

FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA PESQUISA: OS EMBATES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Lueli Nogueira **Duarte e Silva** – FE/UFG

Agência Financiadora: FAPEG

Este texto, resultado de um estudo teórico, pretende discutir e analisar como a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo na prática e na formação docente, particularmente a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade.

Na literatura pedagógica especializada, essas abordagens que valorizam a pesquisa do professor são identificadas de diversas formas, como por exemplo, racionalidade prática e racionalidade crítica (CONTRERAS, 2002), perspectiva prática e perspectiva crítica (CARR; KEMMIS, 1988), entre outras. Neste trabalho, utilizar-se-á a tipologia perspectiva prática e perspectiva crítica, em referência às perspectivas que se inserem na denominação abordagens de formação de professores centrada na pesquisa.

O interesse por tal temática se deu pelo fato de essas abordagens centrada na pesquisa, de modo geral, proporem a pesquisa do professor como “solução” da relação teoria e prática, bem como suporem a possibilidade de a pesquisa resolver outras clássicas dicotomias do meio educacional, como ação e reflexão, ensino e pesquisa, universidade e escola. A pesquisa para essas abordagens é apresentada como instrumento estratégico de superação da concepção técnica e positiva de educação, de ensino e de currículo predominante nos cursos de formação de professores, concepção que, segundo o entendimento dessas abordagens, havia estabelecido a separação entre teoria e prática. A pesquisa seria ainda o meio de promover a profissionalização, dar identidade e possibilitar a autonomia do professor.

Essa ênfase atribuída a pesquisa não se restringe às publicações destinadas aos professores das redes de ensino fundamental e médio, mas se manifesta também nos documentos legais do MEC, nos eventos científicos como indicam alguns estudos tipo estado da arte da produção acadêmica dos ENDIPES (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e dos Grupos de Trabalho (GTs) de Didática e de formação de

professores da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), que são eventos científicos representativos da produção discente e docente da pós-graduação do país e na literatura especializada nacional e estrangeira (CARR; KEMMIS, 1988; NÓVOA, 1992; CUNHA, 1994; LÜDKE, 1994; LISTON; ZEICHNER, 1997; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998; PIMENTA; GHEDIN, 2005, entre outros).

Pode-se, inclusive, indicar como marco da chegada dessas ideias ao país a publicação, em 1992, do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo educador português António Nóvoa, que contemplava textos de autores de vários países, como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra (PIMENTA, 2005). O livro *Cartografia do trabalho docente*, organizado pelos pesquisadores brasileiros Geraldi, Fiorentini e Pereira, publicado em 1998, também contribuiu para a difusão das referidas ideias, como a necessidade da pesquisa educacional ser realizada pelo próprio professor, e para a disseminação de algumas vertentes da pesquisa-ação.

Nesse cenário, evidentemente, que há distintas formas de apreensão teórico-metodológica a respeito da formação de professores, bem como concepções de educação, formação, professor, ensino, currículo e da questão da relação teoria e prática que são diversos e antagônicos, porém ainda assim, é possível identificar aspectos semelhantes e consensuais. Nesse sentido, na literatura pedagógica especializada pode-se apreender os pressupostos, as concepções e as ideias consensuais acerca da formação, indicando, inclusive, certa tendência em formação de professores não apenas no Brasil, como em vários países do mundo.

Nos estudos estado da arte sobre formação de professores no Brasil, em particular aqueles que referem-se a produção acadêmica dos Grupos de Trabalho de Didática e de Formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os que referem-se a produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), como por exemplo os realizados por Oliveira (2000), André (2008, 2010) e Fernandes e Leite (2008), os de Brzezinski e Garrido (2001, 2006), o de Brzezinski (2009) e o trabalho de Ventorim (2006), considerando também o estudo de Molina e Garrido (2010) sobre o avanço das pesquisas qualitativas, sobretudo da pesquisa-ação, na área da educação e da formação de professores, pode-se apreender aspectos consensuais dos modelos de formação de

professores apresentados e disseminados, como ainda captar o movimento das tendências de investigação em educação no Brasil.

Nesses estudos podem-se identificar alguns consensos, inicialmente em relação aos temas, como a importância dada à pesquisa na prática e na formação do professor; a pesquisa vista como instrumento de promoção da relação teoria e prática e da construção da autonomia do professor; a valorização do conhecimento que advém da prática educativa; a prática concebida como *lócus* de formação e produção de conhecimento; a teoria como resultado dessa produção do professor e o professor concebido como sujeito dos processos formativos. André (2008), em particular, chama atenção para o tratamento dado ao tema “importância da pesquisa” por dois motivos: primeiramente, porque os textos não demonstram sua efetividade e, em segundo lugar, porque a modalidade “pesquisa-ação-colaborativa” aparece “mais como apologia do que como evidência de dados de pesquisa” (ANDRÉ, 2008, p. 498).

