

DOCÊNCIA E PESQUISA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO

TEACHING AND RESEARCH: CONVERGENCES AND DIVERGENCES IN TRAINING

Gilvânia dos Santos Trindade¹

RESUMO

Este estudo traz como tema a formação inicial de professores articulada à pesquisa. Para a compreensão de tal objeto de estudo, usou-se de pesquisa bibliográfica pautando-se na abordagem qualitativa e em uma perspectiva Materialista-Histórico Dialético. Com isso, o objetivo principal é compreender a necessidade do ensino com pesquisa na formação e na prática docente visando formar o professor pesquisador. Partindo desse os desdobramentos em objetivos específicos foram: estudar e sistematizar as concepções sobre professores; as concepções sobre formação docente; as concepções sobre a formação inicial de professores; as relações entre a formação, a profissionalização e a prática docente; e as contribuições do ensino com pesquisa para a formação do professor durante a graduação. As questões levantadas em tal trabalho foram: Quais as concepções sobre professores que orientam a formação docente? Como desenvolver ensino com pesquisa? Como se dá esse aprender a fazer ciência? Qual a implicância disso sobre a formação inicial de professores? Há reflexos desse processo de formação sobre a prática docente? Considerou então, tendo como ponto fundante o ideário pedagógico centrado na concepção crítica, uma formação inicial que caminha com a iniciação à pesquisa é essencial quando se pensa em uma formação, profissionalização e prática docente que seja práxis e assim emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Formação, Pesquisa; Prática; Profissionalização.

ABSTRACT

This study has as its theme the initial formation of teachers articulated with research. In order to understand this object of study, bibliographic research was used, based on a qualitative approach and a Dialectical Materialist-Historical perspective. With this, the main objective is to understand the need for teaching with research in teacher training and practice in order to train the researcher teacher. Based on this, the developments in specific objectives were: to study and systematize the conceptions about teachers; conceptions about teacher training; conceptions about initial teacher training; the relationships between training, professionalization and teaching practice; and the contributions of teaching with research to teacher education during graduation. The questions raised in this work were: What are the conceptions about teachers that guide teacher training? How to develop teaching with research? How does this learning to do science take place? What is the implication of this on the initial training of teachers? Are there reflections of this training process on the teaching practice? He then considered, having as a founding point the pedagogical ideology centered on critical conception, an initial training that goes with the initiation to research is essential when thinking about a training, professionalization and teaching practice that is praxis and thus emancipatory.

KEYWORDS: Teacher; Training, Research; Practice; Professionalization.

¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Instituto de Graduação e Pós-graduação de Goiás Universidade Americana. Especialização Intitulado Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Candido Mendes, UCAM. Graduação em Letras – Português pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. E-mail: professorjoseantonii63@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/1715087788269685

INTRODUÇÃO

O ideário pedagógico que fundamenta a educação, o professor, a escola e o processo de ensino e aprendizagem é extremamente oportuno, pois a relação entre a formação, a profissionalização e a prática docente são dialéticas, isso significa que não se pode compreender uma isoladamente da outra. Sendo assim, considera-se que o professor tende a ensinar assim como foi ensinado, ou seja, ampara-se na concepção de educação e de professor com a qual conviveu e aprendeu, seja na formação inicial e/ou continuada, no exercício da docência, e/ou com as concepções emitidas e defendidas no senso comum, nas mídias, pelo capitalismo.

Desse modo, a prática educativa assume caráter político e o professor o caráter de formador. Ele é agente capaz de transmutar o homem coletivo, pensando-o como indivíduo ativo que compreende a realidade, pensa formas de intervenção, equilibrando o caráter individual e as exigências do meio social. Nesse contexto, a produção do conhecimento é histórica, social e coletiva evidenciando uma unidade teórico-prática, ou seja, práxis (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

Segundo Pérez Gomez (1998) existem características que descrevem o ser professor, com enfoques impostos à formação e exigidos na prática docente. A partir de tal prerrogativa, o agrupamento dessas particularidades permite descrever tipos de professor que se relacionam diretamente com a concepção de educação, escola, professor e ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo compreender a necessidade do ensino com pesquisa na formação e na prática docente visando formar o professor pesquisador. Para responder a este objetivo, o estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica pautada em uma abordagem qualitativa e em uma perspectiva

