

PESQUISA OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS?

RESEARCH OR TEACHER DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL MASTER IN LETTERS?

INVESTIGACIÓN O DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES EN EL MASTER PROFESIONAL EN LETRAS?

Marcos Bispo dos Santos¹

Resumo: Neste artigo, questionam-se dois pressupostos ligados à compreensão do trabalho de conclusão final e aos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). O primeiro deles refere-se às possibilidades de certa concepção de a pesquisa aplicada constituir o meio adequado para a consecução dos objetivos dessa modalidade de pós-graduação. O segundo, que expressa certo consenso vigente no contexto acadêmico, consiste no entendimento de que seu objetivo precípua seria formar o chamado professor pesquisador. Na metodologia, confrontam-se os dados da pesquisa documental, a partir da qual foram identificados os aspectos legais relativos aos Mestrados Profissionais (MP) e ao ProfLetras, com os dados da pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram mapeados os principais modelos de formação de professores. Concluiu-se que a perspectiva técnica, modelo de formação ao qual se ligam a concepção de pesquisa aplicada que orienta as bases legais dos MP e a concepção de professor-pesquisador, apresenta limitações intransponíveis diante do objetivo de promover o desenvolvimento profissional de professores de língua portuguesa, como se propõe o ProfLetras.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Letras; professor pesquisador; desenvolvimento profissional.

Abstract : Two assumptions related to the understanding of the final examination and to the Professional Master (PM) in Letters (ProfLetras) goals are questioned in this article. The first one refers to the possibilities of a certain conception of applied research being an appropriate means for achieving the objectives of this postgraduate studies mode. The second one, which expresses a certain current consensus in the academic context, refers to the understanding that its primary objective would be to form the so-called teacher researcher. Regarding the methodology, data from documentary research, which enabled us to identify the legal aspects related to the Master Professional (MP) Courses and to the ProfLetras, were confronted with data from the bibliographic research, through which the main teacher training models were mapped. The analyses show that

¹ Doutor em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atua como docente do Colegiado de Letras e no ProfLetras. Desenvolve pesquisas em ciências da linguagem e ensino, políticas linguísticas, políticas de ensino de língua materna, formação de professores de língua portuguesa e transdisciplinaridade. E-mail: mabispo@uneb.br

the technical perspective, training model which bind the conception of applied research that guides the legal basis of the PM and the conception of teacher-researcher, presents impracticable limitations on the purpose of promoting the professional development of Portuguese teachers as proposed by the ProfLetras.

Keywords: Professional Master in Letters; teacher training; professional development.

Resumen: En este artículo, se cuestionan dos presupuestos relacionados a la comprensión de trabajo de finalización y a los objetivos del Master Profesional en Letras (ProfLetras). El primero de ellos se refiere a las posibilidades de cierta concepción de la investigación aplicada constituir un medio adecuado para la consecución de los objetivos de esa modalidad de posgrado. El segundo, que expresa un cierto consenso vigente en el contexto académico, consiste en el entendimiento de que su objetivo principal sería formar el llamado professor investigador. En la metodología, los datos de la investigación documental se confrontan, a partir de la cual fueron identificados los aspectos legales de los Másteres Profesionales (MP) y al ProfLetras, con los datos de la investigación bibliográfica, a través de la cual fueron mapeados los principales modelos de formación de profesores. Se concluyó que la perspectiva técnica, modelo de formación al qual se relacionan la concepción de investigación aplicada que orienta las bases jurídicas de los MP y la concepción de profesor-investigador, presenta limitaciones intransponibles delante del objetivo de promover el desarrollo profesional de profesores de lengua portuguesa, como se propone el ProfLetras.

Palabras clave: Master Profesional en Letras; professor investigador; desarrollo professional.

1 Introdução

A oferta de cursos de Mestrado Profissional (MP) na pós-graduação brasileira é fenômeno recente, apesar de já estar prevista no Parecer nº 977/65 do então Conselho Federal de Educação. A hipervalorização do viés acadêmico, reforçada, sobretudo, pela proeminência da concepção de pesquisa orientada para a produção e não para aplicação de conhecimentos. Essa concepção é responsável, dentre outras coisas, pelo lugar de inferioridade que as ciências aplicadas em relação às ciências que produzem conhecimento de base na hierarquia acadêmica. Tal relação se caracteriza ainda pelo entendimento de que às ciências aplicadas cabe apenas a utilização de conhecimentos produzidos alhures para responder a problemas práticos em contextos específicos.

A regulamentação do MP em 1998, não obstante tenha lhe garantido legitimidade acadêmica, no sentido de que tal modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, de fato, adquiriu status institucional, ainda reproduz a hierarquia entre ciência fundamental e aplicada.

A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, que dispõe sobre o MP no âmbito da Capes, explicita o entendimento de que a nova modalidade de pós-graduação, diferente da acadêmica, tem a finalidade de capacitar profissionais qualificados para o exercício de práticas profissionais avançadas e transformadoras de procedimentos visando a atender demandas do mercado de trabalho. O documento, porém, ratifica e reforça o entendimento de que ao contexto da prática profissional cabe apenas o espaço da aplicação e não da produção de conhecimento, conforme se pode ler no Art. 3º:

O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos.

Neste artigo, questionam-se dois pressupostos ligados à compreensão do trabalho de conclusão final e aos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). O primeiro deles refere-se às possibilidades de certa concepção de a pesquisa aplicada constituir o meio adequado para a consecução dos objetivos dessa modalidade de pós-graduação, dada sua inserção no campo da educação. O segundo, que expressa certo consenso vigente no contexto acadêmico, consiste no entendimento de que seu objetivo precípua seria formar o chamado professor pesquisador.

2 O ProfLetras no contexto do mestrado profissional

O ProfLetras foi lançado pela Capes em abril de 2013, com o propósito de capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, tendo em vista a melhora da qualidade da educação no tocante às competências de leitura e escrita dos estudantes. Os objetivos do

Programa² podem ser apresentados com base na tradicional classificação entre gerais e específicos. Na proposta, os gerais expressam o retorno social esperado em decorrência da capacitação dos profissionais:

- Aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- Declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- Multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- Desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Os objetivos específicos referem-se a aspectos pontuais da formação, entendidos como necessários para uma capacitação orientada para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras:

- Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;
- Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas, de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- Aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

² Disponível em <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/ProfLetras>. Acesso em 18.mai.2017.