Em relação à metodologia, verifica-se a predominância da pesquisa qualitativa, com foco na sala de aula ou em estudos que abordam a prática educativa. A pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa mais citada. Seu avanço na área de formação de professores, a partir da década de 1990, é constatado pelo estudo de Molina e Garrido, 2010. Os referenciais teóricos predominantes são as concepções de professor reflexivo e do professor pesquisador, a perspectiva emancipatória de Paulo Freire e a abordagem sócio-histórica. Entre os autores mais citados encontram-se, em sua maioria, autores estrangeiros que discutem a formação de professores, como António Nóvoa, Carr e Kemmis, Contreras, Cochran-Smith, Elliot, Gimeno-Sacristán, Pérez Gómez, Perrenoud, Schön, Stenhouse e Zeichner.

Esses estudos de análise da produção científica desses eventos permitem, em primeiro lugar, reconhecer que esses eventos são espaços não só de socialização do conhecimento, mas também local de legitimação de certa produção teórica na área da didática e da formação de professores (c.f. VENTORIM, 2006). Assim, em segundo lugar, como consequência disso, esses eventos contribuem para produzir certos consensos sobre a formação de professores no Brasil.

Na literatura pedagógica estrangeira também pode-se apreender alguns consensos acerca da formação de professores, sobretudo sobre a pesquisa na formação e

na prática do professor, destaca-se o estudo realizado por André (2003) que aponta os seguintes consensos: a necessidade de articulação teoria e prática; a pesquisa-ação como elemento potencial para realizar a mediação entre essas instâncias; a valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; a valorização dos saberes e práticas docentes; o reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação; a valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo; a valorização da história de vida pessoal e profissional do professor e a defesa de modelos de formação “mais integrativos”.

Pode-se afirmar que esses aspectos delineados por André (2003), com base na literatura estrangeira, estão em consonância com os aspectos já identificados na literatura pedagógica brasileira, em particular, a importância da pesquisa na prática e na formação de professores, isto é, a defesa da pesquisa como princípio educativo e formativo. Com efeito, pretende-se uma pesquisa a ser realizada na sala de aula pelo próprio professor, com ou sem a colaboração de especialistas, na medida em que essa atividade investigativa é considerada o elemento articulador da relação teoria e prática. Não por acaso a prática assume o caráter de *locus* de formação e fonte de produção de conhecimento docente e a teoria valorizada é aquela resultante das reflexões e investigações dos professores.

Em consonância ainda com os dados dessa literatura pedagógica especializada, tanto nacional como estrangeira, há também alguns estudos de autores nacionais e estrangeiros, que têm-se dedicado ao estudo das tendências que estão presentes na formação de professores na contemporaneidade, como por exemplo, o de Contreras (2002), o de Doyle (1990), os de Diniz-Pereira (2007, 2008), o de Feiman-Nemser (1990), o de Liston e Zeichner (1997), o de Marcelo Garcia (1999), os de Zeichner (1990, 1993) e os de Pérez Gómez (1992, 1998), os quais permitem apreender que as perspectivas denominadas de prática e crítica, apoiadas em conceitos diferenciados para justificar suas distintas designações, têm no cerne de seus pressupostos e de suas discussões, por um lado, a crítica a concepção técnica de ensino e de currículo, ou a chamada “racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000), que teria promovido a separação entre teoria e prática e, por outro lado, a tentativa de resolução dessa clássica dicotomia. A pesquisa seria, para essas perspectivas, a “solução” para a separação da relação teoria

e prática, ou o elemento que promoveria o arranjo pedagógico que resolveria tal dilema educacional.

Assim, neste estudo, questiona-se, primeiramente, como essas abordagens de formação de professores centrada na pesquisa concebem a solução da clássica questão da relação teoria e prática e, em decorrência dessa primeira, qual é a concepção da relação teoria e prática que emerge da solução pedagógica formulada por essas abordagens?

