

# Formação docente: um processo simultâneo de ensino/aprendizagem e de trabalho<sup>1</sup>

*Heloísa Dupas Penteadó*

---

---

## **Resumo:**

Este texto tem como meta principal desenvolver uma reflexão sobre o papel da teoria na formação inicial e continuada do professor. Rejeita-se o ensino da teoria normativa – aqui identificado como processo de dominação – e destaca-se o ensino da teoria como “lentes de leitura” das múltiplas, imprevisíveis e únicas situações de ensino em que atua o professor, como processo de emancipação. Neste, a teoria cumpre seu papel na formação do “professor-pessoa”, que reúne as características do “professor-reflexivo” e do “professor-pesquisador” e abre caminho: 1) à “pesquisa colaborativa” como possibilidade de superação da fragmentação teoria/prática e academia/escola; 2) à “metodologia comunicacional de ensino” e ao “agir comunicacional”, como possibilidades de superação da fragmentação sociedade tecnológica/ensino escolar ou, em outras palavras, prática social/prática de ensino.

**Palavras-chave:** teoria normativa, teoria emancipadora, professor reflexivo, professor pesquisador, professor pessoa, pesquisa colaborativa, metodologia comunicacional de ensino.

## **Abstract:**

### *Teacher's Training: A simultaneous process of teaching/learning and work*

This text aims at developing a reflection about the role of theory in the initial and continuing training of a teacher. We reject the teaching of a normative theory, here identified as the process of domination. But we highlight the theory as “Reading Lenses” of the multiple, unexpected and unique teaching situations that the teacher finds him/herself in, as an emancipating process. In it, theory fulfills its role in forming the “teacher-person” that unites the characteristic of the “teacher-reflexive” and “teacher-researcher”. And opens the way: (1) to “collaborative-research” as a possibility to overcome the fragmentation theory/practice and academy/school, (2) to “Communicational study methodology” and to the “communicational acting” as a possibility to overcome the fragmentation of the technological society/school teaching, or, in other words, social practice/the practice of teaching.

**Key-words:** Normative theory, emancipating theory, reflexive teacher, teacher researcher, teacher person, collaborative research, communicational study methodology.

---

<sup>1</sup> Aula inaugural proferida em 28 de abril de 2003 para professores e alunos das licenciaturas da UFPel.

## 1 - Introdução

Desde o momento em que fui convidada para fazer esta palestra para professorandos e para seus professores formadores, fiquei pensando num modo de poder repartir com todos vocês o prazer que experimento ao considerar este tema em meio a profissionais, meus colegas, e a professorandos, futuros colegas, muitos talvez já em exercício da profissão.

Ocorreu-me, então, que todos temos experiência com a profissão de professor, seja exercendo-a, seja como alunos e eu tenho o privilégio, que me foi concedido, da palavra.

Gostaria, então, de solicitar que, individualmente, sem se comunicar entre si, realizem, ao longo de alguns minutos, um silencioso exercício de introspecção, um mergulho em si mesmos, em seus sentimentos, emoções e pensamentos e, a partir de suas vivências, registrem suas respostas a três perguntas, uma de caráter pessoal e duas outras com as quais vou trabalhar ao longo desta palestra:

1. O que faz você buscar a formação de professor?
2. O que faz de uma pessoa um professor?
3. O que é ser professor hoje?

Penso que podemos, assim, iniciar uma interatividade que os aquecerá para nos envolvermos com o fio da meada das considerações a que aqui vou proceder, nos colocando como interlocutores ao longo do caminho, e poderá nos levar a uma fecunda troca de idéias ao final de nosso encontro, que configure, eu assim o desejo, o início de um frutífero ano letivo para todos.

Busco, desse modo, romper com o isolamento de uma fala única, aquecê-los para um acompanhamento da palestra a partir de suas concepções atuais, e dividir com vocês as conseqüências desse trabalho.

## 2 - Os possíveis papéis da teoria na formação de professores

Desde o momento em que fui convidada para vir fazer uma palestra para professorandos em curso de formação inicial, senti a eminente necessidade de problematizar uma consideração recorrente entre os profissionais de ensino. Afirmam muitos deles, com grande convicção, que “tudo que aprenderam em seus cursos de formação em nada lhes serviu para o exercício do magistério; que aprenderam a ser professores na prática”.

O que procede nesta afirmação? E o que se constitui em equívoco?

A busca dessas respostas nos leva sempre a nos defrontar com a sala de aula, com situações de ensino-aprendizagem únicas, singulares,

imprevisíveis, complexas, porque envolvem seres humanos se interrelacionando, e se relacionando com conhecimentos.

