

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: DESAFIO À PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*<sup>1</sup>

*Adriana Rocha Bruno\**

*Lucila Pesce\*\**

*Mônica Cairrão Rodrigues\*\*\**

### Resumo

*O presente estudo pretende considerar sobre a possível contribuição dos cursos de pós-graduação Lato Sensu em educação à formação de professores, situados como agentes de mudança no âmbito educacional. Para tanto, tece breves considerações sobre a formação docente no atual momento histórico, com destaque para a perspectiva crítico-reflexiva pós-formal; delinea os princí-*

---

1. O presente artigo foi apresentado no ENDIPE/2004 — Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Curitiba — 29/8 a 01/9/2004, no campus da PUC-PR.

\* Adriana Rocha Bruno é mestre e doutoranda em Educação/Currículo na PUC-SP, pesquisadora em programas de Educação à Distância, professora do Pós-Graduação da Faculdade São Luís e Universidade São Judas e do curso de Tecnologias e Mídias Digitais da PUC-SP.

\*\* Lucila Pesce é mestre e doutora em Educação/Currículo pela PUC-SP, professora da Pós-Graduação da Faculdade São Luís, dos cursos de Pedagogia e Tecnologias e Mídias Digitais da PUC-SP.

\*\*\* Monica Cairrão Rodrigues é pedagoga pela USP, mestre em Administração pela PUC-SP, coordenadora da Pós-Graduação e professora da Faculdade São Luís.

*pios e propósitos do curso de pós-graduação Lato Sensu em Tecnologias Aplicadas à Educação, da Faculdade São Luís — SP e analisa três monografias que, no entender das autoras, evidenciam projetos educacionais inovadores. A análise explicita a transcendência que um trabalho monográfico permite ao professor pesquisador: voltar-se sobre sua prática docente — à luz do aporte teórico construído ao longo do curso de pós-graduação em educação Lato Sensu — e nela buscar um significado, que vai além do usualmente pensado em sua prática cotidiana.*

### **Palavras-chave**

*Formação docente, pesquisa, tecnologias.*

### **Introdução**

A educação é mundialmente considerada um dos elementos constitutivos do desenvolvimento humano. Daí a existência de políticas de valorização da educação, com conseqüentes investimentos em projetos educacionais. Desse contexto advém a recomendação legal de formação específica de professores do ensino superior, no qual se inserem os cursos de pós-graduação em Educação *Lato Sensu*. Entretanto, não há como pensar a referida recomendação legal, sem refletir sobre os limites e as possibilidades das atuais propostas de formação de professores. O aprimoramento da área educacional, inclusive via formação docente, reflete o que a sociedade do conhecimento espera da educação e dos professores, posto caber ao cidadão do novo milênio um conjunto de habilidades e competências. Diante das atuais proposições legais relativas à formação de professores, questionamo-nos sobre como transgredir a homogeneidade cultural imposta pela sociedade neoliberal hegemônica e manter o *ethos* acadêmico do educador, que encontra na pós-graduação *Lato Sensu* uma importante instância de formação continuada.

A busca por respostas a tais questionamentos incita-nos a investigar a contribuição do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias Aplicadas à Educação da Faculdade São Luís, uma instituição confessional de São Paulo, à formação de professores pesquisadores, situados como agentes de mudança no âmbito educacional. Para tanto, tecemos breves considerações sobre a formação docente no atual momento histórico, bem como sobre a problemática da autoria do trabalho de pesquisa

científica. Prosseguimos, delineando os propósitos do referido curso e de nossas ações como docentes, no sentido de contextualizar três monografias que, em nosso entender, evidenciaram projetos educacionais inovadores.

### **A formação docente na contemporaneidade**

A discussão advinda do contexto da formação do profissional da educação convida-nos a refletir sobre os conceitos de competência e habilidade na formação docente, de modo a buscar o necessário entendimento em alguns estudiosos da área. Para que ocorra o desenvolvimento desse conjunto de competências e habilidades, há uma somatória de esforços, em relação à formação de professores. Nesse sentido, uma breve incursão à atual literatura sobre formação de professores permitirá que encontremos diversos conceitos fundantes das proposições legais vigentes e que, ao mesmo tempo, levantam importantes contrapontos ao aprofundamento de nossas reflexões sobre tais proposições.