Os objetivos do Programa, *grosso modo*, enfatizam o desenvolvimento de competências diretamente ligadas ao saber ensinar e, nesse sentido, apontam para um rompimento da relação teoria-prática, bem como da relação entre produção e aplicação do conhecimento. Emerge da enumeração dos objetivos do ProfLetras a impressão de que os polos se inverteram, de modo que as contingências da prática passaram não apenas a determinar o uso da teoria em situações concretas, como também indicam que a própria prática passou a definir os limites das teorias específicas em contextos marcados pela complexidade, a exemplo do ensino de linguagem. Contudo, a qualidade dos objetivos não garante, *ipso facto*, sua realização. É preciso considerar a qualidade dos meios estabelecidos para sua consecução. No ProfLetras, os meios se revelam em dois momentos: o do cumprimento da carga horária referente às disciplinas obrigatórias e o da construção e apresentação do produto final ou trabalho de conclusão de curso.

O alcance do perfil formativo preconizado pelo ProfLetras exige uma estrutura curricular orientada para o desenvolvimento de competências profissionais. Um currículo com essas características não prescinde, obviamente, de conhecimentos teóricos, contudo pressupõe que as competências profissionais, o saber-fazer, são processos de tamanha complexidade que jamais poderiam ser satisfatoriamente abordados por um enfoque puramente disciplinar (PERRENOUD, 2013). A decisão aparentemente simples de selecionar um objeto de ensino envolve habilidades de transitar por diferentes campos inter e transdisciplinares: psicopedagógicos (teorias da aprendizagem, metodologias de ensino, planejamento, avaliação etc.), sócio-antropológicos (fatores socioculturais que afetam a escola, professores e alunos), políticos (relações entre sistemas políticos e políticas educacionais, incluindo as finalidades da educação e teorias do currículo), além das disciplinas específicas de atuação do professor. Essas habilidades, porém, não desembocam automaticamente nas competências profissionais.

A rigor, a construção de habilidades de relacionar teorias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas tem sido um desafio quase intransponível nos cursos de formação de professores, sobretudo por sua natureza predominantemente disciplinar. Em tal paradigma, os formadores, de modo geral, são especialistas em determinada área de conhecimento e sua prática formativa prioriza a transmissão de saberes teóricos de um campo específico. Quando se propõem a fazer incursões no terreno da prática profissional, a identidade do especialista continua a determinar suas linhas de atuação. Dificilmente se realiza um trabalho em que um objeto de estudo determinado é situado no

contexto profissional considerado em toda a sua complexidade. Em geral, o máximo que se consegue fazer é uma simulação de como uma disciplina abordaria alguns de seus conceitos no ensino básico tendo em vista um enfoque aplicacionista, ou seja, aquele orientado pela crença de que é preciso partir sempre da teoria para compreender e transformar a realidade.

Um exame da matriz curricular do ProfLetras e de seus objetivos aponta para a conclusão de que se trata de um Programa em consonância com a tradição acadêmica que hierarquiza produção teórica e aplicação, portanto, alinhado ao modelo aplicacionista. Mesmo com os objetivos voltados para a prática profissional, as disciplinas curriculares, em geral, circunscrevem-se aos domínios da literatura e da linguística. Embora várias delas tragam a palavra “ensino” em sua designação, não há equívoco em afirmar que apenas reforçam o caráter aplicacionista do currículo, uma vez que o termo mencionado tem seu escopo definido pelos termos que mais claramente explicitam a natureza da disciplina, sejam eles gramática (Gramática, variação e ensino), fonologia (Fonologia, variação e ensino), literatura (Literatura e ensino) etc. Assim, o “ensino” que aparece nas designações disciplinares refere-se apenas ao destino de aplicação dos conhecimentos teóricos.

Em 23 de abril de 2014, o Conselho Gestor do ProfLetras apresentou um documento em que propõe as diretrizes básicas para o Trabalho de Conclusão Final (TCF), com a ressalva de que considerava prematura a elaboração de uma resolução definitiva sobre o produto final a ser apresentado pelos professores/discentes. No documento, o trabalho é apresentado como uma atividade de pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, que deve ter como tema/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou sala de aula do mestrando, no que concerne ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Estabelece ainda que o TCF deve ser constituído de uma parte teórica e uma prática, podendo ser apresentado de duas formas:

1. *Material didático*, que tenha suportes como vídeos, software, caderno pedagógico, entre outros. Deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa que tenha, no mínimo, cinquenta páginas, com a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Introdução; III – Fundamentação teórica; IV – Metodologia; V – Análise dos dados; VI – Bibliografia; VII – Elementos pós-textuais.
2. *Dissertação*, que deverá ter, no mínimo, cem páginas e apresentar a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Resumo em português, inglês, ou outra língua estrangeira; III – Sumário; IV – Introdução; V – Fundamentação teórica; VI – Metodologia; VII – Análise dos dados; VIII – Proposta para enfrentar o problema; IX – Considerações finais; X – Bibliografia; XI – Elementos pós-textuais.

Os elementos estruturais do produto final sinalizam uma perspectiva de trabalho fundada nos moldes acadêmicos e aplicacionistas quando estabelecem a sequência fundamentação teórica-metodologia-análise dos dados, uma vez que estabelece a teoria como porto de partida. No caso da primeira possibilidade de TCF, o material didático, não fica claro como as etapas metodológicas se relacionam como o produto final. Não se sabe se o material didático deverá ser aplicado para depois ser elaborado o relatório, ou se haverá uma pesquisa para identificar problemas e, em seguida, a elaboração do material, que não seria aplicado. Ou seja, não fica claro se o material será efetivamente aplicado. Por outro lado, havendo a aplicação do material didático, o que representa essa metodologia, em termos científicos? E a análise de dados? Como avaliar a consecução dos objetivos do ProfLetras através desse trabalho?