Conhecimentos de vários tipos: o científico, de acelerada produção nas sociedades tecnológicas atuais, em ritmo de acelerada produção, nunca constatado anteriormente na história da humanidade, e de que o professor é detentor em alguma medida; de senso comum, de nossas representações sociais, de que dispomos todos, alunos e professores, com peculiaridades formatadas pelas nossas múltiplas procedências e vivências, de classe social, de credo religioso, de histórias de vida sedimentadas pela cultura familiar, pela cultura de rua e pela cultura das mídias hoje fortemente marcadas pelas chamadas mídias massivas, dentre as quais se destaca a TV, pela sua abrangência, e pelas mídias interativas, dentre as quais ganha espaço a “Internet”.

Defrontamo-nos, então, com a complexidade da situação de ensino, que faz de cada uma delas uma situação peculiar, uma experiência única que nos revela a prática, o exercício da profissão, como uma instância por excelência de aprendizagem de “ser professor”, que se estende ao longo da vida profissional.

Diante disso, a afirmação “aprendi a ser professor na prática” procede.

Quer isso dizer que a formação inicial não procede? Que a singularidade de cada situação de ensino impede a utilização de teoria na educação e nos processos de aprendizagem? Ratifica essa situação a idéia de que “a teoria na prática é outra?”

Cumpra indagar que professor aprendeu a ser este docente que se diz formado na prática. Porque uma possibilidade, muito frequentemente constatada, é a de reproduzir os professores que teve.

Eu entendo que, em vez disso, essa constatação nos remete a duas outras necessárias questões fundamentais:

- Afinal, o que é teoria?
- E como a teoria é, e como deve ser, ensinada e trabalhada em processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada?

A teoria científica constitui-se em um conjunto de princípios e conceitos, organizados e sistematizados num corpo de conhecimentos, que decorre de uma investigação metodológica realizada, de aspecto da realidade tomado como objeto de pesquisa. Os contornos de tal objeto são definidos pelo pesquisador, a partir de conhecimentos já produzidos e reconhecidos pela comunidade científica sobre o mesmo objeto e de um olhar indagativo, inquiridor do pesquisador, sobre ele.

Quando esse objeto são sujeitos, como no caso das Ciências Humanas, a teoria não pode ser ensinada de maneira normativa, ou seja, não

pode, por exemplo, ditar normas de atuação para o professor.

Isso porque, tanto alunos como professores, somos seres humanos. E o ser humano é um ser portador e produtor de significados, ou, em outras palavras, um ser de cultura. Produto de cultura ao mesmo tempo em que é seu produtor.

Mas, afinal, o que é cultura?

Em Giroux (1987), temos que a cultura *“é um tipo de práxis (que pode) servir tanto a interesses dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se ‘representar’ como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo”*.

A teoria ensinada em cursos de formação inicial de professores como normativa, ditando fórmulas de conduta docente, é forma de dominação que silencia e cala as culturas do professor e dos alunos, que ficam assim estigmatizadas, desconsideradas, e seus autores tomados como personagens de somenos importância. Nesta perspectiva, resta ao professor assim orientado cumprir normas e se restringir a executar propostas construídas fora e além de sua realidade de trabalho.

Mas, como o professor é um ser de significação, ele logo descobre que tais fórmulas não funcionam, não têm significado em sua realidade de atuação. Não preparado para refletir sobre sua própria prática, porque desconsiderado como ser criador, resolve, por ensaio e erro, suas questões do cotidiano escolar ou reproduzindo a conduta de algum professor que admirou, a qual fica assim extemporânea, porque deslocada de seu contexto de origem e porque resposta não-autêntica desse professor. Centrado em sua experiência de vida profissional e premido pelas exigências a ele impostas pelo sistema educacional a que serve, muito frequentemente não se dá conta, em suas resoluções, da cultura do aluno, dos significados e expectativas que o encaminham à escola, e vai assim reproduzindo uma conduta que foi aprendendo com a exposição à teoria normativa.

A partir dessas considerações e retornando a expressão “aprendi a ser professor na prática”, vemos que ela ratifica resultados perversos do aprendizado normativo da teoria:

- um deles, subjetivo e profundo, segundo o qual a cultura do aluno e seus significados são destituídos de valor, não contam para a construção da ação docente;
- outro, o mais perverso de todos talvez, incidindo na reprodução da situação de ensino de sua formação inicial, em que a cultura do professorando e por conseguinte do professor é camuflada pela impressão de que o professor aprendeu por si a ser professor, na prática;

- o descrédito e a desvalorização atribuída à teoria, nesse processo de formação.