Refutando a educação técnica e apolítica do professor — pautada na racionalidade cartesiana-newtoniana — Kincheloe (1997) defende a formação do educador embasada nos pressupostos do construcionismo crítico, ressignificado pelo pensamento pós-formal. Nessa perspectiva, nosso estudioso caracteriza o pensamento pós-formal, trazendo à tona a cosmovisão feminina, junto a importantes conceitos como: leitura de mundo, incerteza, holismo não-linear, cognição metafórica, conexão entre lógica e emoção, realidade holográfica, inter-relação cognição-empatia, dentre outros.

Kincheloe caracteriza o pensamento de professor crítico-reflexivo pós-formal como (ibid., p. 205-207): orientado à pesquisa; socialmente contextualizado e consciente do poder; baseado no compromisso em fazer o mundo; dedicado à arte da improvisação (operando em condições de incerteza) e ao cultivo de participação no contexto; ampliado pela consciência de auto-reflexão e reflexão social críticas; formado pelo compromisso com uma educação democrática auto-dirigida; mergulhado na sensibilidade para o pluralismo; comprometido com a ação; preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Apostando na importância do professor crítico-reflexivo pós-formal à liderança de movimentos de mudança, o autor propõe uma “pedagogia da consciência”, erguida em meio a alianças solidárias de professores coletivamente reflexivos, advogando em favor da formação de educado-

res para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, constituinte da sua auto-formação colegiada.

Na mesma direção, Freire (1987), ao apontar a questão da não neutralidade da prática educativa, exigindo definição, decisão, ruptura, posição, por parte do professor, convida-nos a pensar sobre a necessidade de mudanças posturais do educador, que, possivelmente, só se transformará a partir do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido, a pós-graduação *Lato Sensu* em Educação pode ser percebida como relevante instância na formação defendida pela vertente crítico-reflexiva pós-formal, e bem sabemos da importância dessa formação, ao contínuo aprimoramento do professor pesquisador. Mas, apesar dessa idéia, questionamo-nos em que medida a pós-graduação *Lato Sensu* tem buscado a vivência de uma experiência contextualizadora do conhecimento construído pelo professor, para além da mera transmissão de informação? E mais: em que medida as ações de implementação coadunam-se com a intenção anunciada de instrumentalizar os professores, em nível teórico-metodológico, na perspectiva de integração curricular, mediante elaboração de projetos de pesquisa científica, de modo a contemplar os interesses e necessidades do educador, inserido em seu contexto de trabalho?

Partindo do pressuposto de que a pesquisa situa-se como *humus* primordial à formação docente, é oportuno que o professor incorpore os princípios pós-formais da incerteza e da complexidade em sua prática cotidiana, de modo a desenvolver sua competência professoral, a qual abrange características pessoais e profissionais, como quer Simões (1995). Nessa perspectiva, há de se relevar: a auto-avaliação e o questionamento de valores e concepções sobre si e sua colegialidade; a pesquisa sobre sua prática cotidiana; a educação articulada à sua realidade social.

Para melhor entender a formação docente crítico-reflexiva pós-formal, partamos a uma breve perspectiva histórica. Nas décadas de 50 e 60 observou-se um movimento de resistência à mudança, pelos professores, pela fragilidade dos modelos, que hierarquizavam os profissionais da educação: no topo, teóricos que pesquisavam sobre o contexto educativo; abaixo, professores e formadores que nem sempre obtinham êxito na aplicação das teorias desenvolvidas, por sua desarticulação com as reais necessidades. Nos anos 80 e 90 iniciaram-se os estudos sobre formação e profissionalização, envolvendo propostas de reformas educacionais. Tais propostas de profissionalização da educação voltaram-se às

práticas reflexivas, na aquisição de saberes, competências e habilidades centrados na sala de aula (Pesce, 2003). Devemos ter claro que todo esse movimento histórico resultou das influências decorrentes dos modelos jesuítico, franco-napoleônico e alemão (Pimenta & Anastasiou, 2002), onde este último, como se sabe, responde, desde o final da década de 60, pela formação dos pesquisadores nos cursos de pós-graduação no Brasil.

