

Professor pesquisador: perspectivas e desafios

Claudionei Lucimar Gengnagel

Darciel Pasinato¹

RESUMO - O artigo que se apresenta irá discutir a origem, a formação e os desafios que se apresentam para o professor pesquisador, dando ênfase na sua prática tanto na escola como no ensino superior. Para uma melhor organização da pesquisa, optou-se em dividi-la em três capítulos. O primeiro trata da origem e das principais características do docente pesquisador. O segundo capítulo refere-se a formação acadêmica desse profissional e no último se discute os desafios e as perspectivas no meio acadêmico frente as novas exigências que se apresentam. Percebe-se diante disso tudo, que o professor é um agente de sua própria formação e de seu aprender a ensinar, tornando-o, assim, necessariamente um pesquisador da sua área do conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa; Formação; Professor; Ensino.

Teacher researcher: prospects and challenges

ABSTRACT – The article presents will discuss the origin, formation and the challenges that present themselves to the teacher researcher, emphasizing in practice both at school and in higher education. For a better organization of research, it was decided to divide it into three chapters. The first deals with the origin and main characteristics of the teacher researcher. The second chapter refers to this professional and academic training in the last discusses the challenges and prospects in academia face the new demands that arise. It can be seen it all before, that the teacher is an agent of their own training and their learning to teach, making it thus necessarily a researcher in your area of knowledge.

Keywords: Researc; Training; Teacher; Teaching.

¹ Mestrando em Educação – Universidade de Passo Fundo.

Introdução

A partir do entendimento de que a concepção da formação do professor pesquisador se apresenta como uma tendência educacional e como um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de que há uma grande busca na área da educação, particularmente dos estudos sobre a formação do professor, é que se assentam os argumentos da relação entre pesquisa, formação do professor e prática docente.

Acredita-se na necessidade de discutir o que significa ser professor pesquisador, além das razões da produção de conhecimento na formação humana. Em momentos em que o capitalismo produz crescente degradação da vida humana, verifica-se uma tendência de desqualificação teórico nas pesquisas na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, das epistemológicas.

Diante disso, se objetiva analisar a origem, a formação e os desafios que se apresentam para o professor pesquisador, dando ênfase tanto na sua prática na escola como no ensino superior. Para tanto, buscou-se referências específicas sobre as principais características do docente que atua com pesquisa a fim de dar suporte à referida pesquisa teórico-bibliográfica.

1. Professor pesquisador: desde quando?

As discussões iniciais a cerca do tema professor pesquisador são de longínqua data, porém são nos últimos anos que o assunto ganha mais notoriedade. Resgatando um pouco da origem da expressão professor pesquisador,

encontramos Elliott se referindo que “El movimiento de los profesores como investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta. Esencialmente, su contexto era el de la reforma curricular dentro de un sistema educativo diferenciado” (1991, p.15).

Nesse contexto, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformada na prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor. Esse desenvolvimento baseia-se, sobretudo, nas capacidades para transformar sua própria prática ou que era anteriormente chamado de automonitoramento.

Pesquisa-ação não é um meio termo no qual a teoria interage com a prática. Para Elliott “Um dos efeitos da pesquisa-ação estabelecida com base em cursos parece ser aquela que reforça o papel do acadêmico como um facilitador do processo e diminuiu seu papel como teórico de mudança educacional” (2001, p. 147). Isso reflete a marginalização do acadêmico e de seu papel central como um agente de mudança. O professor como pesquisador-ação parece não se prolongar no professor como teórico de mudança e como participante ativo na reconceituação e na reconstrução da prática educacional.

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula.

Entretanto, muitas questões têm sido formuladas quanto à formação e na prática docente: deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições têm o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?

De fato, as interpretações dos conceitos de professor pesquisador têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda.

Segundo André,

Um outro risco associado ao movimento em defesa do professor pesquisador é o de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador significa a busca de um status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino (2010, p. 60).

Reforçar o papel do professor como pesquisador pode ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade.

Nesse contexto, deve ficar claro que nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira. A atividade de pesquisa implica em uma posição

reflexiva, e a reflexão e a pesquisa devem envolver um componente crítico. O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Por outro lado, Ludke afirma que “[...] a expressão ‘fazer pesquisa’ indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade [...]” (2010, p. 35). Se for realizada com regularidade e autonomia, a pesquisa pode então conduzir um indivíduo ao status de pesquisador, com distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.