E, dessa maneira, a teoria cumpre o seu papel de dominação, no qual a norma culta desvaloriza e ignora outros saberes.

Encontramo-nos, então, novamente diante da afirmação de que “a teoria na prática é outra?” Que o ensino da teoria na formação inicial do professor não procede? Não. Encontramo-nos, isto sim, diante de um grande equívoco, que decorre do ensino normativo da teoria, que dita fórmulas fixas de atuação docente, para situações de ensino que são únicas, peculiares, imprevisíveis, mutantes de ano para ano, de escola para escola, de sala de aula para sala de aula.

A teoria emancipatória é aquela que é ensinada, como “lentes de leitura” das diferentes e múltiplas situações de ensino reais com que se deparam os professores no seu cotidiano. É, como nos diz Giroux, *“expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta de um povo para se ‘representar’ como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo”*.

Expressão concreta da afirmação, do professor, que, a partir de sua identidade pessoal e profissional, de sua história de vida e de sua cultura, detém-se diante de sua realidade de ensino, de sua sala de aula e analisa, interpreta as reações discentes e as suas próprias, problematiza sua prática e constrói novas hipóteses de trabalho.

Expressão concreta de resistência ao imobilismo, do professor, que não se rende às dificuldades, mas as toma pacientemente como desafios, realizando em sua atuação o desejo de se “representar como agente humano que estabelece seu lugar de direito no mundo”, a partir do respeito que tem pelo aluno enquanto agente humano, cujo lugar de direito no mundo (vale dizer, na classe, na escola, na família, em sua comunidade) respeita, e pelo qual trabalha.

Chegamos, então, por esta via de raciocínio, a que o ensino da teoria na formação inicial do professor procede. Mas não qualquer ensino da teoria.

É preciso dizer não ao ensino da teoria como forma de dominação, ao ensino da teoria prescritiva, normativa.

É preciso expandir o ensino da teoria emancipadora, da teoria como “lentes de leitura” de realidade.

Embora isto ainda não seja uma prática generalizada, já despontam valorosos trabalhos de formadores de professores nesta direção, dentre os quais destaco aqui o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Prof<sup>ª</sup>. Tânia Porto. Mas ainda se trata de trabalhos pioneiros e de iniciativas docentes corajosas, pois que ainda encontram pouco reconhecimento institucional.

Porém, como instituição não é apenas um conjunto abstrato de normas, mas só ganha concretude quando vivida por um grupo de pessoas que lhe garante a existência, para que este novo procedimento com a teoria alcance a devida valorização, o pioneirismo de alguns formadores é importantíssimo, mas não é suficiente. Esta transformação precisa ser uma tarefa coletiva, a ser desempenhada também por professorandos, esclarecidos e convencidos da importância do ensino da teoria emancipatória para o bom desempenho da docência.

Reivindicar o ensino desta teoria, exigir mesmo, é o papel do professorando, que já se representa, enquanto discente, como agente humano que estabelece seu lugar de direito no mundo, neste momento na escola.

Admitindo nos compatibilizarmos com estas considerações, enquanto uma proposta teórica, é preciso indagarmos:

- como aprender a trabalhar com a teoria como lentes de leitura se ainda não dispomos de classe para nosso desempenho docente?
- como trabalhar com a teoria se esta avança e muda com incrível velocidade nas sociedades tecnológicas?
- que professor será capaz desse desempenho? que competências deverá ter desenvolvidas? com que infra-estrutura precisará contar?

Esses são alguns dos pontos que consideraremos ao longo desta palestra.

### **3 - O papel da prática docente na formação de professores**

O uso da teoria como “lentes de leitura” de múltiplas e diferenciadas situações reais de ensino requer, para realização de uma docência emancipatória, que resulte de uma formação igualmente emancipatória, que abranja uma imersão, em situação real de ensino, já durante o período de formação inicial.

Isso poderá ser providenciado de diferentes maneiras na formação inicial do professor, uma não excluindo a outra, mas todas se reforçando reciprocamente.

São elas:

- no estágio, através do qual o formando é inserido em situações reais de ensino de um professor em exercício que o acolhe;
- no estudo de casos, registrados em “tapes” ou em textos, para análises coletivas e posterior elaboração de alternativas de condução do caso, na Universidade;
- em simulações de situações de ensino, seja por meio dos recursos da “internet”, seja por meio de vivências psicodramáticas.

Todavia é preciso lembrar que a simples imersão em situações de fato, via estágio ou aproximação delas via “tapes”, “Internet” ou vivências psicodramáticas de um lado, e a disponibilização de teorias de outro, não faz desta última “lentes de leitura”.