O Projeto Pedagógico que norteia as atividades do Pós-Graduação da Faculdade São Luís fundamenta-se na proposta de formação do pesquisador-educador. Podemos identificar três eixos que sustentam a formação deste profissional. O primeiro eixo refere-se à competência de manter-se atualizado nos conhecimentos, conteúdos, técnicas e tendências da sua área de atuação, chamado de conhecimento técnico-profissional; este eixo é, indubitavelmente, complementado pelo segundo, que aponta para a competência do questionamento científico. O eixo da formação acadêmico-científica propicia ao aluno transcender as técnicas existentes e ser agente de transformação da própria atividade docente, fundamentando seu trabalho em uma pesquisa bibliográfica consistente e atualizada. Com isso, pode desenvolver um olhar crítico, questionador e aplicar suas conclusões em sua prática docente. A formação ética-humanista é condição *sine qua non* para que o nosso aluno-professor possa atuar na sociedade, tendo como fundamentos valores de vida, que gerem “vida”. Ou seja, valores que contribuam para o estabelecimento de posturas éticas nos relacionamentos pessoais e na construção de ambientes de aprendizagem que transcendam os limites da ciência, almejando alcançar a aplicação do conhecimento em busca da sabedoria (Rodrigues, 2003).

Contudo, apesar dos objetivos acima referendados, é difícil mensurarmos os resultados de nossa proposta de formação docente, pois o produto vê-se pulverizado na dinâmica das relações humanas, na construção das relações entre professores e alunos. Os saberes sistematizados articulam-se à dinâmica relacional dos sujeitos sociais, de acordo com suas singularidades. Sendo assim, em se tratando de formação docente, o próprio profissional sintetiza o processo e o produto. Esses aspectos devem ser considerados nos cursos de formação de professores, pois estão articulados ao processo de mudança postural. A mudança postural do educador envolve também uma transformação, a que Nóvoa chama *processo identitário: um processo único e complexo graças ao qual cada um*

*de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional* (apud, Serbino, 1996, p.19-39). Não devemos entender o processo identitário como algo estanque. Percebemos que alguns professores vivenciam seu processo identitário, mas em determinados pontos acomodam-se: “dominam” sua disciplina e gostariam de continuar a praticar as mesmas aulas ministradas há anos, talvez pela falta de oportunidade de experimentar novas situações. Será que os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* refletem essa preocupação?

De acordo com Garcia (1999), o cenário do professor como um profissional da educação é civado da expectativa de um respeitável domínio da ciência da docência, nas dimensões técnica e pessoal. Para tanto, a formação desse sujeito social deve trabalhar no sentido de instigar uma atitude coletiva, interativa e dialética, que leve a um estilo investigador sobre sua intervenção educativa. Por essa razão, a formação docente deve conceber a teoria como elemento capital à reflexão sobre a prática, com vistas à sua constante reelaboração. E bem sabemos o quanto esta dimensão deve estar presente nas ações dos cursos de pós-graduação em educação. Desse modo, propomos desconstruir a formação docente — nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* — como instância transmissora dos saberes exclusivamente eruditos, com vista à formação que pense e vivencie a cultura educativa de forma positiva, sem alijar as representações nela construídas, superando o pensamento mutilante, que estabelece a cisão epistemológica entre saberes e representações, pois tal pensamento não tem dado conta da complexidade da formação do educador. Imbuídas desse espírito, sublinhamos que os conceitos trabalhados nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* devem ser construídos a partir de vivências e reflexões dos educadores. Ao invés de intervenções conclusivas, devemos instigar os alunos dos programas de pós-graduação em educação *Lato Sensu* a buscar compreender os conceitos trabalhados, por meio de desafios propostos, de situações problematizadoras que, de alguma forma, possam dar impulso à reconstrução do conhecimento desses profissionais da educação. Qual seja, nossas intervenções devem trabalhar com a perspectiva dialógica, percebendo os educadores como pesquisadores ativos e protagonistas da construção da sua competência professoral; enfim, como atores de suas etapas teórico-metodológicas.

Finalmente, devemos atentar para o quanto os princípios da vertente de formação docente crítico-reflexiva pós-formal, por nós perseguida na

pós-graduação em educação *Lato Sensu*, demandam uma concepção de avaliação formativa pautada:

- no processo e focada nos centros de interesse, a partir do que há de essencial em uma dada área, em termos de competências básicas;
- na elaboração de objetivos iniciais, a partir do diagnóstico do público-alvo e da escuta atenta às suas necessidades e expectativas;
- na consideração dos objetivos emergentes no processo de formação, de modo a vivenciar os princípios pós-modernos de incerteza e imprevisibilidade;
- no processo coletivo de avaliação, que abarque: a avaliação do desempenho dos docentes em formação, a auto-avaliação desses atores sociais e sua avaliação sobre o curso, em diversos momentos, numa perspectiva diagnóstica, que redirecione as ações de seus formadores;
- na construção conjunta entre formador e professor em formação, de um aporte teórico-metodológico contribuinte à auto-formação de ambos.