Materialista-Histórico Dialética. em que foram usadas publicações de artigos científicos, monografias, trechos de revistas, dentre outros materiais, todos advindos de bibliotecas virtuais.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PROFESSOR

A formação dos educadores, como fazer científico, está intrinsecamente relacionada ao paradigma que lhe rege, pois este é responsável por guiar a concepção sobre professor, sua formação, profissionalização e prática. Para Kunh (1962; SOUZA, 2004) o paradigma é um conjunto de crenças, valores e técnicas que são socializadas e aceitas por uma comunidade científica para explicar aspectos da realidade. Esta é uma estrutura que gera novas teorias, atrai e unifica ideias que surgem de novas temáticas, sendo que teorias rivais se excluem. Morin (1990; SOUZA, 2004) ampliando a concepção de Kunh (1962; SOUZA, 2004), afirma que o paradigma representa as relações lógicas de noções fundamentais que antecedem o discurso.

Um paradigma, pois, seria apenas um referencial de análise e interpretação de uma realidade. Trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num tempo e num espaço (CUNHA, 1996, p. 117).

A partir disso, a interpretação da realidade sobre a teoria e práxis do cotidiano escolar vivenciado pelo professor se torna imprescindível para que outras questões sejam compreendidas em relação a sua formação e o ajustamento de diferentes paradigmas.

Na discussão acerca do ideário pedagógico Teixeira; Naves (2011); Silveira et. al., (2011) apontam as seguintes tendências na concepção de educação e de professor: tradicional, escolanovista,

tecnicista, crítico-reprodutivista, racionalidade técnica, crítica, pós-crítica.

Com base na ordem mencionada, tem-se que a concepção tradicional de educação e professor se caracteriza por pensar a memória como principal base da inteligência, assim a aprendizagem ocorre pela repetição. Há ênfase em determinados tipos de conhecimentos e valores que são padrões e hegemônicos e sobrepõe a existência de conflitos concebendo uma escola neutra com profissionais também que atuam baseados no princípio de neutralidade. Além disso, a didática e os conteúdos são guiados pelo verbalismo e pelo pensamento lógico formal. A função do professor, especialista técnico e modelo a ser seguido, é a de transmitir conteúdos. Sua competência é medida conforme a eficácia dos métodos e técnicas aplicadas (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

A principal ênfase da concepção escolanovista é o processo psicológico e a valorização da cognição e afetividade como indutores do aprender. Para tanto, no processo educativo trabalha-se a resolução de problemas, de forma que o aluno por meio de métodos ativos é motivado a “aprender fazendo”. Assim, há o desenvolvimento do potencial que ele já possui, a partir do despertar pelo processo de descoberta, pelas necessidades e interesses individuais do próprio aluno. Não há referência a conflitos entre o sujeito e a sociedade. Conforme essa concepção, o aluno ocupa o centro do processo educativo e o professor é um facilitador do seu desenvolvimento natural (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011, p. 73).

A concepção tecnicista, baseada no taylorismo, foca na produtividade em menor tempo e com poucos gastos. A educação ocorre por meio da aplicação da técnica descontextualizada que implica na instrumentalização do conhecimento, concebe-se a educação como um bem de produção. Os fins, o resultado a ser alcançado, são mais importantes do

que o processo. Tanto que os resultados indicam a competência de quem os alcançou ou não. Nessa concepção, “predomina a fragmentação dos saberes, separa-se aqueles que pensam daqueles que executam, o processo de ensino e de aprendizagem é descontínuo, confere-se status pela meritocracia entre os profissionais docentes” (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011, p. 72).