O que assim as torna é a **capacidade de observação problematizadora** dos fatos de ensino pelos professorandos e, conseqüentemente, pelos professores que serão, no caso de formação inicial, e pelos professores já em exercício, no caso da formação continuada. É o **desconforto** do docente, ou pré-docente, diante de dificuldades de aprendizagem experimentadas por alguns alunos; é a **inquietação** provocada pela contrastante facilidade apresentada por outros alunos participantes do mesmo processo de ensino; é o **desejo** de transformar obstáculos em desafios; é a **aposta** na capacidade criativa do ser humano, aluno e professor; é a **sensibilidade** para com o outro, o **sentido de alteridade**, que encaminham o uso de tais lentes.

Onde e quando esta capacidade de observação problematizadora, este desconforto, esta inquietação, este desejo, esta aposta, este sentido de alteridade serão despertados e alimentados pelas teorias ensinadas como “lentes de leitura” das realidades de ensino?

As salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio são o local necessário e permanente para o ensino/aprendizagem emancipatório da teoria, posto que é nele que ocorre a relação docente/discente com o conhecimento, ou seja, a educação escolar.

Três modalidades de conexão deste espaço com a Universidade, local da formação inicial do professor, foram lembradas anteriormente. Em todas elas, a Universidade funciona como o “laboratório” para onde as vivências docentes são trazidas, problematizadas e “lidas” pelas lentes da teorias, analisadas de maneira coletiva, alunos e professores em conjunto, exercício a partir do qual alternativas de ação docente podem ser arquitetadas, novas hipóteses de trabalho podem ser construídas para as situações consideradas, hábitos de atuação conjunta podem ser desenvolvidos.

Todas elas têm por referencial o local de trabalho do professor, distinguindo-se entre si pelo grau de maior ou menor intimidade proporcionado com a realidade profissional sempre imprescindível, e pela intensidade do grau de envolvimento afetivo/cognitivo/procedimental providenciado por cada uma delas com as reais situações de ensino.

O **estágio**, que providencia a imersão do professorando na escola, é agora reconhecido pela LDB como atividade processual e integradora do curso de formação inicial, servindo a todas as disciplinas do currículo. Esta nova configuração do estágio possibilita ao professorando: a familiarização

crescente com a variedade das situações docentes em que vai atuar, evitando que o seu referencial se limite às escolas que cursou, já distantes em tempos de sociedade tecnológicas, ou a escolas idealizadas; o conhecer-se inserido em situações escolares concretas, descobrindo medos, inseguranças e facilidades no trato com a vida escolar, agora do ponto de vista docente, enquanto ainda freqüenta a academia, espaço onde tanto os medos, inseguranças como as facilidades podem ser socializadas com seus pares à luz de teorias e com orientação e acompanhamento dos professores formadores.

Os **estudos de casos**, registrados em “tapes” ou textos, providenciam o exercício da reflexão crítica sobre situações profissionais de ensino escolar de que não participaram os professorandos e das quais encontram-se portando afastados, mas ao mesmo tempo próximos, pelas experiências que já vivenciam no estágio. Esta forma de aproximação da realidade profissional oferece ao professorando um distanciamento dessa realidade, propício ao exercício da “reflexão sobre a ação”, em estado de maior isenção de ânimo, igualmente acompanhado pelos professores formadores em espaço coletivo, com seus pares.

As **simulações**, providenciando uma nova relação com o saber, propiciam o desenvolvimento de novos estilos de raciocínio, como nos alerta Levy, no caso da “Internet” e da cibercultura, estimulando e incentivando a espontaneidade enquanto suporte da criatividade, segundo Moreno, no caso do psicodrama.

A simulação via “Internet” ocorre no espaço da realidade virtual. Segundo Levy, o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. A realidade virtual propicia aos professorandos a exploração do espaço profissional de ensino/aprendizagem por “imersão sensorial”.

A simulação psicodramática ocorre no espaço do jogo, no qual a realidade profissional, que é uma realidade social, alimenta o espaço do “como se”, que é o espaço do jogo, da representação espontânea de papéis, permitindo fomentar a espontaneidade, condição básica da criatividade.

Essas possíveis e desejáveis conexões que se podem providenciar, do espaço da atuação prática da docência com o espaço acadêmico de formação inicial docente, encaminham-nos a algumas reflexões necessárias.

Como fica, nessa perspectiva, a pesquisa acadêmica?

Que relação existe entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador? Essas indagações nos levam à necessidade de clarear em alguma medida:

- o perfil do professor queremos formar;
- as relações entre formação inicial e continuada.