A formação crítico-reflexiva pós-formal, por ir muito além da dimensão técnica, ao conceber o projeto de pesquisa numa perspectiva política, pode vir a refletir positivamente sobre o contínuo aperfeiçoamento do fazer pedagógico do professor. Nesse processo, deparamo-nos com um importante desafio à pós-graduação: como lidar com a problemática da autoria, na construção da pesquisa científica?

### **A problemática da autoria do trabalho de pesquisa**

Nossa atuação na pós-graduação *Lato Sensu* tem buscado colaborar para a formação docente reflexiva e auto-analítica. Nessa perspectiva, pretendemos contribuir à formação de um educador que, ao se apropriar de novos conceitos e linguagens, situa-se como leitor crítico de si e de sua circunstância, de modo a investigar sua ação e renovar sua prática.

Apesar da busca por uma interação dialógica com os educadores, sobretudo no tocante à produção de trabalhos acadêmicos, alguns deles têm apenas habitado conceitos teóricos, sem, contudo, assumir a autoria do próprio trabalho. Escrever a partir de um *script* de autoria alheia tem sido a história da maioria desses atores sociais. Como, então, aspirar que repentinamente eles habitem os conceitos de outros autores, em íntima

articulação com sua própria autoria? E mais, como criar circunstâncias para que o fruto desse encontro transcenda as autorias circunscritas? Trabalhar nesse sentido tem sido tarefa árdua, que compreende muitas intervenções. Apesar de almejarmos que os professores se posicionem como autores do próprio discurso, estamos cômicas de que este é um processo moroso, o qual muitas vezes extrapola o escasso tempo dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Outro aspecto correlato é que, historicamente, alguns professores têm se relacionado apenas com a dimensão reprodutora da língua escrita, percebendo-a como sistema de normas imutáveis, com existência objetiva, desvinculada dos sujeitos que a constróem. A dialogia de Bakhtin (1997) destaca que a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual ela se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. Nessa relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante, por meio do qual o outro me constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por mim. Nesse sentido, intervir para que os educadores situem-se como autores da própria narrativa é dar vez à voz, na produção científica, e não aos ecos de autoria alheia.

As atuais investigações sobre paradigmas emergentes na pesquisa qualitativa apresentam-nos, dentre os diversos aspectos controversos, a voz na autoria e suas múltiplas dimensões. Lincoln e Guba (*apud* Denzin & Lincoln, 2000) esclarecem-nos sobre a delicada relação entre o *self* do autor e os *selves*, que implicam as vozes presentes no próprio texto e ainda as vozes do(s) sujeito(s) de pesquisa.

Os desafios mencionados, relativos à produção científica, anunciam a pertinência da pós-graduação *Lato Sensu* à formação do pesquisador-educador. Para tanto, cabe-nos intervir, trilhando a tênue linha entre a sensibilidade para com as singularidades de cada educador e o necessário rigor teórico-metodológico, imbricado à reflexão sistemática sobre sua prática. Essa tem sido a intenção de nossas orientações, junto ao desenvolvimento de monografias, no referido curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias Aplicadas à Educação, como veremos a seguir.

### **O curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias Aplicadas à Educação da Faculdade São Luís**

A proposta do curso de Tecnologias Aplicadas à Educação está fundamentada na concepção de que a crescente utilização das tecnologias



de informação e comunicação no cotidiano da sociedade atual exige uma nova postura do educador. Neste contexto social em que o conhecimento humano assume a forma de rede, o conceito de educação deixa de ser localizado em ambientes socialmente delimitados (como a escola) e passa a fazer parte de nossa vida cotidiana, estando ou não vinculados ao ensino formal.

A perspectiva do conhecimento em rede amplia também a leitura do saber humano, que antes fazia-se de forma seqüencial (conhecimento enciclopédico) e passa agora a ser gerado, transmitido, recepcionado e transformado em redes humanas (agências de notícias, TV's, rádios, jornais, Internet e outras malhas existentes e em formação).