Para tanto, selecionou-se como objeto deste estudo as abordagens de formação de professores centrada na pesquisa que contemplam as tendências: perspectiva prática e perspectiva crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Selecionou-se no interior dessas perspectivas os autores estrangeiros mais citados e apropriados pelos pesquisadores brasileiros para o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas sobre tal temática, conforme sinalizam os estudos na modalidade estado da arte sobre a formação de professores, como também se utilizou o critério de seleção dos autores mais indicados pelas diversas tipologias sobre essas tendências existentes atualmente, as quais se referem, na maioria das vezes, aos principais representantes de cada abordagem de formação de professores. Os autores mais citados e indicados, portanto, são: Schwab, Stenhouse, Elliot e Schön, da perspectiva prática, e Zeichner e Carr e Kemmis, da perspectiva crítica.

No estudo realizado dos autores da perspectiva prática, em particular Schwab, Stenhouse, Elliot e Schön destaca-se que, em primeiro lugar, esses autores empreenderam uma crítica ao modelo curricular técnico de Tyler (1949), por entenderem que esse desenho curricular técnico promoveu a separação entre teoria e prática na educação, na pesquisa, na formação e na prática docente. Visto que a compreensão de Tyler, para eles, é de um conhecimento técnico-científico prescritivo e aplicado a sala de aula. Entendimento que leva Tyler a conceber teoria como resultado de conhecimentos científicos e prática como local e aplicação desses conhecimentos. Em oposição a esse formato curricular de Tyler e a sua concepção de ensino e formação de professores, esses autores, apesar de conceitualmente distintos, propõem uma “solução” para o problema da separação teoria e prática que os une em torno dessa perspectiva.

Stenhouse e Elliot propõem outro modelo curricular com ênfase no processo e não nos objetivos. Nesse modelo curricular centrado no processo, o elemento mais importante passa a ser a pesquisa, a pesquisa-ação. Compreendem o currículo como uma prática social e hipotética, que ao ser planejada, ao ser experimentada e ao ser comprovada é, ao mesmo tempo, a realização da atividade de ensino, que, por sua vez, é a atividade de investigação realizada pelo professor em sua sala de aula. O que os levam a defender que ensino é pesquisa (ELLIOT, 1991). Não haveria, para eles, portanto distinção entre ensino e pesquisa, nem tão pouco entre teoria e prática, ambas são uma única e mesma coisa.

Schön, por sua vez, fundamentado em Dewey, primeiramente, critica o formato técnico do currículo dos cursos de graduação das universidades e faculdades, que por estar apoiado no positivismo, empreendeu a separação teoria e prática, ensino e pesquisa. Depois, defende uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), ou também um novo modelo curricular, no qual insere o que denomina de ‘ensino prático reflexivo’, ou seja, introduz a aula prática, ou o estágio que deve se desenvolver ao longo de todo o curso de graduação. Nesse ensino prático reflexivo ocorreria a tal articulação entre ensino e pesquisa, ou a “solução” entre teoria e prática, e mesmo entre universidade e prática profissional.

Porém, a “solução” formulada por Schön seria a de existência de um *continuum* entre teoria e prática. A ideia de continuidade, tomada de Dewey, expressa-se na noção de “ensino prático reflexivo”, o qual por acontecer ao longo do curso possibilita ao aluno ir o tempo todo buscando articular teoria e prática, de modo que haveria uma continuidade entre os conhecimentos e a prática profissional.

Essa ideia de um processo *continuum* entre ensino e pesquisa ou teoria e prática, defendido por Schön, parece à primeira vista como algo diferente e até em oposição ao que é defendido pelos ingleses. Contudo, no limite nesse *continuum*, para Schön, há momentos em que a teoria e a prática se fundem. Quando isso supostamente ocorre? Pode-se inferir, no momento, em que as teorias, os conhecimentos, as informações que o profissional detém são comprovadas e validadas na prática, por meio do processo de reflexão na ação. Procedimento racional e experimental que o professor ou o profissional utiliza no momento de uma ação. Ele pensa e age, age e pensa na ação.

Nesse momento, para Schön, pensamento articula-se com a ação, da mesma forma que teoria e prática e também ensino e pesquisa. Nesse exato momento, essas dimensões se fundem, tornam-se uma mesma e única coisa.

Isso significa que o elemento que une esses autores em torno da perspectiva prática é a concepção de teoria e prática ou ensino e pesquisa como dimensões de um único processo, ou seja, como uma única e mesma coisa. Uma concepção que, portanto, identifica teoria e prática. Contudo, deve-se ressaltar que nesse processo, parece haver uma maior valorização e, até mesmo, participação da dimensão da prática, na medida em que a prática é o critério da teoria e essa é colocada em uma condição de subordinação da prática. Mas, isso é só aparente, pois a teoria, na verdade, se dissolve na prática, visto que a teoria é a prática, pois só é considerada válida aquela teoria autorreferida a prática. Entendimento que reduz tudo, ou todo repertório teórico a prática.