2. Formação do professor pesquisador

Quanto à formação acadêmica do professor pesquisador, cabe também inferir que a sua participação, enquanto discente, em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador. As bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq² para a formação dos futuros pesquisadores. Há, entretanto, uma forte possibilidade de que fique no formando uma marca indelével do domínio de estudos dentro do qual está se desenvolvendo seu estágio com a bolsa. A disciplina de metodologia de pesquisa tem sido questionada nas últimas décadas. Parece que ela tem nos últimos tempos recebido olhares um pouco menos céticos e mais realistas dos especialistas na área, que começam a re-conhecer

2 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

sua utilidade para a formação do futuro pesquisador (LUDKE, 2010).

A partir de uma perspectiva histórica, na qual a concepção de formação de professores foi priorizada nas reformas educacionais geradas em um processo mundial reformista, que colocava como uma condição necessária apreender os novos códigos da modernidade para acompanhar as mudanças postas para o novo século. As reformas educacionais respondem e responderam à dinâmica social e ao complexo intercâmbio entre os interesses hegemônicos, às lutas internas entre eles e os setores organizados da sociedade civil. Portanto, o empreendimento de uma reforma em um momento histórico apresenta múltiplas dimensões e sentidos.

É na singularidade da história do ensino superior no Brasil, graduação e pós-graduação que se explicita o interesse da investigação: começando pela formação e produção de conhecimento da pós-graduação brasileira, pois este nível se evidenciou, nos anos 1990, uma proposta de formação de um novo docente, um docente pesquisador – produtivo, que pesquisa, apresenta papers em congressos e publica os resultados de sua pesquisa. Analisando estes dados, Torriglia ainda afirma que “O mercado de trabalho continua sendo preferencialmente acadêmico – cerca de 75% dos doutores será docente no ensino superior – mas, os pós-graduandos são formados para serem ‘docentes-pesquisadores’” (2010, p. 178).

A pesquisa e a formação podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que pode aceitar desvios ou sacrifícios de seus

objetivos como professor da educação básica. Assim, Ludke diz que

A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e sua cultura próprios, podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos do tema (2010, p. 44).

A pesquisa é muito importante para a formação e o trabalho do professor. Sabe-se que a formação teórica do professor, com aulas de metodologia, não é suficiente. Porém, sabe-se que a realização de pesquisas cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não tem possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador.

Em muitas universidades, quanto mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu status e menor é sua chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores de professores em muitos países. A ideia de tratar o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ofende a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia (ZEICHNER, 2001).

Para Elliott essa formação cabe também ao ensino superior, pois o mesmo afirma que

Los formadores de profesores pueden, desde la enseñanza superior, hacer mucho para apoyar y mantener el crecimiento de una cultura profesional reflexiva en las escuelas, que lleva consigo la promoción de la autorreflexión metodológica, esencial para resolver los dilemas de la investigación interna de manera que transforme la

cultura profesional en vez de reforzar sus valores y normas tradicionales (1991, p. 86).

um 'plano racional' em que conteúdos e métodos eram concebidos como instrumentos para inculcar nos alunos conhecimentos previamente elaborados (2001, p. 50).

Percebe-se diante disso que a formação do professor pesquisador é um dos grandes desafios para a manutenção e êxito deste. Porém, o que se vê não é apenas o entrave da formação, há muitos outros dilemas que serão vistos na sequência e que cercam a forma de atuação deste docente.

3. Desafiando o professor pesquisador: tensões e perspectivas

Parece impossível que, imersos em um contexto pouco animador, mas pouco desafiador, possamos falar de professor-pesquisador. Professor este que vive rodeado de conflitos, os quais poderiam ser nucleados e que sofre um processo de empobrecimento crescente, tanto econômico quanto relativo à autonomia e ao reconhecimento social. Ao que se soma o fato de estar sendo eleito como uma vítima do sistema público de ensino por seu fracasso, segundo o discurso oficial, na capacitação dos sujeitos para as novas exigências do mundo do trabalho.

Para Stenhouse, a educação é um processo cujos fins remetem a valores e princípios que determinam o modo pelo qual os professores colocam os alunos em relação com os conteúdos educacionais e avaliam os resultados desse processo. Assim, segundo Dickel

Ao defender tais posições, Stenhouse estava se opondo frontalmente não somente a uma ideia de currículo como listagem de conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor com seus alunos, mas também àquela que o via como um processo técnico,

Assim, Stenhouse defende uma teoria da ação educativa hipotética, provisória, submetida continuamente à revisão e à crítica, desenvolvida por meio de experimentos realizados em laboratórios: uma autêntica classe a cargo de professores e não de pesquisadores. A pesquisa adequadamente aplicável à educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores. É nesse contexto que se faz necessário o professor como pesquisador, movido por indagação sistemática, tornando a sua prática da mesma forma hipotética e experimental.