Os mesmos cabem à segunda possibilidade, a dissertação. A diferença estrutural em relação à primeira opção de produto final é que, após a análise dos dados, segue-se a apresentação da proposta de intervenção. Neste caso, há muita margem para a compreensão de que a aplicação da proposta não seria obrigatória. Porém, para ser considerada uma pesquisa interventiva, é necessário que haja não apenas a aplicação da proposta, mas também a resolução do problema.

Com efeito, as pesquisas interpretativas e interventivas também são praticadas em mestrados e doutorados acadêmicos. Nesse caso, como distinguir o mestrado profissional do acadêmico? O fato de o tema/objeto ser um problema da realidade escolar, embora desejável num MP, também não é suficiente para caracterizá-lo. Em que medida a resolução de um problema pontual por meio da aplicação de uma proposta de intervenção permite avaliar a capacitação profissional, processo complexo que se desenvolve ao longo da carreira do professor? Não seria esse tipo de pesquisa mais coerente com o tipo de investigação que busca verificar a validade de teorias no campo do ensino, portanto com a formação do chamado professor pesquisador?

3 Ciência aplicada e formação do professor pesquisador: uma ordem do discurso

A ideia de “progresso”, tal como se compreende desde o projeto iluminista das aplicações razão técnica à resolução de problemas humanos, conferiu status à ciência moderna a ponto de tornar seus critérios internos de produção de conhecimento uma ordem do discurso, na acepção

foucaultiana do termo, com profundos reflexos no funcionamento da universidade e na compreensão de seu papel social. Apesar do prestígio social da ciência, diversos historiadores e filósofos da ciência, como Popper (2013), Kuhn (2007), Feyerabend (2007) e Laudan (2011), demonstram que as tentativas de comprovação de que os métodos da ciência moderna garantam que ela seja um conhecimento verdadeiro, provável, progressivo ou solidamente confirmado geralmente fracassaram.

O reconhecimento das limitações do paradigma positivista como referência ou modelo para as ciências humanas, em grande parte graças ao princípio da objetividade, em nome qual se pretende “descobrir” um conhecimento verdadeiro, acaba por excluir da pesquisa social justamente o elemento humano, razão de ser das ciências humanas. A reação das ciências sociais à sociologia positivista teve como ponto nodal a compreensão de que o mundo sócio-histórico é um fenômeno simbólico criado pelo espírito humano e que não pode ser entendido simplesmente como uma relação entre coisas materiais. Dessa forma, os modelos de explicação causais, mecanicistas e baseados em mensurações seriam inadequados, uma vez que a consciência humana não é determinada por forças naturais. O comportamento social humano está sempre impregnado de valores e o conhecimento de uma cultura só pode ser obtido por meio do isolamento de ideias comuns, sentimentos ou fatos sociais de um período histórico determinado. Em outras palavras, só podemos conhecer as coisas na medida em que elas se apresentam como fenômenos, nunca como coisas em si mesmas. O observador, portanto, como um ser humano a estudar outros seres humanos, só pode ter acesso ao mundo cultural dos outros através de alguma forma de reconstrução imaginativa ou empatia. Nesse sentido, a objetividade nas ciências humanas não pode ser sinônimo de neutralidade do observador, como ocorre nas ciências naturais. Hughes (1983, p. 77) define da seguinte maneira a tarefa do cientista social:

A tarefa do cientista social é fornecer alguma versão teórica da vida social. Isso requer pesquisa empírica a fim de obter dados que deem conta das formulações teóricas. Tais dados devem derivar, de algum modo, das vidas dos atores sociais em estudo. Diferentemente dos fenômenos físicos, os atores sociais dão significados a seus ambientes sociais de maneira extremamente variada e frequentemente exótica. Eles podem descrever o que fazem, explicar e justificar suas ações, fornecer razões ou motivos, explicitar objetivos, decidir a respeito e rumos adequados de ação, tentar ajustar meios aos fins, e assim por diante. (HUGHES, 1983, p. 77)

Diante das especificidades das condições em que se dá a construção simbólica e interacional da realidade, as tarefas do cientista social requerem novas abordagens metodológicas, o que abre caminho para os métodos e pesquisas de natureza qualitativa. Krüger (2011), porém, adverte que o termo “pesquisa qualitativa” é bastante amplo para definir as distintas abordagens teóricas e metodológicas da pesquisa social e destaca que uma das características comuns entre elas é que não sendo originária de hipóteses preliminares sobre a realidade social e tendo como objetivo o desenvolvimento de teorias e modelos a partir da experiência do pesquisador no campo, a pesquisa qualitativa se orienta pelo princípio da abertura ao campo e por isso podem passar por modificações no decurso de seu desenvolvimento.

Há ainda uma variedade de posições quanto às finalidades da pesquisa social. Algumas abordagens que se voltam somente para a compreensão e descrição, enquanto outras, denominadas reconstrutivas, buscam decodificar os sentidos latentes dos sentidos tendo em vista a transformação social; há ainda os métodos comunicativos-dialógicos relacionados à pesquisa-ação, os quais buscam produzir processos de aprendizagem voltados para o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nessa última perspectiva, que também pode ser associada à abordagem reconstrutiva, é necessário integrar os sujeitos no processo de planejamento, execução e interpretação da pesquisa.

A obrigatoriedade do curso superior como condição para o magistério tornou a educação um objeto de interesse científico, inserindo-a no contexto das disputas de prestígio e poder que caracterizam o espaço acadêmico. A passagem da pedagogia às ciências da educação (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003) reflete não apenas uma simples mudança de designação, mas assinala o esforço para ajustar as atividades de uma área de conhecimento à normatividade científica.

A cientificação da educação é um processo de divide opiniões. De um lado, os que defendem a substituição da pedagogia pelas ciências da educação acreditam que os conhecimentos obtidos pela observância aos critérios de cientificidade são mais dignos de credibilidade e, portanto, pode levar a melhores resultados. Do outro lado, estão os que entendem que as ciências da educação operam no âmbito estritamente teórico, excluindo de seu escopo os aspectos práticos envolvidos nos processos educacionais. (MEIRIEU, 2008; PERRENOUD, 2002).

