sua prática, quando isso é o que ele deseja. Trabalhar com foco na colaboração permite ampliar as possibilidades de tornar os professores com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar contexto clássico de isolamento do agir acadêmico, principalmente quando se trata de pesquisa e ensinar. Este é o argumento pontuado por teóricos, a exemplo de Ibiapina e Ferreira (2003, 2005, 2006, 2011a, 2011b); John-Steiner (2000); Liberali (2008, 2009); Magalhães (2009); Martínez (2009); e Tacca (2009).

No desenvolvimento da cultura docente que tem o foco na articulação entre pesquisa e ensino, a colaboração entre professores, professores e alunos, e entre professores e pesquisadores se volta também para a atitude de reflexão crítica perante as atividades. O processo reflexivo crítico implica considerar não apenas as práticas adotadas pelos professores, isto é, o seu saber-fazer, mas também a história que contribui para torná-lo professor. O que envolve compreender, para poder romper com elas, as práticas como produtos da historicidade dos indivíduos e dos contextos, e investir em aprendizagens pessoais e profissionais que produzam condições para a superação dos conflitos próprios do trabalho docente, o que ocorre coadunando a esse processo ações colaborativas, reflexivas, críticas e criativas.

Considerando o exposto, apontamos como uma dessas possibilidades a aceitação e inserção de práticas colaborativas de formação docente. Consideramos que contribuem para aproximar o mundo acadêmico do mundo escolar, gerando condições para que o trabalho do professor se produza como atividade crítica e criativa. Essa cultura, portanto, está bem distante da cultura acadêmica que enfatiza a posse individual do conhecimento. Em linha oposta, a proposição é de desenvolvimento de práticas de formação em que possam ocorrer a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, o que requer assegurar condições para a reflexão crítica e ações formativas criativas que permitam a expansão do trabalho de professores e de formadores de professores.

Quanto mais reflexiva, crítica e colaborativa forem as práticas formativas, mais facilmente é possível romper com a cultura acadêmica do isolamento e com as práticas não profissionais de ensinar e pesquisar, probabilidade que ações reflexivas e colaborativas produzem. Transformar a prática de ensinar e pesquisar não é algo fácil. É sempre conflituoso. É desafio que exige a ampliação de conceitos, posturas, atitudes, ações e operações. Por essa razão, os processos de transformação pressupõem aprendizagens, que conduzam ao desenvolvimento mútuo e envolvam tanto a produção de práticas que não implicam grandes riscos quanto daquelas que demandam grandes riscos, mas comportam chances significativas de expansão de conceitos, valores e atitudes, em nível pessoal e profissional. Isso envolve o risco e a chance de também transformar as escolas em ambientes formativos críticos e criativos. Asseguramos que, quando se sabe qual o caminho que se quer caminhar, o que antes poderia parecer idealismo, transforma-se em realidade. Tal realidade carrega a chance de transgredir regras e contingências da cultura acadêmica.

Aliás, a bem da verdade, esta afirmação resulta da experiência que vivenciamos nos processos formativos do Grupo FORMAR do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPI, no qual desenvolvemos a atividade de articular pesquisa e ensino. Para finalizar, lançamos o desafio que, ao mesmo tempo, se constitui em desejo. O desejo de que muitos outros professores também partilhem conjuntamente da necessidade de romper com a cultura do isolamento e de criar a cultura da colaboração, da reflexão crítica e da criatividade em sua atuação como docentes. Reconhecemos que essa atividade é complexa e conflituosa. No entanto, é possível quando se produz sentidos e significados que rompam rotinas e desestremem formações cognitivas, afetivas e emocionais consolidadas no que se refere ao ensino e à pesquisa.

Essa ruptura envolve aprendizagens pessoais e profissionais contínuas e alteração dos quadros teóricos e das práticas cristalizadas e rotineiras. Reiteramos: é processo conflituoso e complexo. Entretanto o trabalho que desenvolvemos como docente vem demonstrando que é possível. É claro que não estamos fazendo apologia de que é possível transformar pessoas e contextos de forma espontânea e com a rapidez que gostaríamos de ter. Ao contrário, reconhecemos que a transformação exige tempo, ousadia, coragem, vontade e desejo, além de envolver a superação de muitas contradições e conflitos. No entanto, com base nos resultados das pesquisas colaborativas que realizamos e orientamos, afirmamos com responsabilidade e responsabilização que é possível agir colaborativamente em situações de formação de professores transformando-os em pesquisadores de sua prática.