Diante da objeção a qual os professores não podem ser pesquisadores porque não sabem o que fazem, Stenhouse afirma que “[...] a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação [...], o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação” (DICKEL, 2001, p. 57).

Pelo trabalho de pesquisa, ao engendrar a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, o professor é capaz, tal como propunha Stenhouse, de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a reconstituí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, capazes de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, que as inclui, que as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de ventar o futuro.

Trata-se, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas

e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o aluno. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-los por uma história que não negue a existência humana. Um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente.

Outro desafio é que dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar resultados da pesquisa. Outro sinal contra o tipo de pesquisa que simplesmente usa o professor como objeto de estudo é a crescente relutância, por parte da equipe da escola, em tolerar um papel passivo e em aceitar uma situação na qual a glória vai para os pesquisadores acadêmicos.

A pesquisa do professor é tolerada como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido. Frequentemente, o conhecimento, gerado por meio da pesquisa educacional acadêmica, é apresentado de uma forma que não leva os professores a nela se engajarem intelectualmente. A pesquisa educacional tem sido, muito anti-educativa, pois segundo Zeichner, “Seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativa

para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores” (2001, p. 218). Por exemplo, apesar das avançadas ideias e visões defendidas pelas políticas e pelos acadêmicos para as escolas e professores, nessa era da reestruturação escolar ignora-se muito o que os professores conhecem e podem fazer.

O pesquisador acadêmico estuda, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através de pesquisa-ação colaborativa. Esta pesquisa-ação inclui os questionamentos dos pesquisadores acadêmicos sobre a aprendizagem dos alunos num amplo número de classes e contextos escolares. Assim como a pesquisa acadêmica pode promover práticas no ensino em sociedades que são antidemocráticas e em muitos casos moralmente repreensíveis, também pode a pesquisa de professores fortalecer e legitimar práticas que são prejudiciais aos alunos.

Outro desafio para o docente pesquisador é que a escola deve emergir o desafio da ciência, até porque, em nome da pesquisa, todo professor deve ser cientista. Esta colocação basta para revelar a distância entre o exercício do magistério básico e o ambiente de produção científica. Um professor de ensino fundamental teria o constrangimento em ver-se colocado como cientista ou pesquisador, porque foi “domesticado” na universidade a aprender imitativamente e a atuar na escola como mero instrutor. A pesquisa faz parte da noção de vida criativa em qualquer tempo e em qualquer lugar (DEMO, 1992).

É patente a relevância da educação e da pesquisa para o processo emancipatório.

Ressaltamos aqui a face do confronto da pobreza política, apenas por razão de proximidade de espaços, embora a face econômica não possa ser secundarizada. Todavia, na escola não enfrentamos diretamente a pobreza material, porque não é o espaço adequado, por mais que se distribua merenda, já que não passa de assistência. Na escola é possível enfrentar pobreza política, com vistas a conceber e a realizar instrumentação da cidadania popular. Para Demo,

O ‘professor’ (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúscula), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas. Sobretudo, deve fazer parte da sua condição profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles ‘ensinador’ (1992, p. 85).

Na concepção de Paulo Freire, é fundamental a distinção entre alfabetizar como reprodução da escrita e da leitura, e alfabetizar como ler criticamente a realidade. A aula apenas conduz à reprodução, chegando ao extremo de coibir a criação, quando o instrutor descarta o questionamento por parte do aluno. O professor de verdade motiva o aluno a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social emancipado.

Reivindicar a pesquisa na escola formal significa refazer a algo da autocrítica. De um lado, a escola formal, principalmente a pública, é necessária, mesmo que fosse apenas para aprender, no sentido da socialização mais barata de informações. De outro, seu lugar e papel estão em crise, numa sociedade que conhece cada dia mais outros espaços para socialização e trocas de informações. Demo

Colabora na decadência da escola pública sem dúvida a atuação estatal, que tende a retratar a própria pobreza de um Estado afastado dos compromissos para com a sociedade e de uma sociedade subjugada como massa de manobra. A miséria da escola é o retrato da miséria da cidadania (1992, p. 95).