Assim, essa valorização e a excessiva ênfase na prática dos autores dessa perspectiva prática, trás, embutido, em seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos o risco de um 'praticismo' na educação, conforme os estudos de vários autores, (LISTON; ZEICHNER, 1997; CARR; KEMMIS, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1998; PIMENTA; GHEDIN, 2005; LIBÂNEO, 2005; MIRANDA; RESENDE, 2006), ou seja, a suposição de que bastaria a dimensão da prática para a efetiva construção do saber docente, concorrendo para a desvalorização e descrédito da teoria e para a valorização da prevalência da prática sobre a teoria e da ação sobre a reflexão.

A perspectiva crítica, diferentemente da perspectiva prática, não se resume as reflexões ou investigações da própria prática dos professores, mas, ao contrário, é crítica também das instituições e das estruturas em que os professores desenvolvem seu trabalho (CONTRERAS, 2002). Há nessa perspectiva uma pretensão de realizar uma reflexão para além dos muros da escola, apesar da prática ser o ponto de partida. A pesquisa-ação também é vista como elemento estratégico de articulação teoria e prática.

Nesse sentido, Zeichner realiza, primeiramente, uma crítica a racionalidade técnica, por ter promovido a separação entre teoria e prática. Depois, uma crítica a perspectiva prática por não levar em consideração as condições sociais de escolarização e, em seguida, propõe uma proposta de formação de professores, com base no

reconstrucionismo social, na qual defende o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor e do professor pesquisador, o qual, por meio da pesquisa-ação, seria capaz de refletir e investigar concretamente sua prática e ainda produzir conhecimentos acerca da mesma. De modo que seria por intermédio da pesquisa-ação que dar-se-ia a superação da separação entre teoria e prática.

A pesquisa-ação, para ele, é vista ainda como estratégia de ensino que possibilitaria estabelecer uma ponte entre o que é produzido pelos alunos futuros professores e o que é produzido pelos pesquisadores acadêmicos da universidade, de modo a permitir aos alunos entrar em contato com as “teorias acadêmicas públicas” dos pesquisadores, para que essas possam ampliar a compreensão da realidade escolar apreendida pelo aluno e desenvolver uma consciência para a justiça social (ZEICHNER, 2008).

Sua proposta de formação pode ser traduzida assim na ideia de ensino com ou pela pesquisa. O ensino não se converte em pesquisa, mas a pesquisa do aluno, futuro professor, articulada às pesquisas dos acadêmicos fundamentam a prática do professor, inclusive em direção a transformação social. Nesse sentido, a solução da relação entre teoria e prática, para Zeichner, é de articulação, visto que propõe a articulação, a junção entre as teorias práticas dos professores e as teorias acadêmicas dos pesquisadores das instituições de ensino superior.

Carr e Kemmis, de modo semelhante, também criticam a concepção técnica de ensino e currículo pela separação teoria e prática e também a perspectiva prática, por sua ênfase na prática e por essa não reconhecer que as teorias que advêm da prática são impregnadas de preconceitos e de ideologias e que por isso precisam ser submetidas ao escrutínio, à análise, à crítica para que possam permitir a elevação da consciência dos professores.

Assim, em seguida, propõem a adoção e a seleção de teorias ditas “críticas”, como é o caso da teoria de Habermas como fundamento de uma ciência educativa crítica. Mas se isso é condição necessária ainda não é suficiente, por isso defendem a pesquisa-ação como uma concepção epistemológica e como instrumento metodológico de promover tanto a crítica a perspectiva técnica e prática como ainda oferecer “um

enfoque dialético da racionalidade, objetividade e verdade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 190).

Visto que os professores pesquisadores de sua própria prática desenvolvem sistematicamente um conhecimento educacional que difere do saber da rotina, da tradição, da experiência dos professores. Esse conhecimento educacional produzido por meio da investigação-ação é entendido como um saber racional, pensado e refletido. Portanto, esse conhecimento pessoal produzido pelo professor reflete uma prática pensada, uma práxis, a qual depois deve ser socializada junto ao grupo de pesquisadores ou à “comunidade de pesquisadores”, de modo a ser socializada, divulgada, discutida e se constitua, ao final, em uma teoria da prática educativa. Processo denominado, por eles, de pesquisa-ação emancipatória.