#### 4 - Que professor formar?

A consideração do papel formativo da prática na preparação profissional do professor emerge na década de 60, na Inglaterra, juntamente com a pesquisa-ação, cuja conceitualização no campo educacional veio muito depois, segundo Elliott (1993 apud Pereira, 1998).

A origem da expressão pesquisa-ação remonta a Kurt Lewin, no campo das Ciências Sociais, em 1946.

Estabelece como princípios desse procedimento o caráter participativo do pesquisador na situação pesquisada, o impulso democrático que move esta atuação e a contribuição à mudança social que promove.

Sintetiza numa frase o posicionamento compreendido pela pesquisa-ação: “Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação” (apud Pereira, 162).

No campo educacional John Elliott, pesquisador inglês da formação de professores desde a década de 60, fortemente empenhado na luta pelo reconhecimento do professor como produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente, dedicou toda sua carreira a pesquisas que revelam esse fato.

Destaca ele como características da pesquisa-ação:

- ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- centrar seu foco sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo (professores, alunos, pais, direção);
- reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Indica como condições para a realização da pesquisa-ação:

- a necessidade de mudança na situação de ensino, previamente sentida pelo professor, e que **visa melhorar a concretização de valores no processo educativo;**
- a **postura colaborativa**, que se expressa numa **prática coletiva** em ambientes institucionalizados, em oposição a práticas isoladas.

Pelo exposto, esclarece-se que não se trata de substituir a teoria pela prática na produção de conhecimento sobre ensino. Trata-se, antes disso, de, ao admitir a complexidade da situação de ensino escolar, que a torna única em cada realização, estabelecer uma relação de reciprocidade entre teoria/prática, que permite superar a fragmentação existente entre elas e entre educador/pesquisador. A teoria enquanto conhecimento já produzido é

utilizada como lente de leitura de situações da prática de ensino, permitindo a elaboração de hipóteses de trabalho; a prática dá suporte à teoria a ser produzida, numa perspectiva indagativa, investigativa a partir do local de realização do processo de ensino/aprendizagem.

Supera-se, desse modo, o modelo da pesquisa aplicada, produto do “poder”, resultado de trabalho realizado fora do campo de ensino que se procura compreender melhor para transformá-lo, e sem a participação daqueles que realmente atuam nele e o problematizam, por um modelo que recupera a imagem do professor como essencial e imprescindível nesse processo de produção de conhecimento e de intervenção prática.

O elo entre reflexão-ação-investigação está estabelecido.

Diferentes pesquisadores detiveram-se, em seus estudos, pesquisas e teorizações, em diferentes elos dessa corrente.

Schön (1992) detém-se no estudo da ação reflexiva dos professores. Defende uma nova epistemologia da prática e distingue 3 níveis de reflexão no trabalho docente:

- a reflexão na ação;
- a reflexão sobre a ação, e
- a reflexão sobre a reflexão na ação.

Criticado por pesquisadores como Zeichner e Contreras, por não ter dado destaque à reflexão como prática social e coletiva, essa realizada na comunicação com outros profissionais, tem o mérito de clarear a importância do exercício da reflexão docente na formação do professor reflexivo que por estes processos ganha autonomia, porque se apossa de seu procedimento docente, distanciando-se da figura do professor burocrata, que pratica decisões educativas que não são suas e pelas quais, portanto, fica desresponsabilizado.

Considerando-se que a construção da humanidade do ser humano se tece na relação com os outros homens, na prática social, é procedente admitir, com Charlott, que cada um de nós é um ser coletivo, produto e produtor do coletivo e de sua cultura, o que permite recolocar a contribuição de Schön, para a formação do “professor reflexivo” no patamar de importância a que faz jus.

Zeichner, ao destacar a reflexão como prática social e, portanto, contextualizada, previne que os estudos de Schön possam ser utilizados como mais um instrumento de culpabilização do professor pelos fracassos do ensino escolar, o que pode desviar a atenção das necessárias transformações do contexto institucional escolar, como condicionante da atuação docente.

Não podemos deixar de destacar, entre nós, Paulo Freire, que, já com o seu método dialógico de alfabetização de adultos da década de 60, expõe a

importância, para a prática docente, da reflexão e da pesquisa que permite articular no ensino o contexto discente de vida com o conhecimento elaborado. Em 1997, teorizando sobre a autonomia da profissão, faz eco à afirmação original de Kurt Lewin “*Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação*” quando afirma que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*”. E explicita sua posição ao afirmar: “*No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador*”.