A tendência crítico-reprodutivista representa a transição entre as concepções conservadoras. Nela há alguns traços das concepções que se fundamentam na teoria crítica. Apresenta forte denúncia contra as desigualdades sociais e, contra a ideologia presente na escola para manter a sociedade de classes. Entretanto, essas críticas estão afastadas do poder transformador da escola e do professor. Existem discussões que ressaltam os traços políticos da educação em oposição aos técnicos. Contudo, admite que a escola permanece como reprodutora da estrutura social, política e econômica vigente na sociedade legitimando e reforçando a marginalidade, a dominação e a divisão da sociedade em classes, pois diante de tal realidade é realizada a percepção e a denúncia, mas não uma ação visando a transformação do princípio educativo (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

Tendo como orientação as leis do mercado, a racionalidade técnica percebe o ato pedagógico conforme a eficiência para atender as necessidades do mercado, produzindo novidades pelo potencial criativo e dinâmico da educação, contudo centralizando na individualidade. Enfatiza o princípio do “saber fazer”. No pensamento técnico-racional está a ideia de adaptação e integração dos indivíduos na sociedade. A atividade do professor é essencialmente técnica aplicando conhecimentos gerais vindos da investigação científica. Com isso, “a existência da dicotomia e da hierarquia entre conhecimentos aplicados e aqueles que são teóricos, ou seja, os científicos e os procedimentais” (TEIXEIRA;

NAVES, 2011; SILVEIRA et. al., 2011, p. 73).

A concepção crítica prevalece a dialética entre a reprodução, produção do conhecimento e a resistência, de forma que no espaço escolar não haja apenas dominação, mas ocorram as transformações sociais. Já a concepção pós-crítica como “crítica da crítica” por radicalizar e reinventar a crítica estabelecendo a subjetividade como o ponto principal do processo pedagógico. A sociedade é percebida em sua totalidade, assim em sua complexidade, e em sua constante inovação. “Os principais traços dessa concepção são a provisoriidade, a incerteza, a indefinição, a mutabilidade e a flexibilidade sempre constantes” (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et. al., 2011).

Tais concepções se organizam em três perspectivas de ideário pedagógico: Positivista, Fenomenológica e Materialismo-Histórico Dialético. Na perspectiva Positivista, a educação é concebida como instrução, transmissão de conhecimentos que são considerados verdades e certezas científicas. Assim, a educação é um instrumento para o progresso da humanidade de forma que propaga as noções, conceitos e valores de um sistema social estabelecido no qual para a manutenção das estruturas sociais dominantes ocorre a adaptação do indivíduo. Deste modo, a escola é um instrumento utilitário que contribui para a ascensão social, organização da sociedade e para o progresso. Nessa visão, o professor dirige, organiza, treina, transmite, ele é o centro do processo de ensino e aprendizagem que enfatiza a transmissão do conhecimento, a memorização, a reprodução e a repetição. O professor tem a responsabilidade de evitar o erro, planejar, organizar, dirigir e controlar o ensino e a aprendizagem que parte do mais simples ao mais complexo sem perder a neutralidade.

A perspectiva Fenomenológica compreende a educação como um processo aberto, contínuo com valorização da subjetividade, do diálogo e da busca

de sentidos. O que vale são as experiências vividas. A escola é percebida como experiência vivida que ressignifica as experiências subjetivas; ela é o espaço de criação e recriação de sentidos e significados, por isso é uma extensão de múltiplas relações pessoais. Nela o ensino e aprendizagem pretende desvelar os sentidos e significados apreendidos pelo sujeito. Nesse sentido, o professor é o articulador ativo nesse processo de desvelamento e ressignificação do conhecimento pelos sujeitos, bem como o mesmo enfatiza a experiência vivida e assume uma posição dialógica com seus alunos.

A perspectiva Materialista-histórico dialética concebe a educação como um processo técnico, político e social de humanização. Percebe que os sujeitos além de se apropriarem das práticas culturais historicamente construídas também transformam o mundo e a si mesmos, ou seja, os sujeitos assumem uma relação dialética de reprodução e produção de conhecimentos. Com isso, a escola é inseparável da totalidade social, já que em seu espaço ocorrem as situações presentes na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, o professor é um sujeito marcado pelas relações econômicas, políticas e culturais, ou seja, mediador, crítico, aberto, autônomo como também um intelectual cuja ação provoca a participação no processo de mudança social.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção de educação, escola, professor e ensino-aprendizagem. Dessa forma, o autor aponta quatro perspectivas em relação ao processo de formação docente: a acadêmica; a técnica; a prática; e de reconstrução social (GÓMEZ, 1998). O professor é visto como um especialista que domina as disciplinas compositoras da cultura e dos conteúdos que deve transmitir. Em tal caso a formação docente e seu conhecimento pedagógico estão embasados unicamente na investigação científica. Pérez Gomez

(1998) cita dentro dessa perspectiva dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo.