O compromisso da pesquisa social pós-positivista com a produção de conhecimento científico resultante da interação entre o pesquisador e seu objeto, bem como a percepção e a

inclusão consciente da comunicação estabelecida com os sujeitos no contexto social de investigação tem contribuído para que muitos vejam os métodos qualitativos como alternativa para a superação da dicotomia teoria-prática. Conseqüentemente, a pesquisa educacional se tornou uma disciplina das ciências da educação que, por sua vez, se insere nas ciências humanas e sociais. Gatti e André (2011) destacam que o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao conhecimento da educação, o que resultou num compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação de políticas educacionais.

Contudo, a inserção da pesquisa educacional nas ciências da educação leva para o seio desta os embates epistemológicos travados entre os praticantes das ciências naturais e sociais. Diferentemente do que ocorre nas controvérsias entre essas ciências, em que as disputas demarcam campos de investigação distintos, as tensões entre abordagens opostas no mesmo campo, o das ciências da educação, num contexto universitário marcado pela fragmentação dos saberes e pela hiperespecialização dos pesquisadores, podem gerar representações igualmente fragmentárias daquilo que deveria ser compreendido de maneira holística ou integrada. A existência dessa lógica conflitante nas ciências da educação e a busca por alternativas de superação se refletem nas concepções de ciência aplicada que orientam as pesquisas em educação. Acompanhando o desenvolvimento histórico dessas ciências, é possível identificar três perspectivas, diferenciadas com base em sua natureza disciplinar e em suas finalidades: a descontextualizada, de base disciplinar; a microcontextual, de natureza interdisciplinar e a macrocontextual, transdisciplinar.

A abordagem aplicada descontextualizada orienta-se pela ideia da ciência como progresso, de um mundo regido pela racionalidade técnica. Assim, nesse modelo, os conhecimentos produzidos pelas chamadas ciências de base em condições ideais devidamente controladas e, portanto, distantes do contexto de aplicação, são alçados à condição de referência conceitual e metodológica para a compreensão de objetos específicos, cujas leis gerais de funcionamento servem de parâmetro para orientar as ações humanas. Enquadram-se nessa perspectiva de ciência aplicada a psicologia da educação, a sociologia da educação, as teorias cognitivas, dentre outras. Entretanto, no que se refere à psicologia da educação ou às teorias da aprendizagem, por exemplo, Pérez Gómez (1998a, p. 27) faz ressalvas à abordagem descontextualizada que podem ser dirigidas a todas as suas diferentes formas de manifestação:

Habitualmente, consolidou-se uma forma mecânica, simplista e hierárquica de transferência desde o conhecimento disciplinar, na verdade desde o conhecimento psicológico, para a organização e o desenvolvimento da prática didática. Em particular, nas últimas décadas, generalizou-se a pretensão de estabelecer uma dependência direta dos modelos de intervenção didática em relação aos princípios e conceitos que se derivam das teorias da aprendizagem. Apesar de essa pretensão ter se demonstrado inútil e estéril desde as exigências concretas dos profissionais, no mundo da “academia” continua se mantendo a ilusão da possibilidade de estabelecer nas ciências humanas, e em particular no âmbito educativo, o mesmo ou semelhante esquema de transferência mecânica da teoria para a prática que se estabelece entre as ciências físicas e suas correspondentes tecnologias. (GÓMEZ, 1998a, p. 27)

A abordagem aplicada microcontextual, de natureza interdisciplinar, não desconsidera a importância dos conhecimentos teóricos das ciências de base, mas, diante das contingências das práticas de ensino, reconhece suas limitações. Nessa perspectiva, teorias das ciências básicas se associam a teorias relativas a objetos do campo pedagógico, especialmente a didática, para tratar dos aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem – incluindo questões acerca dos métodos de ensino, do planejamento e da avaliação – de modo mais abrangente. A abordagem microcontextual tem proporcionado a ampliação dos conhecimentos dos objetos que estuda, embora apresente limitações importantes.

Em primeiro lugar, apesar de ampliar o escopo do objeto e da fundamentação teórico-metodológica, opera com delimitações muito precisas, o que dificulta o enfrentamento global dos problemas estudados. Em segundo lugar, como consequência da limitação anterior, os procedimentos de delimitação contribuem para a permanência da hiperespecialização, uma vez que a teoria geral formulada dificilmente será transferida para o campo das disciplinas escolares da mesma maneira que foram concebidas. Um bom exemplo desse caso são as teorias da avaliação. Formuladas no âmbito da didática geral, constituem-se pela articulação de teorias da aprendizagem, da psicopedagogia e teorias cognitivistas, elaboram concepções avaliativas que apresentam sérias dificuldades de diálogo com a avaliação institucional que se pratica nas escolas.

A perspectiva aplicada macrocontextual, transdisciplinar, volta-se para a compreensão dos aspectos sócio-antropológicos, políticos e culturais que, direta ou indiretamente, afetam a estrutura organizacional da escola e seus atores, podendo adotar uma perspectiva descritiva ou transformadora. Nela se incluem os aportes teóricos da pedagogia crítica e das teorias pós-críticas (SILVA, 2000). Essas distintas correntes se interessam por temas amplos e complexos como poder

e empoderamento, crítica social das desigualdades, gênero, raça, identidade cultural e diferença, propondo interpretações sobre as funções sociais da educação e da escola. Com isso, tem contribuído com importantes reflexões para a compreensão e transformação do currículo dos cursos de formação de professores e da educação básica. A natureza transdisciplinar da abordagem macrocontextual reside no fato de que os temas abordados nela não podem constituir objeto particular das disciplinas específicas, mas se situam entre, aquém e além delas (JAPIASSU, 2006). Nessa concepção de ciência aplicada, os métodos da pesquisa social em educação são mais frequentemente empregados, embora alguns problemas persistam na pesquisa qualitativa:

Questão que não se acha ainda hoje suficientemente trabalhada pelos pesquisadores é a tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas formas de coleta de dados, como por exemplo narrativas, registros escritos e videogravados, grupos de discussão e grupo focal que requerem tratamento adequado. [...]

Precisa-se considerar o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo exigido pelas chamadas metodologias qualitativas. [...] O que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara [...]. Os problemas não são poucos, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos para o uso criterioso dos métodos qualitativos. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 36).