A proposta desses autores também se traduziria em ensino com ou pela pesquisa, na medida em que as pesquisas realizadas pelos professores, as quais, por sua vez, seriam divulgadas e discutidas nas comunidades de aprendizagem fundamentariam o ensino, podendo vir até a se constituir em uma teoria da prática educativa, consequentemente como guia ou orientação da ação docente.

Diante do exposto, na perspectiva crítica, de modo semelhante a perspectiva prática, a questão da relação teoria e prática é formulada, primeiro como instâncias separadas, para em seguida proporem sua “articulação”. A pesquisa-ação também é vista como o elemento articulador da relação teoria e prática. Porém, o que difere esses autores críticos dos práticos é a preocupação com o *status* científico das “teorias” elaboradas pelos professores, de modo que esses conhecimentos possam ser sistematizados, socializados, avaliados e generalizados, para que possam, enfim tornarem-se guia da ação docente, ou guia da prática educativa.

Por isso, esses autores críticos, primeiro, recorrem a certos conhecimentos produzidos pela academia para que esses possam lançar luz sobre as “teorias” dos professores e ampliar assim a discussão para além das contingências da prática educativa. Em segundo, propõem a criação das tais comunidades de pesquisadores para que essa “entidade” estabeleça os critérios e os parâmetros de cientificidade necessários a serem alcançados pelas pesquisas realizadas pelos próprios professores. Daí, ao final, todo esse processo investigativo promoveria a suposta “articulação” teoria e prática, que

se traduziria na formulação de uma “ciência educativa” (CARR e KEMMIS, 1988) que teria como finalidade guiar e informar a prática educativa, a partir de então.

Entretanto, esses autores críticos, com base no entendimento de teoria como guia da prática, ainda que seja uma “teoria prática”, concorreriam para uma noção de teoria instrumentalizada e praticista. Praticista visto que a teoria deve estar sempre, de algum modo, relacionada à prática, orientada para seus fins práticos e centrada na resolução de problemas educacionais. Instrumentalizada visto que a teoria aqui está atrelada à prática, está a serviço da prática, está subordinada à prática, daí a teoria converte-se em instrumento da prática, da ação. A reflexão se torna refém da prática.

Esses autores críticos também, no limite, não conseguiram superar o praticismo, ou a prevalência da prática sobre a teoria da perspectiva prática. Haja visto, Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores estabelecerem como condição, primeiro que o professor seja o pesquisador de sua própria prática, por seu vínculo direto com essa mesma prática. Segundo, que a finalidade da investigação seja a melhoria dessa prática. Terceiro, que as teorias selecionadas estrategicamente sejam imediatamente referidas a prática educativa, ou que, de alguma maneira, estabeleçam um vínculo com essa prática para que possam solucionar os problemas dessa prática. Em quarto e último, a defesa que as “teorias práticas”, já então teorizadas e pensadas, possam ser guias da prática educativa. Com base nessas condições, acabam subordinando teoria a prática, reflexão a ação; a teoria se torna presa da prática, porque, ao fim e ao cabo, tudo se resume e se reduz a prática. A ideia da prática como ponto de partida e de chegada, desses autores, condiciona a teoria a prática, esvaziando da teoria sua dimensão emancipatória.

Cabe esclarecer que a tese que orientou esse trabalho foi que as abordagens de formação centrada na pesquisa formulam a questão da relação teoria e prática sob uma dupla perspectiva, inicialmente, essas perspectivas, a despeito de suas diferenças epistemológicas, históricas e conceituais, partem da suposição de que teoria e prática são distintas e separadas, para em seguida, proporem a possibilidade de articulação entre essas instâncias. Ao fim, essas duas concepções, que primeiro separam e depois unem, complementar-se-iam, de modo que se dissolveria a separação e a distinção entre teoria e prática, na ideia de uma identidade, ou de uma continuidade, ou de uma articulação entre esses termos. A pesquisa, em particular a pesquisa-ação, é apontada como o

elemento articulador, aquele que promoverá o arranjo, estabelecendo o contato entre teoria e prática. Contudo, nessa maneira de conceber a relação teoria e prática dessas abordagens estaria ausente a noção de que teoria e prática se constituem reciprocamente numa relação de contradição, o que significa afirmar que a prática é a negação da teoria enquanto ideia e pensamento e a teoria é a negação da prática enquanto vivência e experiência. Portanto, não haveria entre essas instâncias identidade e nem tão pouco mera continuidade ou simples articulação.