A prática docente compreendida pelas lentes dos autores aqui considerados configura o “**professor-pessoa**” que reúne em si características destacadas por Rogers, na década de 60, e que incluem:

- a problematização das situações de ensino, a autenticidade e congruência do docente, a respeito do que afirma: “o professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração”(1961),
- a capacidade de estabelecer uma relação de empatia com o aprendiz também sentido e considerado como pessoa;
- o colocar-se enquanto docente, e aos seus conhecimentos, à disposição dos seus alunos (e não como imposição).

Em suma, “**estabelecer uma relação pessoal com seus alunos**” ao longo de sua trajetória profissional.

A constituição deste professor-pessoa nos encaminha para um novo enfoque da formação profissional docente numa realização processual que define a formação inicial e continuada como um processo de vida.

## **5 - Formação inicial e formação continuada: relações de alimentação recíproca**

Zeichner destaca, em seus estudos, o contexto educacional e esclarece as condições institucionais que colocam o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador em campos diversos de trabalho, de valorização social e de auto-estima, com prejuízos para ambos.

Isso nos conduz às questões inerentes à teoria prescritiva e à teoria emancipadora, abordadas no início deste trabalho, e nos faz encontrar, na menção de Zeichner à **pesquisa colaborativa**, um possível caminho de superação da fragmentação teoria/prática e academia/escola. Neste tipo de investigação colaborativa, o respeito mútuo entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador deve substituir a hierarquia que enaltece a

pesquisa dos primeiros, em detrimento da dos segundos. Instaura-se uma nova relação de trabalho, em que a consideração conjunta do objeto comum da pesquisa de ambos – o fenômeno educativo escolar – leva os pesquisadores acadêmicos a assumirem o papel de facilitadores do trabalho do professor pesquisador, reconhecendo serem estes os profissionais realmente imersos na ação educativa e, assim, detentores de um conhecimento peculiar sobre sua realização a qual pretendemos transformar na direção de uma maior qualificação.

Essa transformação implica a reconsideração da formação inicial e continuada do professor para além do processo de formação profissional como um “continuum”.

Esclarece o papel do pesquisador acadêmico como o de facilitar o trabalho do professor pesquisador e de estimular os processos de reflexão, oferecendo sustentação teórica que favoreça a auto-compreensão e a expressão das individualidades enriquecedora das trocas profissionais.

Define a escola como o lugar ideal de realização da pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem; define o docente pesquisador como um alimentador fecundo da pesquisa acadêmica e redefine relações de trabalho entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador.

Enquanto aquele colabora como um facilitador do processo reflexivo do docente pesquisador, este colabora com o resultado de suas pesquisas com a reelaboração teórico-discursiva daqueles, agregando e ampliando coeficientes de significação da teoria produzida. O exercício da pesquisa colaborativa constitui-se,

Ele mesmo, numa prática pioneira de desbravar fronteiras institucionais, dando início a um **processo comunicacional entre academia e a escola**, que, além de potencializar o local do trabalho docente como local de formação continuada, alimenta e revitaliza, de maneira ágil e contínua, o local da formação inicial, podendo tornar a academia um espaço de alta resolução de capacitação docente.

## 6 - O professor nas sociedades tecnológicas

Esse novo perfil do professor que veio se constituindo ao longo dos recentes estudos sobre a educação escolar sintetiza então, na figura do professor-pessoa, o professor-pesquisador, que por essa razão é reflexivo, e por isso sensível ao contexto em que atua na educação escolar, fazendo dessa atuação pesquisa, que promove, com os conhecimentos que produz, a possibilidade de aperfeiçoamento da prática de formados e formandos, e fazendo dessa pesquisa, ensino, que promove a qualificação da vida de nossos estudantes.

É, portanto, essa modalidade de pesquisa/ensino o objeto comum de trabalho do professor acadêmico formador de professor e do professor da escola.

É o professor acadêmico se aproximando do, e se introduzindo no ambiente escolar, onde o seu objeto do conhecimento se realiza, e cujo contexto precisa conhecer de dentro, e considerar, para ampliar a validade de seu trabalho; é o professor pesquisador se adentrando no contexto da comunidade de onde provêm os seus alunos, cujo contexto socioeconômico e cultural precisa conhecer e considerar, para prover de significação o trabalho educativo junto aos alunos.

Ao estabelecer comunicação com o meio de onde provêm o seu aluno, depara-se com a sociedade tecnológica da qual também ele professor provém.

Encontra aí a presença crescente das mídias interativas, ressignificando as chamadas mídias massivas (livro, rádio, TV, cinema), como um dos elementos transformadores do conceito de cultura de massas (no qual os receptores são supostos como passivos e amorfos, como massas que se submetem ao contorno das formas).