As três diferentes perspectivas da ciência aplicada no âmbito das ciências da educação aqui apresentadas atestam o desenvolvimento cumulativo dessa área de conhecimento, ou seja, não há substituição da antiga pela mais recente e, por isso, cada uma conta com seus adeptos, em maior ou menor número. A consequência imediata dessa coexistência demarcada, não integradora, é a impossibilidade de uma abordagem holística da educação, que envolva os aspectos teóricos e a prática pedagógica em sua complexidade. Diante das dificuldades de essa integração ser realizada pelos pesquisadores, ganhou força nos cursos de formação docente a ideia de formar o professor pesquisador (WIEZORECK, 2011; SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Essa proposta costuma ser bem vista por aqueles que acreditam na racionalidade científica como meio de progresso ou que participam dos jogos de poder e prestígio que caracteriza a ciência como prática institucionalizada. McKernan (2009, p. 143), por exemplo, defende que a pesquisa educacional, como direito democrático, compete também aos professores da escola e não somente aos professores universitários:

O conhecimento que ensinamos na universidade é obtido pela pesquisa, e eu acredito que tal conhecimento não pode ser ensinado corretamente, a não com fidelidade aos princípios de procedimento que o produziram: essa é a defesa do ensino baseado em pesquisa. Também acredito que aqueles que trabalham em cenários educacionais, a maioria deles professores de escolas, foram grandemente privados de direitos de pesquisa e de suas descobertas. Mesmo assim, pede-se que esses indivíduos eduquem nossa juventude para um futuro que não podemos conhecer ou prever. A divisão do trabalho entre os “pesquisadores” e os “pesquisados” é tão desnecessária quanto não-profissional. [...] Além disso, adotar um ponto de vista de pesquisa é, eu diria um ato de responsabilidade cultural para aqueles que recebem oportunidades de mudar, de reconstruir, não apenas o currículo e a cultura da escola mas, eu ousaria dizer, a cultura da sociedade. (MACKERNAN, 2009. p. 143)

O argumento mostra-se bastante otimista em relação às possibilidades da pesquisa em educação, sobretudo a que se utiliza de métodos qualitativos, e escamoteia os limites internos e externos da racionalidade científica. Levando isso em conta, é possível interpretar esse gesto de “generosidade” como um reconhecimento das dificuldades por parte dos professores universitários em lidar com os problemas da prática e também como uma transferência dessa responsabilidade para os professores da educação básica. Seria o equivalente a considerar que basta ao professor o domínio das técnicas de pesquisa para que ele reúna todas as condições necessárias para refletir sobre a prática e, automaticamente, desenvolver as competências necessárias para transformar a educação e a sociedade. No entanto, o mesmo McKernan e outros, como Wiezoreck (2011) e Sandín Esteban (2010), reconhecem que espaço destinado à formação em pesquisas nos currículos é insuficiente para uma formação adequada em pesquisa. Sandín Esteban vai ainda mais longe na problematização ao colocar questões relativas à ética do professor pesquisador: Como separar a prática de pesquisa da prática de ensino? Como situar os papéis de formador e pesquisador, tendo em vista sua responsabilidade profissional? Em que medida o atendimento aos estudantes se vê alterado pelas necessidades que a pesquisa impõe? Apesar de todos esses problemas, a concepção do professor pesquisador ainda alimenta o ideal de formação profissional no debate acadêmico.

4 Epistemologia da prática e formação do profissional reflexivo

A perspectiva prática de formação profissional apoia-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor, que

requerem opções éticas e políticas (PÉREZ GÓMEZ, 1998b). Nesse modelo, a formação do professor baseia-se na aprendizagem da prática, para a prática e por meio da prática. A importante evolução histórica por que passou essa perspectiva permite distingui-la em duas correntes distintas: o *enfoque tradicional*, apoiado quase que exclusivamente na experiência prática, e o enfoque que enfatiza a *prática reflexiva*.

No enfoque tradicional, concebe-se o ensino como uma prática artesanal e o conhecimento do ofício é transmitido de geração em geração por meio de processos miméticos, imitativos, de práticos experientes. Trata-se de um conhecimento tácito, escassamente verbalizado e sem organização teórica explícita e sistemática. O aprendiz o adquire por imersão, num longo processo de indução e socialização profissional.

No Brasil, esse foi modelo de formação do professor de português até a década de 1980, quando as teorias linguísticas e literárias substituíram a tradição filológica como referências para a organização curricular dos cursos de Letras. Essa mudança de paradigma representou, adicionalmente, a passagem da perspectiva tradicional de formação de professores para a acadêmica e, mais recentemente, a técnica.

O enfoque reflexivo surge, inicialmente, como uma reação ao ensino tradicional baseado em métodos educacionais transmissivos, com hipervalorização do registro mnemônico como indicador de aprendizagem e fundado na rigidez hierárquica entre os atores do processo educativo: o professor como detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão aos alunos, sujeitos passivos no processo educacional. As críticas de Dewey (1977) a esse modelo representaram as mais significativas contribuições a favor do ensino como atividade prática, com destaque para seu famigerado princípio de pedagógico de aprender mediante a ação e sua não menos importante proposta de formar um professor reflexivo. Para Dewey, a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, tendo por base o pressuposto de que a experiência é o fundamento para o conhecimento da realidade.

No Brasil, a influência das ideias de Dewey nas políticas educacionais se mostrou de maneira mais significativa na reestruturação curricular da educação básica, que rompeu com a perspectiva clássica e elitista, amplamente criticada e combatida pelo movimento da Escola Nova. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 4.024/61) é resultado dos intensos debates que se travaram no país em favor de uma política educacional mais adequada às

especificidades da realidade brasileira. Entretanto, como a pesquisa ainda não era um ponto forte das universidades brasileiras, a letra da lei não se consubstanciou em práticas de formação docente que pudessem pôr em prática os princípios defendidos pelos adeptos do escolanovismo, que militaram pela reformulação curricular e, conseqüentemente, para suplantarem o enfoque tradicional de ensino e formação de professores.