No primeiro enfoque o docente é caracterizado como detentor do conhecimento que transmite, uma enciclopédia com um saber qualificado conforme o “saber ensinar”. O professor é especialista da disciplina que leciona sem necessidade de possuir uma formação didática, seu único papel é expor de maneira clara e ordenada o conteúdo e avaliar rigorosamente. No enfoque compreensivo o professor é conhecedor das disciplinas e também de seus métodos de pesquisa, é concebido como um intelectual que põe o aluno em contato com o conhecimento criativo dos princípios e fatos da disciplina, transmitindo tanto a incerteza da busca quanto a utilidade e temporalidade dos resultados. A formação do professor segundo esse enfoque é centralizada na história e filosofia da ciência, assim, na estrutura epistemológica da disciplina.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 356), para ambos os enfoques (enciclopédico ou compreensivo):

[...] a formação do docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas. Na perspectiva acadêmica, o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido na investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente.

A perspectiva técnica ou visão científica do ensino considera o ensino como uma ciência aplicada. O eixo comum dentro dessa concepção é ter, como fonte principal de intervenção pedagógica e definidora do currículo de formação do professorado, a investigação científica- técnica e suas derivações tecnológicas. Dessa forma, o professor é concebido

como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros com uma atuação prática eficaz e rigorosa, além de possuir uma atividade instrumental que se volta para a resolução de problemas por meio da aplicação sistemática de teorias e técnicas científicas. A formação de professores funda-se em um modelo de treinamento puro, fechado e mecânico no objetivo principal de treinar professores nas técnicas, procedimentos e habilidades que se revelam como eficazes conforme a investigação prévia para o rendimento dos alunos. Basicamente, o docente, segundo essa perspectiva, não precisa alcançar o conhecimento científico, mas sim dominar as rotinas de intervenção técnica.

A perspectiva prática fundamenta-se no pressuposto de que o professor é um artesão, artista ou profissional clínico que tem uma atividade complexa (o ensino), imprevisível, conflituosa e singular. Assim, esse professor tem como principais armas a sabedoria adquirida com a experiência e a criatividade, já que a aula propõe situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes. Por isso, a formação docente está na basicamente na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ PEREZ, 1998, p. 363). O autor define dentro dessa perspectiva duas abordagens: tradicional e prática reflexiva.

Na abordagem tradicional o ensino é uma atividade artesanal. Seu apoio fundamental é o saber acumulado pela humanidade que deve ser transmitido para as novas gerações através do contato direto da prática docente. Já a abordagem reflexiva sobre a prática, um enfoque que se opõe à racionalidade técnica, tem como objetivo repensar a formação e papel do professor e o próprio ensino. Essa segunda abordagem pretende evitar a reprodução, acriticidade e conservadorismo próprios do enfoque tradicional.

A última perspectiva, de reflexão na prática

para a reconstrução social, entende o ensino como uma atividade crítica e ética que busca a ligação entre valores, princípios e ações educativas. Se opondo às demais perspectivas apresentadas, esta pensa o professor como um profissional autônomo e crítico que reflete sobre a sua prática cotidiana e não apenas na imediata (como defende a perspectiva prática) objetivando o desenvolvimento de todos que estão envolvidos no processo educativo, inclusivamente a si mesmo. Pérez Gómez (1998) traz dois enfoques: enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

No primeiro enfoque, a escola tem o papel de criticamente pensar a realidade. O professor é um intelectual transformador e provocador para a formação da consciência dos cidadãos. Assim, o docente é um educador e também um ativista político. O currículo de formação desse profissional abrange: a aquisição de uma bagagem cultural com orientação política e social; uma reflexão que desmascare a ideologia dominante; a formação de atitudes com compromisso político e transformador. O segundo enfoque traz posições mais liberais sobre a crítica e a reconstrução social ao defender uma coerência entre princípios, intencionalidade e procedimentos educativos que sejam democráticos. A prática docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma na qual o professor reflete sua intervenção e conseqüentemente exerce e desenvolve sua própria compreensão.

FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Para tratar sobre a docência é importante discorrer sobre a formação, profissionalização e prática docente, por serem intrínsecas e por isso inseparáveis. Segundo Guimarães (2009), a profissão docente não é uma sucessão linear de fatos, mas um

processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. E como a docência, atividade complexa indissociável da educação – seu principal objeto de trabalho –, não pode ser assumida por amadores, há a necessidade da formação inicial e de uma formação docente continuada, pois não existe formação definitiva, mas uma práxis guiada pela dúvida constante.

Isso pensando a educação como Paulo Freire (1999), essa sendo comunicação, diálogo; na medida em que não é a transferência de saber, porém um encontro entre sujeitos que buscam o saber, a significação dos significados. A educação então é o processo pelo qual o homem se compreende como sujeito histórico, social, cultural e político com possibilidades de transformara si mesmo, o outro e o espaço em que vive. O homem, assim, constrói a história que está carregada de possibilidades. O fundamento maior da educação para Paulo Freire (1999) é a humanização do homem e assim sua emancipação, libertação do que o oprime. Essa humanização ocorre durante o movimento de desvelar o que se mostra, revelar o oculto, questionando o mundo, problematizando a realidade.

Dessa forma, Nóvoa (1997) traz que a formação é responsável em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva de pensamento, fornecendo assim meios para a autonomia do professor, o que implica em uma formação que exija investimento pessoal, trabalho livre, criatividade, projetos e percursos a caminho da construção de uma identidade própria que cruza com a identidade profissional. Pois, na apropriação dos processos de formação, o docente dá sentido ao movimento e aos acontecimentos entre sua formação e sua história de vida.

Como a formação não se dá pela simples acumulação de conhecimentos e técnicas, mas segundo Nóvoa (1997) pelo trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional, então a formação se constrói quando há investimento no professor como pessoa e valorização ao saber da experiência.

A formação acima de tudo é um convite para o professor no qual ele é chamado para desempenhar o papel de formador e de formado simultaneamente. As situações que a profissão docente enfrenta são únicas e exigem respostas únicas que apenas um profissional reflexivo está pronto a emitir. Por isso, a necessidade de uma (auto)formação pessoal, profissional e organizacional que seja praxis: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Sendo assim, a docência não pode carregar a visão de vocação, o ser professor como um sacerdócio, mas sim como uma profissão. A profissionalização docente segundo Guimarães (2009) implica entender a profissão docente como um segmento profissional na sociedade, com o estabelecimento de uma formação inicial e continuada, condições de trabalho, garantia de uma remuneração ajustada ao trabalho, jornada de trabalho considerando o desgaste físico e psicológico ligada à profissão, e o vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. Especificamente ao professor, “a profissionalização diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento de saberes próprios do ofício, adesão a um segmento de trabalhadores e a um modo específico de produção da existência” (GUIMARÃES, 2006, p.132).

Ao problematizar a profissionalização pensa-se no profissional, assim Guimarães (2006) questiona se defende uma profissionalização docente então o professor é um profissional? O profissional é todo aquele que realiza um trabalho tendo o conhecimento sobre o mesmo e ao realizar tal atividade a faz para atender as necessidades da sociedade, com uma remuneração, produção

individual e coletiva para a existência humana. Nessa visão o amador é aquele que não conhece profundamente o ofício e o desenvolve por prazer, conhecendo por meio de tentativas. Na visão do autor ser professor é ter uma profissão, entretanto algumas características históricas desenham a profissão docente como uma ocupação. Por exemplo: uma atividade secundária para compor a renda pessoal, a feminização, atividade transitória, a dependência de conhecimento para com outras áreas de estudo etc.