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Aplicadas à Educação tem como premissa trabalhar com o conceito de educação ampliado, ou melhor, que está presente não só no ensino formal, mas também em diversos ambientes da vida social e empresarial (educação continuada) e tratar a tecnologia do ponto de vista dos recursos da informática e da comunicação (info-comunicação); recursos estes cada vez mais convergentes entre si. O curso tem como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pertinentes à apropriação da Tecnologia da Informação e Comunicação e sua aplicação em situações educacionais presenciais, semi presenciais e a distância, no ensino formal (em todos os níveis — da Educação Básica ao Ensino Superior), na educação continuada e no treinamento empresarial. Diante da abrangência dos objetivos do referido curso, cabe focar, neste estudo, seu possível impacto nas escolas de educação básica.

### **O impacto da pós-graduação *Lato Sensu* sobre as escolas: formando professores pesquisadores**

A sociedade do conhecimento é concebida em sua relação com a formação humana, em permanente devir. Nesse cenário, cumpre atentarmos para o perfil que esta sociedade tem demandado do educador, cónscias de que essa demanda social tem suas bases nas exigências socioeconômicas. Não nos cabe refutá-las, mas sim ampliá-las, tangenciando aspectos éticos e estéticos, tão substantivos à almejada excelência na formação docente. Apesar da necessidade da educação formal pautar suas ações em sintonia com as demandas da sociedade, vale ressaltar que essa busca por consonância não deve submeter-se à lógica capitalista do mercado globali-

zado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na contemporaneidade.

Situando a pesquisa e a investigação reflexiva no fulcro da reconceptualização crítica da educação pós-formal do professor, Kincheloe (1997) propõe *as estratégias da pesquisa-ação como catalise para reflexão crítica e para o pensamento do praticante pós-formal* [para a percepção das] *atividades de sala de aula num contexto histórico e cultural mais amplo* (ibid., p.226). Para ele, a reflexão — vista como elemento fundante na criação de uma consciência política, pautada em julgamentos éticos e ações emancipadoras — é capital à construção de um contexto sensível e ávido por mudança.

Em consonância com tal linha de raciocínio, algumas monografias apresentadas no curso em questão evidenciaram o quanto as reflexões teórico-metodológicas nele ocorrentes incorporaram-se a projetos de aprendizagem inovadores. As três monografias relatadas neste estudo apresentam características peculiares, com propostas claras e bem definidas. Possuem em comum a prática da pesquisa-ação (ou intervenção), na qual o pesquisador é também agente, sujeito da pesquisa e desenvolve, imerso na própria prática, uma análise crítica de todo o processo, iluminado pelos subsídios teóricos que se descortinam na construção do trabalho monográfico.

A professora de Química relata uma pesquisa-ação junto a alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Os estudantes foram convidados a criar, com o software de autoria *Imagine*, um jogo cujo principal objetivo fosse descobrir a identidade de um elemento químico da tabela periódica. Cumpre destacar que, no projeto de aprendizagem, os alunos assumiram o papel de criadores/editores do referido jogo computacional; o que lhes demandou muito estudo e pesquisa. A pesquisadora assume a autoria do próprio trabalho, dialogando com os teóricos e tecendo os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia Inaciana e o Paradigma Educacional Emergente, em uma rede de considerações filosóficas, que dão fundamento teórico à vertente de utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação defendida em sua pesquisa. Na discussão e resultados, a pesquisadora pondera os limites do desenvolvimento do trabalho pedagógico, mediante projetos de aprendizagem. Aponta a relevância do trabalho extra-classe à implementação do referido intento e ilustra, com muita sensatez, as condições nas quais a metodologia de

trabalho por projetos de aprendizagem de fato pode agregar valor à formação do aprendiz. O projeto de aprendizagem desenvolvido junto a seus alunos e percebido como objeto de análise da monografia parece ter repercutido positivamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nas palavras da pesquisadora:

*O projeto ilustra o quanto o aprendizado efetivo precisa da ação do educando e que este pode aprender com seus erros, desde que haja a figura do professor orientador no processo (Krein, 2004, p.51).*

*O projeto também procurou desenvolver formas alternativas para construir o conhecimento, usando as diferentes inteligências individuais, já que não só o aspecto cognitivo foi explorado (ibid., p.80).*

*O que se procurou foi promover meios para que os alunos pudessem desenvolver habilidades e alcançar autonomia que lhes proporcionasse a construção futura de novos conhecimentos (ibid., p.81).*