O academicismo e a racionalidade técnica representaram os alvos seguintes das críticas do enfoque reflexivo, que, em suas diferentes perspectivas, apresentam em comum o objetivo de superar a relação hierárquica, linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de ensino. Mais do que isso, partem do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando enfrentam problemas complexos ligados à prática de ensino, como requisito indispensável para se compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas e instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e como inventam procedimentos, tarefas e recursos.

Uma das críticas mais relevantes a essa concepção de racionalidade prática foi feita por Schön. A constatação de que a prática profissional é feita de situações problemáticas e zonas de indefinição que escapam ao domínio das teorias científicas, levou-o a concluir que aquilo que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender nas escolas profissionais parece menos capaz de ensinar. Como solução para esse dilema, propõe uma inversão na ordem predominante na estrutura organizacional dos cursos de formação profissional: “em lugar de começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, deveríamos partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, da competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática...” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Tal proposta não nega importância à ciência aplicada ou à técnica baseada em pesquisa, ainda que reconheça suas limitações quanto ao potencial de compreensão do talento artístico próprio de profissionais competentes. Na avaliação de Schön, a construção de uma epistemologia da prática, uma teoria da ação profissional, precisa considerar a relação entre três diferentes tipos de arte: uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para medir o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica.

Assim, tal epistemologia da prática postula que a profissionalização deve se dar a partir de um *ensino prático reflexivo*, voltado para ajudar os estudantes a adquirir os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática.

Uma epistemologia da prática nos moldes propostos por Schön pressupõe a reconceitualização ou esclarecimento das especificidades relativas a algumas noções frequentemente utilizadas por pesquisadores de tendências distintas. Assim, convém distinguir as atividades de pesquisa e ensino, aclarar o sentido de ciência aplicada, da relação teoria-prática, repensar as finalidades dos métodos qualitativos na pesquisa em educação e, finalmente, da formação profissional.

Embora atribua relevo aos conhecimentos técnicos e científicos na formação de professores, o enfoque reflexivo denuncia a ilusão cientificista que propõe transformá-los em pesquisadores amadores. Perrenoud (2002, p. 101) estabelece, de maneira precisa, o alcance das contribuições de uma formação para a pesquisa, na profissionalização docente:

[...] a prática de ensino não é e nunca será uma prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração controlada.

O que os professores mais podem aprender, em contato com a pesquisa em educação, provém do olhar, das questões que ela suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas. É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam aos olhos, reconstruir as coerências sistêmicas sob a aparente desordem. A principal contribuição prática no âmbito da educação é sua teoria ou, mais modestamente, o conjunto dos paradigmas de interpretativos que as ciências humanas propõem acerca dos fatos didáticos e educativos. (PERRENOUD, 2002, p. 101)

Ao contrário do que se evidencia na perspectiva técnica, em que o professor é visto como um tecnólogo habilitado para a aplicação de conhecimentos e técnicas científicas entendidas como suficientes para o desempenho profissional, a demarcação proposta por Perrenoud postula que a principal regulação da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis dos outros. Nesse sentido, as teorias das ciências humanas não podem pretender substituir a prática reflexiva do professor em situação. No melhor dos casos, podem fecundá-la, incentivá-la, propor algumas ferramentas, alguns conceitos e hipóteses que reforcem seu poder e legitimidade (SCHÖN, 2000).

Pérez Gómez (1998b) também adverte que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência. Isso equivale a dizer que não se trata de um conhecimento puro ou fragmentado que obedece à lógica da pesquisa científica, mas de um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. Essa forma de encarar a relação entre conhecimento teórico e prática profissional impõe que ciência aplicada seja concebida como uma teoria da prática, não a idealizada pelos modelos científicos, mas a que está comprometida com a compreensão da realidade em sua complexidade, portanto, não fragmentada. Daí decorrem duas acepções da noção de prática: a prática com atividade compreensiva, voltada para a investigação dos conhecimentos subjacentes ao exercício profissional, e a prática como competência técnica efetiva para o exercício da profissão, o saber-fazer propriamente dito. As palavras de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 10) deixam clara essa diferença, ao mesmo tempo em que apontam os limites das propostas de formação para a prática na segunda acepção:

A prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida de diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre um bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias. (SACRISTÁN; GOMES, 1998, p. 10)

Diante disso, na epistemologia da prática, recoloca-se a questão das diferenças de papéis entre o pesquisador universitário e o professor da educação básica na pesquisa educacional. Contudo, diferente do que defendeu McKernan, o que se enfatiza não é a defesa de um suposto direito democrático que o professor da educação básica teria de se tornar professor pesquisador; tampouco se pretende operar com uma divisão estrita das tarefas de um e de outro, no sentido de relegar os problemas da educação básica a um professor pesquisador habilitado em pesquisa e de

incumbir o pesquisador universitário apenas da responsabilidade de formá-lo. Antes, a pesquisa educativa se propõe a transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investiga e reflete sobre a prática. O conhecimento que se pretende elaborar neste modelo de investigação encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de enfrentá-los. Dessa forma, nesse paradigma de pesquisa educativa, o pesquisador não é alguém que vem de fora e oferece as ferramentas para a resolução dos problemas, como o Prometeu Acorrentado que roubou o fogo dos deuses e o entregou aos homens, mas um conhecedor da realidade e ao mesmo tempo alguém que se (re)constrói enquanto participa do processo de (re)construção da realidade.

Como consequência dessa concepção de pesquisa e suas finalidades, muitos pesquisadores têm se engajado em estudos que incorporam o pensamento e a ação dos agentes, pesquisadores, professores e alunos, reconhecendo que o conhecimento que se ganha na investigação educativa é, necessariamente, em parte transferível para outras realidades e, em parte, situacional, específico, singular. As pesquisas recorrem a métodos qualitativos ou experimentais, a depender dos objetivos do estudo, tendo como princípios a necessidade de uma abordagem situada e uma compreensão do contexto educativo como um fenômeno complexo, portanto, impossível de redução a apenas uma ou algumas de suas unidades. Em geral, na epistemologia da prática, as pesquisas se agrupam nas seguintes categorias: didática geral (COLL; POZO; SARABIA; VALLS, 2000; MEIRIEU, 2002; POZO, 2002; HARTMAN, 2015; PERRENOUD, 2001, 2002, 2013; ZABALA, 2002), profissionalização e desenvolvimento profissional do professor (PAQUAY; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001; PERRENOUD, 2002; GARCÍA, 1999; TARDIF, 2011; SCHÖN, 2000). As didáticas específicas das disciplinas e a profissionalização dos licenciados são dois campos que carecem de desenvolvimento no contexto da epistemologia da prática.