Para Guimarães (2006) a ideia de semiprofissão é inadequada por qualificar a docência como meio-profissional, algo que não se completa. Já a definição de atividade em vias de profissionalização é historicamente mais sugestiva, pois

[...] ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está em processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional (GUIMARÃES, 2006, p. 135).

Alia-se a isto a formação à profissionalização pensando que trabalhar e formar não são atividades distintas, mas interligadas já que os professores são produtores da sua profissão (NÓVOA, 1997), e ambos com a prática docente ao refletir que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1997, p. 28). A prática docente refere-se à atividade do professor e nela está a união de três saberes: os conhecimentos específicos oportunizados pelos educadores aos discentes para o desenvolvimento humano e cidadão dos mesmos; os saberes pedagógicos necessários para desenvolver o

processo de ensino e aprendizagem, saberes da experiência que são os conhecimentos e situação acumuladas pelo educador ao longo da vida.

Estabelecendo então no âmbito da universidade pública brasileira, uma formação inicial na qual exista reflexão, interrogação e crítica, elevando ao plano do conceito o que antes era questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003). Nessa vertente, a formação do professor necessita da articulação entre o ensino e a pesquisa, ou seja, ensino como produção do conhecimento para formar o professor pesquisador.

Durante os cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral há quase inexistência da articulação entre o ensino e a pesquisa. Considera-se que é importante refletir sobre essa realidade e essa é nossa intenção neste trabalho, ao questionarmos sobre as possibilidades da formação inicial que possibilite a iniciação à pesquisa (GARRIDO, 1999).

PESQUISA E ENSINO: CONVERGENTES OU DIVERGENTES?

As relações entre pesquisa e ensino é uma discussão atual que cresce devido o desenvolvimento e consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades. As universidades privilegiam a pesquisa pelo fato dos recursos públicos e privados recebidos com tal atividade como também pelo status acadêmico que ela confere às instituições. Para o professorado essa atividade assume um alto valor nos processos de ingresso, promoção e prestígio na carreira docente. Contudo, o desenvolvimento da ideia da pesquisa como atividade essencial para a docência não atinge inteiramente os cursos de graduação ocasionando a baixa integração entre ensino e pesquisa tanto na formação inicial quanto na prática do professor.

Na universidade em que a Lei de Diretrizes e Bases propõe para o ensino superior a

indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, Cunha (1996) afirma que essa articulação se tornou quase exclusiva da Pós-Graduação vista como tempo, sujeitos e processos educacionais para a pesquisa, assim para a produção do conhecimento. Durante a graduação, Cunha (1996) afirma que prevalece um ensino ancorado na reprodução do conhecimento, assim guiado por uma concepção de educação e de professor que ignora a dialética, a contradição, a práxis, a historicidade, a relação entre o sujeito e meio.

Dessa forma, como “o ensino tradicional, prescritivo, e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes [...] talvez esta seja uma das dificuldades maiores para relacionar ensino e pesquisa”. Logo, não há um potencial relação entre esses dois campos, ensino e pesquisa, durante a formação inicial do professor. Veicula-se um discurso em direção à produção do conhecimento na formação inicial, contudo uma realidade sobre a reprodução com a diferenciação entre o ensino e a pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação. Santos (2001, p. 12) afirma que:

Se a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, isto não quer dizer que essa relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos.

É certo que existem controvérsias quanto a relação entre o ensino e a pesquisa. Existe um grupo que defende a distinção de atividades e habilidades entre o ensino e a pesquisa, conseqüentemente, o professor e o pesquisador possuem trajetórias profissionais diferentes, assim a formação de ambos também está voltada para caminhos divergentes pensando o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada atividade: uma

formação específica para quem ensina e outra formação para aquele que pesquisa. Foster (1999; SANTOS, 2001) após uma avaliação sobre a clareza, validade e relevância de 231 trabalhos que relatavam sobre pesquisas docentes voltadas para a prática de sala de aula em especial no que diz respeito a ausência de clareza sobre o objeto de estudo e o andamento da pesquisa, resultados questionáveis e até mesmo inválidos por falta de evidências para sustentá-los.