Do ponto de vista da pesquisa, seriam desafios da escola formal, para ocupar/recuperar lugar que lhe cabe na sociedade: para além da instância de instrumentação formal necessária, a escola precisa assumir papel de espaço cultural comunitário; precisa apresentar-se como referência pertinente de mobilizações comunitárias que incentivem processos educativo-emancipatórios; precisa caminhar na direção da oferta integral; precisa constituir-se patrimônio do professor público, porque, além de palco da realização profissional, a escola é, através de suas mãos, lugar estratégico da formação da cidadania popular, enfim, precisa atualizar-se sempre, para corresponder ao progresso da ciência e aos desafios da sociedade, assumindo caminhos novos de informação, materiais novos para didática, expedientes renovado de reciclagem.

De acordo com a legislação educacional brasileira a atividade do professor universitário deverá se organizar sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Como lhe cabe administrar as instituições, agrega-se ao conjunto acima a atividade de administração, a qual encerra uma face francamente política. Para Bazzo,

Ser pesquisador e produtor de novos conhecimentos é de fato importante, principalmente porque essas atividades estão vinculadas à ocupação do professor universitário em qualquer lugar do mundo, porém não substituem, nem se igualam – seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários ao exercício da investigação – ao trabalho docente (2007, p. 60).

Dessa forma, pode-se questionar se é possível um ensino de boa qualidade, sem pesquisa? A articulação ensino-pesquisa constitui condição necessária para que o processo de ensino e aprendizagem atinja um padrão de excelência? O êxito de um professor depende dele ser obrigatoriamente um pesquisador? A pesquisa pode vir a ser um entrave para a boa docência? Embora difícil, é possível atingir um ensino de boa qualidade sem que o professor seja um pesquisador. Precisa, no entanto, ter um sólido conhecimento de sua área e ser dotado de uma capacitação invejável de comunicação com seus alunos.

Quando for superada a máxima do senso comum que diz “O bom profissional garante o bom professor”, talvez possa surgir a compreensão de que o bom professor seria o profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica – o cientista, e também o mestre. Esse professor participaria tanto da produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente, quanto da pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico.

Considerações Finais

A coleta de dados em sala de aula permite ao professor- pesquisador penetrar no cotidiano da sala de aula e transitar entre a prática e a teoria, de forma a compreender os vários significados da realidade, tornando assim o pesquisador um membro do grupo ou instituição

que está estudando. Assim, a realidade pode ser observada do seu interior, o que facilita o acesso a informações, tornando rica a coleta de dados que dificilmente seria acessível para um observador externo.

A pesquisa com uma intenção crítica coloca questões sobre o conhecimento, que são fundamentais para orientar o pesquisador nas suas relações com a realidade a ser conhecida. Compreendida como processo de conhecer a realidade, como processo de construção do conhecimento, a pesquisa reveste-se de uma intenção educativa e transformadora. O pesquisador que assume essa postura teórica tem de reconhecer as implicações metodológicas que acompanham a pesquisa.

A vinculação entre ensino e pesquisa demanda, por certo, resguardar quer a especificidade da pesquisa, quer a do ensino. Um trabalho no sentido de desenvolver as relações recíprocas entre uma e outra se torna fecundo tanto nas suas contribuições de conteúdo quanto na forma de ensinar. Segundo Silva, “A situação inédita é a que se coloca quando o próprio professor se propõe a investigar a sua prática, o seu ‘fazer pedagógico’, divulgar a sua pesquisa com uma intenção prática de reverter os resultados para o acervo da prática da sala de aula e para o aperfeiçoamento profissional” (1990, p. 67).

Por fim, os caminhos da transformação são vários e admitem várias frentes. A pesquisa é uma delas. Utilizada pelo professor, poderá assumir sua função social e contribuir não só para tornar a escola uma instituição menos reprodutiva e mais criativa, como tornar o

professor um agente de sua própria formação e

de seu aprender a ensinar.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 55-69.

BAZZO, Vera Lúcia. **Dilemas da profissionalidade docente na Educação Superior**: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 57-72.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 33-71.

ELLIOTT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e própria**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 137-152.

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

LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 27-54.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Produção do conhecimento**: debates e rupturas em torno da formação docente. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; MENDES, Vitor Hugo (Org.). *(Des) construção da universidade na era do “pós”: tensões, desafios e alternativas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 173-191.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 207-235.

*Artigo submetido em maio de 2012
Aceito em julho de 2012*