Para elaborar uma epistemologia da prática com o fim de orientar a formação do profissional prático reflexivo, Schön (2000) correlaciona a reflexão com diferentes momentos da atuação profissional e estabelece uma escala que parte do conhecimento tácito, ou saberes da experiência, até a prática reflexiva em sentido amplo. Os conceitos que designam as diferentes fases do ensino reflexivo são os seguintes:

- a) *Conhecer-na-ação*: corresponde ao conhecimento implícito ou tácito, inerente ao talento artístico profissional, fruto da experiência ou de reflexões passadas, consolidado em esquemas semiautomáticos e rotinas. Por se tratar de uma competência que independe da capacidade de descrição ou explicitação de seus pressupostos por parte de quem o aciona, é fundamental, para o ensino reflexivo, que o conhecer-na-ação seja descrito. Quando isso acontece, o conhecer se converte em *conhecimento-na-ação*.
- b) *A reflexão na ação*: o conhecer-na-ação permite ao prático acionar esquemas de ação que recobrem as situações previsíveis. Contudo, a prática educativa tem como uma de suas características a imprevisibilidade, demandando a necessidade de tomadas de decisões repentinas e, por isso, nem sempre fundadas em certezas advindas de algum procedimento de experimentação realizado fora do contexto situacional imediato. Em situações desse tipo, o profissional deve ser capaz de refletir na urgência da ação para tomar decisões. Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão na ação é um processo que pode ser desenvolvido sem que haja a necessidade de descrição.
- c) *A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* podem ser consideradas como a análise que o profissional realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. Consciente do caráter de reconstrução de sua própria lembrança e da possibilidade de que neste processo se produzam inevitáveis deformações subjetivas, o profissional deverá utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste intersubjetivo ou dados registrados mais objetiva e mecanicamente sobre a própria realidade, a fim de minimizar os efeitos deformadores da atividade de reconstrução. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b)

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo, abrem-se para a consideração e questionamento, individual ou coletivo, não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também sobre os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, na determinação dos objetivos, na escolha de métodos e na própria intervenção; além disso, a reflexão na ação permite a análise dos esquemas de pensamento, das teorias implícitas, das crenças e das formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. Em suma, a reflexão sobre a ação supõe um

conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação, correlacionando-os com a situação problemática e seu contexto.

A reflexão, portanto, não é meramente um processo psicológico que pode ser estudado apenas do ponto de vista formal, desvinculado do conteúdo do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Ao contrário de outras formas de conhecimento, a reflexão supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que possibilita uma leitura situacional em toda a sua complexidade e orienta a ação.

5 À guisa de conclusão: ProfLetras e desenvolvimento profissional

A formação do professor fundada na epistemologia da prática ressignifica a concepção de profissionalização docente. O ideal do professor tecnólogo, que se apoia nos aportes teóricos oriundos das ciências, que racionaliza a prática sob a orientação de especialistas do planejamento pedagógico e da didática, mostra-se eivado de contradições e limitações próprias da concepção descontextualizada de ciência aplicada. O ideal do professor pesquisador esbarra nos problemas não resolvidos no âmbito das pesquisas qualitativas, na precariedade da formação do professor em pesquisa social e na divisão estanque das atribuições do pesquisador universitário e do professor da educação básica.

No modelo reflexivo proposto por Schön, o professor é concebido como um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. A formação, portanto, deve-se apoiar nas contribuições dos práticos e dos pesquisadores, que também devem conhecer a prática em sua complexidade. A profissionalização é entendida, assim, não como a habilidade de transpor a teoria para a prática, mas como “um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação...” (ALTET, 2001, p. 25). Diferente do que acontece nos modelos de formação orientados para a aplicação de teoria, na epistemologia da prática, a profissionalização é entendida como um processo duradouro, que vai se modificando com o passar do tempo, começando na formação inicial e se estendendo por todo o período de efetivo exercício da profissão. Essa compreensão deu origem ao conceito de desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional consiste essencialmente na construção de competências e nas transformações identitárias nas situações de trabalho ao longo da carreira. Portanto, o conceito de desenvolvimento profissional remete, antes de tudo, a esse processo individual de aprendizagem de conhecimentos, habilidades atitudes e de sua mobilização em forma de competências para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais; trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para seu trabalho! (PAQUAY; VAN NIEUWENHOVEN; WOUTERS, 2012).

Nos países em que à formação inicial se segue um período de formação do professor iniciante, o desenvolvimento profissional começa após o término desse período. O processo pode-se dar de maneira autônoma, quando o próprio professor investe em seu crescimento profissional, ou através de projetos institucionais. No Brasil, inexistente o período de iniciação profissional após a graduação, bastando a formação inicial como requisito mínimo para a profissionalização. Há quem considere que os cursos de formação continuada se enquadram no conceito de desenvolvimento profissional. García (1999), porém, entende que o conceito pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e sua orientação para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente fragmentário e voltado para a transposição de teoria ou aplicação de metodologias didáticas fechadas e diretivas, tal como acontece nas atividades de aperfeiçoamento de professores.