Na mesma linha de pesquisa-ação e partindo de um aporte teórico semelhante, a professora de Ciências relata o projeto de aprendizagem desenvolvido junto a seus alunos e situado como objeto de investigação de sua monografia: a criação, pelos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental II (8ª série), de um jogo computacional voltado ao estudo da fauna dos principais ecossistemas brasileiros. A análise do conjunto de dados coletados junto à avaliação do projeto, pelos alunos, evidencia certas tendências, das quais a pesquisadora destaca o reconhecimento do projeto de aprendizagem como importante instância ao estabelecimento de vínculos afetivos com a natureza. Com isso, infere-se que o referido projeto tenha colaborado com o desenvolvimento de uma consciência ecológica, articulada à cidadania global dos alunos em questão. Em seu dizer:

*Certamente as habilidades desenvolvidas nesse projeto foram muito mais abrangentes do que simplesmente a conteúdo abordado. O desenvolvimento do jogo computacional procurou contemplar as recomendações dos autores citados na revisão de literatura, quanto às habilidades que devem ser desenvolvidas no cidadão do século XXI, em especial aos quatro pilares da educação proposto no relatório Delors para as Nações Unidas (Sevilha, 2004, p.67).*

*A aplicação desse projeto possibilitou verificar que o uso da ferramenta computacional despertou o interesse do aluno, fazendo*

*com que este se sentisse realmente autor de seu próprio aprendizado à medida que buscava informação necessária para seu jogo, o aluno via descortinar-se em sua frente uma grande estrada de informações, onde ele podia escolher as rotas e retornos de acordo com sua vontade. A aprendizagem colaborativa promoveu uma maior integração entre os alunos, onde cada um contribuiu para a construção coletiva do jogo, colocando suas habilidades a serviço do outro (ibid., p.68).*

*Aprender a ser parte integrante da natureza, promovendo sua preservação, foi um dos objetivos do projeto (ibid., p.69).*

O professor de Português apresenta um trabalho no qual fica evidente o enorme potencial que uma proposta colaborativa — que situa professor e alunos como parceiros no processo de construção do conhecimento — pode oferecer, bem como os resultados que pode alcançar. A monografia, desenvolvida na área da Linguagem, aborda a temática relativa ao *Uso pedagógico de recursos tecnológicos no processo construtor de leituras*, em resposta à questão que inquietava o pesquisador-educador: *como e de que maneira os vários recursos tecnológicos do momento podem ser incorporados ao habitus escolar e favorecer os alunos na construção de uma leitura constante e mais profunda?* (Jesus, 2004, p.15). O caminho percorrido foi marcado pelo desenvolvimento do *Projeto Clipes Poéticos*, que envolveu alunos do 4º ano do Ensino Fundamental II (8ª série). A leitura, tema central do projeto em questão, é concebida pelo pesquisador a partir de um olhar que perpassa a filo e a ontogênese. Desse modo, o pesquisador explicita sua visão crítica, evidenciada e acentuada ao longo do trabalho, pela concepção de leitura como ato político. A análise da pesquisa explicita o olhar crítico do pesquisador-educador, que vem sendo tecido ao longo de sua produção. Os resultados da análise apontam:

*[...] projetos escolares, como o analisado nesta monografia, colaboraram para a realização de um importante trabalho educativo, pois vivenciam, na prática, a transformação de alunos alienados em alunos críticos ou mais críticos, mesmo que ainda em níveis bastante elementares [...] as primeiras impressões demonstradas pelos grupos adolescentes, ao se voltarem ‘contra eles mesmos’ no processo de construção do conhecimento [...] trarão claras e profundas inquietações, se forem bem orientados pela ESCO-*

*LA, certamente transformarão pálidos 'achismos' em princípios autônomos de leitura crítica, consciente e politicamente transformadora da nossa realidade social (ibid., p.56).*

É interessante acompanhar o processo em que a construção de trabalhos de iniciação científica se desenvolve. Muitos deles baseiam-se em práticas de sala de aula, nas quais fica evidente a transcendência que um trabalho monográfico permite. Este tipo de trabalho deve ser compreendido como o imbricar entre o ser pesquisador, que se forma e o ser educador, que se transforma, a partir dessa experiência. O educador pesquisador é convidado, neste momento, a se voltar sobre práticas desenvolvidas por ele, ou por colegas educadores e buscar um significado que vai além do pensado/esperado em sua prática cotidiana. É desvelar, à luz das teorias estudadas, sinais que materializam o caminho do pesquisador, em articulação com os sujeitos da pesquisa.