Transforma-se o conceito de **cultura de massas** no conceito de **cultura das mídias**, no qual a cultura decorre do que os receptores fazem com as mídias, e de como reagem aos emissores, papéis estes (de emissor e receptor) alternativos, assumidos por ambos, no complexo processo comunicacional.

Criam-se novas formas de relação com o saber, ressignificando o mundo do trabalho. Alerta-nos Levy que *“trabalhar quer dizer cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”*.

O que inevitavelmente coloca o professor pesquisador, que busca em seu trabalho a concretização da vivência de valores, diante da indagação:

- Por que trabalhar na escola com espaços virtuais? Não estaríamos assim nos afastando da exploração crítico-criativa da realidade que nos cerca, que tanto defendemos?

Em Levy (1999), pesquisador e estudioso da “Internet” e da cibercultura que dela decorre, encontramos considerações importantes para alicerçar justificativas. Além de sua afirmação já citada, segundo a qual *“virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade”*,

apresenta como princípios da cibercultura – decorrente da mídia interativa “internet”:

- a interconexão, as comunidades virtuais e inteligência coletiva.

*“A comunidade virtual é um coletivo mais ou menos permanente que se organiza por meio do novo correio eletrônico mundial”*.

Destaca que dois valores essenciais movem esses princípios: a autonomia e a alteridade.

Identifica as comunidades virtuais como “*uma reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre processos abertos de colaboração*” revelando-as como espaços desterritorializados, desinstitucionalizados, onde são experimentadas/vivenciadas relações horizontalizadas com o conhecimento, construtoras da inteligência coletiva.

Pelas possibilidades da cibercultura, conceitua a democracia eletrônica enquanto possibilidade nela encarnada.

E adverte que a participação virtual na inteligência coletiva “*não incita à substituição do territorial pelo virtual e nem que um imite o outro, mas (incita) antes a utilizar o virtual para habitar melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro*”.

Por esse caminho, Levy nos explicita o valor que responde à pergunta: Por que trabalhar na escola com espaços virtuais?

Porque “*as redes de comunicação deveriam servir prioritariamente à reconstituição da sociabilidade urbana... em vez de substituir... os encontros humanos diretos*” ou, dito de outra forma, “*encontros humanos presenciais*”.

Chegados a esse posicionamento, outras perguntas necessárias assaltam o professor pesquisador:

- Que usos a escola tem feito da mídia massiva – o livro – sobre a qual tradicionalmente apóia o seu trabalho?
- Que espaço a escola tem reservado às mídias ditas massivas, e às interativas, que compõem a sociedade tecnológica e o universo de vivências de seus alunos, no trabalho educativo que realiza, de modo a capacitá-los a uma leitura crítico/constitutiva das mensagens midiáticas, reforçando-os no papel de sujeitos perante as mídias, em vez de objetos dela?
- Que uso tem feito a escola das múltiplas linguagens presentes na sociedade atual, por meio das quais é possível abordar os objetos do conhecimento e realizar a comunicação humana, criando novas formas de relação com o saber?
- Como assumir uma atuação docente que realize a educação escolar como um processo específico de comunicação, no exercício de uma práxis de pesquisa/ensino?

Encontra-se, agora, o professor diante de uma questão teórico/metodológica.

No meu livro *Comunicação Escolar*, lido com ela, apresentando uma metodologia comunicacional de ensino que faz dos sujeitos da educação

escolar – professor e alunos – interlocutores entre si, na relação que estabelecem com o saber.

O conceito do “**agir comunicacional**” suporta teoricamente uma prática investigativa de ensino que se consubstancia em procedimentos de ensino, e que deixo de abordar aqui, por ser acessável no livro, evitando assim abusar ainda mais da paciência de vocês.

Finalizo, agradecendo a todos a atenção e destacando que a metodologia comunicacional de ensino, por configurar docência investigativa, pode nos aproximar de respostas das intrigantes, necessárias e oportunas questões postas por da Távola (1999), em sociedades tecnológicas cujo ritmo de acelerada mudança é inédito na história da humanidade.

“Educamos hoje com valores adquiridos ontem, pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem conhecemos. Os de hoje, percebemos alguns. Dos de amanhã, não sabemos. Educamos com os de ontem (os de nossa formação)? Perderemos os hojes e os amanhã? Educamos com os de hoje? Perderemos o que havia de sólido nos de ontem e nada faremos pelos de amanhã, que já serão outros? Educamos com os de amanhã? Em nome do quê? De adivinhações? De nossa precária maneira de conceber um amanhã que escapa pelos desvãos do nosso cérebro?”