Recomendamos como reflexão final que o olhar para e das políticas públicas de formação de professores considerem as reflexões feitas ao longo deste texto, para que seja possível implantar projetos formativos colaborativos, críticos e criativos, capazes de atender às demandas reais dos professores em articular ensino e pesquisa na profissionalidade docente. Isso permitirá criar e assegurar condições para que a possibilidade de transformação das condições materiais expostas no decorrer do texto possam se modificar e as contradições possam ser usadas como fonte de desenvolvimento dos docentes.

Esperamos que nossa posição ora expressa contribua para que gestores e professores enfrentem as dificuldades postas. Não gostaríamos (e aqui nos referimos ao nosso grupo de pesquisa) que esse desafio seja enfrentado solitariamente. Restam, então, a vontade e o desejo tanto de contribuir para que ações formativas significativas possam ser realizadas no âmbito da educação desenvolvida pelo PARFOR quanto o compromisso em

garantir disponibilidade, para que a formação de professores no âmbito da UFPI possa se efetivar por meio de ações que repercutam na qualidade do ensino e da pesquisa educacional piauiense.

Por fim, recorremos a uma parte da história de “Alice no país das maravilhas”. Trata-se do diálogo entre ela e o gato, transcrito como epígrafe. Para onde leva esse caminho? Depende muito de onde você quer ir... Se você não sabe aonde quer ir... Então o caminho não importa.

Chamamos, também, as vozes de Maturama e Varela (2001, p. 262), para expressar nossa própria voz:

Pois bem, se o leitor seguiu com seriedade o que foi dito nestas páginas, se verá obrigado a ver todas as suas ações e o mundo por elas gerado – saborear, preferir, rejeitar ou conversar – como um produto dos mecanismos que descrevemos. Caso tenhamos conseguido seduzir o leitor para que ele veja a si próprio como tendo a mesma natureza desses fenômenos, este livro cumpriu o seu primeiro objetivo.

Caso tenhamos conseguido seduzir os ouvintes no sentido de motivá-los a realizar pesquisas acadêmicas e produzir conhecimentos que se articulem ao ensino que desenvolvem, cumprimos nosso objetivo.

Referências

BARRETO, M. O. Profissionalização continuada de professores de pós-graduação *stricto sensu* como meio para a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 193-211.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARDOZO, E. Q.; MAY, M. E.; GESSER, V. **Docência na educação superior**: a autopoiesis, a autorregulação e a participação colegiada como elementos para a formação de novos papéis profissionais. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003. p. 881-888.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

CASTANHO, M. E. L. M. C. Professores e Inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-92.

_____. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 153-163.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-124.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; DARIO, F.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.137-152.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, INEP, 2001. 2 v.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. Competência e trabalho docente: o que dizer e fazer? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED, 2008b, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: UCDB, 2008b. p. 847-863.

_____. A construção da identidade profissional de professores universitários In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE. COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE SECÇÃO BRASILEIRA, 13., 2005, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2005.

_____. **Docência universitária conceitos internalizados e competências construídas pelos professores do campus de Parnaíba**. Teresina, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

_____. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Natal, 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

_____. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa**. Brasília, DF: Liber Livros. 2008a.

_____. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 209 - 226.

_____. Práticas pedagógicas e colaboração: como agir no processo ensino-aprendizagem? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-12.

_____. Professor: trajetória e perspectivas. In: FROTA, P. R. de O. (Org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003. p. 43-58.

_____. (Re) elaborando o conceito de docência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55-74.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. História de professores universitários: reflexão e diálogo. **Políticas Educacionais e Práticas Educativas**, Natal, v. 2, p. 221-250, nov. 2011a.

_____. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 119-140.

_____. Pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p.26 - 38, 2005.

_____. Reelaboration du concept d'évaluation en education et ses implications pour le processus de développement professionnel. In: COLÓQUIO ADMEE-EUROPA, 17., 2006, Lisboa. **L' evaluation des competences. entre reconnaissance et validation des acquis de l' experience**. Lisboa: ADMEE, 2006. p.791-799.

_____. Reflexão crítica: Uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 73-80, jan. / dez. 2003.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. New York: Oxford Press, 2000.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

LIBERALI, F. C. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 2, p. 1-25, 2009.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral, 2008. 112 p.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky**: uma (re) visita no século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARTÍNEZ, A. M. Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 213-261.

MATURAMA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Plas Athena, 2001.

MORIN, E. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, A. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

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

SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: UNICAMP, Ícone, 1986. p. 11-20.

STHENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1985.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 53-96.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

WANDERLEY, L. E. W. **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

ZEICHENER, M. K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.