### Considerações finais

Sabemos que os educadores devem encontrar na cultura o berço da sua auto-avaliação, já que a herança cultural deve servir à leitura crítica de si, do mundo e do seu tempo, para neles melhor intervir. Nessa perspectiva, a formação docente pode pautar-se em alguns encaminhamentos que tentem garantir a apropriação do saber socialmente legitimado, desde que se despoje do ranço tradicionalista, que mitifica e sacraliza o legado cultural. Esse tem sido nosso intento, no referido curso de pós-graduação.

A abertura a mudanças é vista como uma das competências desejáveis ao profissional da educação. Entretanto, é preciso que se tenha clareza sobre a direção dessa mudança. Cientes da ambigüidade da escola como *locus* de reprodução e reconstrução cultural, sublinhamos a relevância da pós-graduação *Lato Sensu* à melhoria da educação, desde que os ideais sociopolíticos defensores de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária mantenham-se no bojo da sua proposta de trabalho.

Diante do exposto, inquietamo-nos em como engendrar os princípios da aprendizagem dialógica ao cotidiano professoral, tão eivado de uma racionalidade tecnocrática retificadora das práticas tradicionalistas, de modo a buscar a construção da práxis emancipadora, para além do discurso vanguardista inócuo. Noutras palavras, como trabalhar, no cotidiano das aulas dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, os princí-

pios da aprendizagem dialógica, de modo a superar os ranços de certas práticas tradicionalistas e a alcançar a práxis emancipadora? Cabe voltar-mo-nos à formação docente crítico-reflexiva pós-formal e buscar brechas ao devido direcionamento de ações, a fim de transgredir a homogeneidade cultural imposta pela sociedade neoliberal hegemônica, que perversamente tem se servido dos legítimos princípios da sociedade do conhecimento.

A atitude indagativa frente aos caminhos da formação docente, na contemporaneidade, incita-nos a buscar nos estudiosos referenciados neste trabalho a necessária interlocução para o aprofundamento dessas e de outras inquietações. Tais inquietações consubstanciam-se como importantes subsídios à elaboração de propostas de ação junto à formação de educadores, nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Havíamos nos questionado em que medida a pós-graduação tem buscado a vivência de uma experiência contextualizadora do conhecimento construído pelo professor, para além da mera transmissão de informação e em que medida as ações de implementação instrumentalizam os professores, em nível teórico-metodológico, na perspectiva de integração curricular, mediante elaboração de projetos de pesquisa científica. As monografias mencionadas neste estudo evidenciaram que, de certa forma, estamos caminhando para a direção apontada por Severino (2002, p.82-83):

*Na verdade, no contexto histórico-social da atualidade, a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcada pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político. Em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo, em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético-político do pesquisador, em geral, e do pesquisador em educação, em particular.*

Almejando mudanças significativas no atual estado da arte da educação básica brasileira, acreditamos na relevância do compromisso ético-político da pesquisa científica em educação e na formação docente crítico-reflexiva pós-formal, para superar a demanda educacional advinda das exigências meramente socioeconômicas. Por essa razão, sublinhamos: se de fato queremos contribuir para a melhoria da educação básica nacional, a formação voltada à pesquisa deve consubstanciar-se como um dos principais objetivos dos cursos de pós-graduação em Educação *Lato Sensu*.

**Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- JESUS, M. D. (2004). *Uso pedagógico de recursos tecnológicos no processo construtor de leituras*. São Paulo: Faculdade São Luís. Monografia, Pós-graduação Lato Sensu.
- KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed.
- KREIN, D. M. (2004). *Jogo computacional: “Que elemento é esse?”*. São Paulo: Faculdade São Luís. Monografia, Pós-graduação Lato Sensu.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2.ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- NÓVOA, A. (1996). Relação Escola-Sociedade: Novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- PESCE, L. M. (2003). *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, M.C. (2003). O profissional-pesquisador. O perfil atual da Pós-Graduação da Faculdade São Luís. In: *Revista Pensamento & Realidade*. São Paulo: Faculdade São Luís, Ano VI, nº 13.
- SEVERINO, A. J. (2002). Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*.
- SEVILHA, M. (2004). *Criação de um jogo computacional para o estudo da fauna dos principais ecossistemas brasileiros*. São Paulo: Faculdade São Luís. Monografia, Pós-graduação Lato Sensu.
- SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, Portugal: Cidine.