E coloco, para reflexão de todos nós, o educador sonhado por da Távola, que, pressinto, envolve o sonho de todos nós: “*Educa quem educará e for capaz de fundir ontens, hojes e amanhã, transformando-os num presente onde amor, senso de justiça e livre-arbítrio sejam as bases. Educa quem educará, porque capaz de dotar os seres dos elementos de interpretação dos vários ‘presentes que lhe surgirão, repletos de ‘passados’ em seus ‘futuros’*”.

## Referências

- CAMPOS, S. e Pessoa, V. *Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön*, in Geraldí, Corinta e outros (org.s) Mercado de Letras, 1998.
- CASASSUS, J. Câmbios paradigmáticos en educación, in *Revista Brasileira de Educação*, n.20, ANPED, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2002.
- COSTA, M.V. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão, in *Revista Brasileira de Educação*, n.20, ANPED, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2002.

- DEMO, P. *Pesquisa – Princípio Científico e Educativo*, SP, Cortez, 1990, 2.ed.
- ELLIOTT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*, in Geraldi, C. e outros (org) Mercado de Letras, 1998.
- FISCHER, R.M. Problematização sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação, in *Revista Brasileira de Educação*, n.20, ANPED, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2002.
- FUSARI, M.F.R., Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de Pesquisa, in Porto, T.M.E., (org), *Saberes e linguagens de educação e comunicação*, Pelotas, RS, UFPel, 2001.
- GERALDI, Corinta et alli (orgs.) "Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)", Campinas, SP, Mercado de Letras, 1998.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- LEVY, P. *Cibercultura*, SP, ed.34, 1999.
- MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica- conceitos, métodos e práticas*, SP, Loyola 2002.
- MORENO, J.L. *Psicodrama*, SP, Cultrix, 1975.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, SP, Cortez Editora, 2000.
- NÓVOA, A (org.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.
- PENTEADO, H. D. *Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino*, SP, Salesiana, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Meio Ambiente e Formação de Professores*, SP, Cortez, 2003, 5.ed.
- \_\_\_\_\_. (org) *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*, SP, Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Nós e a sociedade da informação*, in Kupstas, M.(org), SP, Moderna, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação, escola e vida: qual a relação?*, in Kupstas, M.(org), SP, Moderna, 1998.
- \_\_\_\_\_. e outros. *Telepsicodrama pedagógico, pedagogia da comunicação e educação: temas emergentes e urgentes*, in Porto, T. M. E., *Saberes e linguagens de educação e comunicação*, Pelotas, RS, UFPel, 2001.
- PERRENOUD. *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre, RS, Artmed Editora, 1999.
- PORTO, T.M.E. *A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?*, Araraquara, SP, JM ed, 2000.

- \_\_\_\_\_. A sociedade, as tecnologias...as linguagens e saberes de educação e comunicação, in Porto, T.M.E. (org), *Saberes e linguagens de educação e comunicação*, Pelotas, RS, 2001.
- \_\_\_\_\_. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço, in Porto, T. M. E. *Saberes e linguagens de educação e comunicação*, Pelotas, RS, 2001.
- SCHÖN, P. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in Nóvoa A. (org) *Os professores, a sua formação*, Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.
- SETTON, M.G. A teoria do habitus de Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, in *Revista Brasileira de Educação*, n.20, ANPED, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2002.
- TÁVOLA, A. *A quem Educa*, Ver Contato, Brasília, ano 2, n.5, out/dez., 1999.
- ZEICHNER, K. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*, in Geraldí, G. e outros (org) Mercado de Letras, 1998.

---

Heloísa Dupas Penteadado iniciou seus trabalhos no magistério primário na zona rural. Bacharel e licenciada em ciências sociais, mestre em sociologia e doutora em didática pela Universidade de São Paulo (USP), e pós-doutora pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), exerceu o magistério do então 1º e 2º graus e do curso Normal. Ministrou durante 25 anos a disciplina Prática de ensino de ciências sociais do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP, onde atualmente orienta mestres e doutores no Programa de pós-graduação, nas linhas de pesquisa Pedagogia da comunicação e Formação de professores da área de ciências humanas. Publicou livros e artigos, dentre os quais *Televisão e escola: conflito ou cooperação?*, *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas* (org. e co-autora) e *Meio ambiente e formação de professores*. Coordena atualmente pesquisa sobre telepsicodrama pedagógico, intitulada "Telepsicodrama, pedagogia da comunicação e educação: formação em temas emergentes e urgentes".

E-mail: dupaspenteadado@hotmail.com

---

Artigo recebido em maio/2003