Nesse sentido, considerando os objetivos do ProfLetras quanto à capacitação dos professores dos professores de língua portuguesa, podemos dizer que se trata de um programa de desenvolvimento profissional. Corrobora essa afirmação, o fato de não haver, em sua lista de objetivos, nenhuma referência à formação do pesquisador, como se espera de um MP, uma vez que se trata de uma modalidade de pós-graduação distinta do mestrado acadêmico. No entanto, três fatores têm contribuído para que o trabalho final do programa seja interpretado como resultado de uma pesquisa. O primeiro deles diz respeito ao fato de o mestrado acadêmico ser uma referência de pós-graduação de todos os professores do programa. O segundo tem relação com as disputas por prestígio e poder na universidade, que ainda vê os MP como uma modalidade menor. O terceiro se refere ao entendimento do Conselho Gestor segundo a qual o trabalho final seria uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva. Em função disso, a proposta de intervenção tem sido concebida e/ou executada tendo em vista a aplicação de teorias das ciências da linguagem para resolver problemas pontuais dos alunos. Assim sendo, o que torna a proposta de intervenção um

trabalho de pesquisa científica? Como avaliar sua qualidade? Como avaliar as contribuições efetivas do programa ao desenvolvimento profissional dos professores? Diante das limitações da ciência aplicada apresentadas e discutidas aqui, seria ela adequada à consecução dos objetivos do ProfLetras? Qual a finalidade da proposta de intervenção no processo de desenvolvimento profissional? Ela deve ser efetivamente aplicada? Qual o papel do orientador nesse processo? Como avaliar o desenvolvimento profissional?

Paquay, Van Nieuwenhoven e Wouters (2012) reconhecem a importância da prática na formação, mas concluem que o desenvolvimento profissional só se realiza pela reflexão sobre a ação. Assim, a aplicação da proposta de intervenção deveria constituir etapa crucial do processo no ProfLetras. Contudo, cumpre ter clareza de que a prática do professor é um fenômeno complexo que não ocorre simplesmente nas aulas. Começa bem antes, no planejamento das ações. Nesse momento, já é necessário refletir sobre os saberes que serão acionados no próprio ato de planejar e os que serão projetados para as etapas futuras. Como atividade intencional, que envolve aspectos subjetivos ligados à identidade do professor, e institucional, que engloba fatores objetivos envolvidos na gestão do ensino e da educação, o planejamento é também afetado por representações acerca dos sujeitos da aprendizagem, tendo em vista as concepções de socialização que circulam no espaço escolar. A necessária articulação desses fatores já no ato de planejar afeta a natureza dos objetos de ensino-aprendizagem, os quais não poderão manter suas características de puros objetos científicos quando submetidos aos objetivos sociopolíticos da educação. Zabala (2002) chama a atenção para o fato de que os objetivos da ciência são bastante diferentes dos objetivos da educação. Essa constatação, ao mesmo tempo em que deslegitima o modelo aplicacionista para fins de desenvolvimento profissional, coloca a questão dos saberes docentes como um objeto central na epistemologia da prática.

Freire (2016) foi um dos primeiros pensadores a valorizar a importância dos saberes docentes, num momento em que florescia o ideal de formação do professor-pesquisador. Sua concepção acerca dos saberes necessários à prática educativa inclui a formação científica, mas não lhe atribui proeminência no conjunto dos saberes que devem compor a competência profissional dos professores, destacando, sobretudo, saberes éticos e praxiológicos ligados a fatores sociopolíticos aos quais a própria ciência deveria estar subordinada

Tardif (2011) apresenta um enfoque diferente para a compreensão dos saberes que, por não partir de concepções previamente definidas, oferece importantes contribuições para a epistemologia da prática. Uma conclusão a que chega após suas pesquisas e que deve servir de pressuposto básico ou ponto de partida nos projetos de desenvolvimento profissional é que se torna

[...] impossível compreender a natureza dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos de trabalho, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2011, p. 15).

Perrenoud (2002) apresenta várias ideias a respeito dos saberes docentes que podem ser tomadas como complementares à posição de Tardif. Uma questão relevante que ele formula é a seguinte: o que acontece com a reflexão quando seu objeto se esconde e a sua própria ação foge ao controle do ator? A justificativa para essa questão estaria no fato de que a ação profissional é composta de um conjunto de saberes e esquemas incorporados, nem sempre conscientes, que Perrenoud, usando uma designação de Piaget, chamou de inconsciente prático; aos esquemas de ação, recorrendo a uma terminologia de Bourdieu, chamou de *habitus*, um conjunto de disposições interiorizadas, aprendidas por meio da experiência e para a experiência.

A prática reflexiva, portanto, deve partir dos saberes docentes, sem alimentar a ilusão de que se tratam de representações sempre conscientes. Tal condição ressignifica o papel do orientador no ProfLetras, uma vez que o inconsciente prático não é facilmente acessado pelos práticos. Caberia ao orientador, então, um papel formativo no processo de desenvolvimento profissional do professor em direção às habilidades do saber-analisar suas práticas, aí incluído o *habitus*. A postura reflexiva assim orientada deve-se transformar num novo *habitus*, tornando o professor um profissional que submete todos os aspectos que envolvem a sua prática, incluindo suas crenças, ao crivo da racionalização. Esse seria o critério máximo de avaliação de seu desenvolvimento profissional.

Para finalizar, uma observação sobre o ProfLetras como uma oportunidade para potencializar a produção teórica sobre a prática de ensino de linguagem. As propostas pedagógicas formuladas na área de Letras orientam-se prioritariamente, por um viés aplicacionista, próprio da ciência aplicada descontextualizada. Esse modelo condiciona os profissionais da área a pensar a realidade geralmente a partir do ponto de vista da teoria e raramente a partir da prática. O

desenvolvimento de pesquisas, a partir dos projetos de desenvolvimento profissional desenvolvidos no ProfLetras, alinhados com a epistemologia da prática, pode representar uma alternativa para a compreensão e superação de muitos problemas identificados na formação de professores de língua portuguesa.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1997.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 28-38.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARTMAN, H. J. *Como ser um professor em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006

KRÜGER, H-H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. Trad. Tatyani de Torres Quintanilha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 39-52.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Viana Boeira; Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAUDAN, L. *O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAQUAY, L.; VAN NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Org.) *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998a, p. 27-52.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 353-380.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. *As ciências da educação*. Trad. Nadyr de Salles Penteadó; Odila Aparecida de Queiroz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. Trad. Leonidas Hegenberg; Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2013.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WIEZORECK, C. A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso. Trad. Tatyani de Torres Quintanilha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 317-323.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

*Recebido em 12 de março de 2018.
Aprovado em 18 de janeiro de 2019.*