Com base em Adorno (1995), pode-se afirmar que teoria e prática não significam a mesma coisa, mas também não são algo tão distinto; a relação entre elas é de descontinuidade, pois, uma coisa não leva necessariamente a outra, nem um termo se transforma no outro, porém a teoria refere-se à sociedade, ao mundo sensível, a realidade mas, ao mesmo tempo, é autônoma em relação a eles. A prática, por sua vez, não é critério da teoria e nem a teoria é guia de ação da prática, visto que a teoria enquanto reflexão sobre a prática não apenas se distancia, se desprende da prática como nega a prática. Em outras palavras, a teoria nega o irrefletido, o aparente, o visível e o sensível. A relação que se estabelece entre teoria e prática, portanto é de contradição, na medida em que constituem realidades distintas, não idênticas, mas são mutuamente relacionadas.

Esse entendimento implica que o sujeito, no caso em particular os professores, precisam se conscientizarem-se de que a questão da relação teoria e prática não pode ser resolvida mediante sua reflexão, por força de seu pensamento, por sua ação individual, por sua atividade educativa e nem tão pouco por um mero procedimento investigativo, pois as contradições objetivas da realidade não podem ser resolvidas no plano do pensamento e da ação individual e particular.

Com base nesse entendimento, pode-se contrapor as abordagens de formação de professores centrada na pesquisa que defendem a pesquisa do professor, ou seja, que a pesquisa realizada pelo próprio professor em sua sala de aula, contando com a colaboração ou não de especialistas, promoveria ora a identificação, ora a continuidade ora a articulação teoria e prática. Pois, o professor, pressionado pelas demandas e necessidades escolares cotidianas, ou pelas contingências da prática educativa, ou pelos inúmeros problemas educacionais com os quais se depara continuamente ao longo do

seu exercício profissional acaba se restringindo a apreensão do aparenial, do particular, do micro e da transitoriedade do objeto, mesmo quando tais perspectivas tentam levar em conta as tais “condições sociais do ensino”, ou o contexto social em que insere a escolarização, ainda assim acabam restringindo sua análise ao contexto escolar, ou a prática educativa. Pois, essa prática ao ser concebida, para essas perspectivas, como ponto de partida e de chegada da investigação se torna critério e condição da teoria.

Sabe-se que não é possível pensar uma teoria pura que não tenha um ‘telos’ prático, ou seja, que não apresente uma vinculação com o mundo real dos homens, no entanto por ser autônoma em relação a prática, a teoria não pode se resumir a ser um saber meramente aplicado ou útil a essa prática, ou seja, orientada para seus fins práticos, nem tão pouco a teoria pode ser compreendida como guia ou como orientação da ação docente. A teoria está, sim, atrelada à sociedade, está condicionada pelas condições reais de existência, mas não está subordinada a essas condições, não está presa ou a serviço dessa realidade, ou seja, a teoria não deve estar subordinada à realidade escolar, nem tão pouco a serviço dos interesses e demandas da escola e muito menos se prestar a ser instrumento de resolução de problemas educacionais. A teoria não é meio ou instrumento de adaptação ou de solução de problemas. A teoria é fim, pois a sua realização é a emancipação, a liberdade do homem. Do mesmo modo que a teoria, mesmo vinculada a realidade ou a escola, deve ser independente dessa. Pois, somente por isso, nesse jogo de ser e não ser, ao mesmo tempo, a teoria é capaz de pensar, interpretar, refletir, intervir e transformar essa realidade, ou essa prática escolar.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: RJ, 1995b. p. 202-229.

ANDRÉ, Marli E. D. A Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denise B. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 65-74.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGGERT, Edla et al (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdiPucRS, 2008. p. 487 - 499.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/ Anped: travessia histórica. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago.-dez. 2009. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1921-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, set.- dez., 2001.

_____. *Formação de profissionais da Educação (1997- 2002)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. (Série Estado do Conhecimento).

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CUNHA, Maria I. *Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário*. 1994. Mimeografado.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DOYLE, W. Themes in teacher education research. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A.; SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p. 3-24.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: strutral and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A.; SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p. 212-233.

FERNANDES, Cleoni; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. 30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor*

reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 1994. p. 297-303.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa: ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, set.-dez. 2006.

MOLINA, Rinaldo; GARRIDO, Elsa. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966- 2002. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 40-55, jan.-jul., 2010.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Vinte anos de Endipe. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

TYLER, Ralf W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press Books, 1949.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. (ORG.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-93.

_____. Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1990.

_____. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.