Assim, Foster (1999); Santos (2001) concluiu que mesmo professores extremamente motivados, possuem dificuldades em realizar e conduzir pesquisas de bom nível, exatamente por serem distintas as atividades de pesquisar e ensinar. Ainda mais:

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles (FOSTER, 1999, p. 395; SANTOS, 2001, p, 15).

Em oposição a essa opinião estão aqueles que defendem a pesquisa como essencial ao trabalho docente, assim o ensinar e o pesquisar são elementos inseparáveis. Stenhouse (1975); Santos (2001) foi pioneiro na concepção do professor pesquisador, com articulações defendidas e reforçadas por Shön (1983, 1987); Santos (2001) na ideia do profissional reflexivo que anula qualquer distanciamento entre a pesquisa e a atividade profissional. Para os autores supracitados, a atividade profissional deixa de ser distinta da atividade de pesquisa no momento em que o profissional reflexivo trabalha tanto quanto o pesquisador procurando identificar problemas, levantar hipóteses, implementar alternativas soluções, registrar e analisar dados.

Nesse sentido um docente que identifica

problemas de ensino, constrói propostas de solução em busca teórica e em sua própria experiência, põe em ação alternativas planejadas, observa e analisa os resultados, corrige percursos insatisfatórios é um professor pesquisador. Essa ideia encontra defensores na medida em que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes com também em estratégias para a melhoria do ensino (BRZEZINSKI, 2008).

É preciso uma prática escolar que tenha o conhecimento como processo e não como produto. O conhecimento produto é estático, acabado, evolutivo, acumulativo com informações neutras, objetivas, impessoais. O conhecimento como processo é dinâmico e contestador, em uma realidade contraditória e divergente. Embora a prática escolar tenha privilegiado o conhecimento como produto por este ser mais fácil, seguro, controlável, é preciso esforços democratizantes que vejam na educação um caminho para a emancipação e para a (trans)formação humana (CUNHA, 1996).

Primeiramente, para que isso ocorra, o professor como um sujeito que move a história, recupera sua profissionalização a partir da insatisfação com sua situação profissional, econômica, política, social, individual sabendo que a docência não é um talento ou dom, não se trabalha por amor, mas uma profissão com todos os encargos que lhes são devidos, exigindo formação para o exercício docente que seja inicial e continuada, direitos e deveres para consigo mesmo, com os colegas de profissão, seu alunado, a sociedade, dentre outros aspectos.

Logo, é importante que se observe que a formação do professor age diretamente sobre a sua prática e assim na transformação de tudo que envolve seu fazer: a instituição, a sociedade escolar, a si mesmo.

A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR

PESQUISADOR

Uma primeira reflexão sobre o assunto é que as instituições públicas e privadas, pelo menos em termos de discurso, valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem o valor dos saberes da experiência e também da reflexão crítica para melhorar a prática, atribuem ao professor um papel ativo no seu desenvolvimento profissional, e a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver uma comunidade reflexiva (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Charlot (2001; ANDRÉ, 2001, p. 58 e 59) ao discutir o ensino e a pesquisa na sala de aula, argumentou que o ensino é um ato mais complexo do que a pesquisa de forma que a pesquisa focaliza certos aspectos do ensino, porém não dá conta da sua totalidade. Ou ainda:

O ensino [...] tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente (CHARLOT, 2001; ANDRÉ, 2001, pp. 58 e 59)

Dessa forma, o ensino e a pesquisa são duas atividades distintas e que assim exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes. Na prática do professor há exigências extremamente complexas, estas requerem decisões e ações imediatas para acontecimentos, muitas vezes, imprevisíveis.

André (2001) discute se não seria muita exigência requisitar do professor o cumprimento do trabalho diário de ensinar além de pedir que ele cumprisse os requisitos de uma pesquisa que é

produzir conhecimento na coleta e análise de dados, sistemática e rigorosamente, trabalhando com um corpus teórico, vocabulário próprio, conceitos, hipóteses como também com uma disponibilidade de tempo, material e espaço para o trabalho.

Tais exigências se voltam a ter disponibilidade pessoal do docente para se dedicar à investigação, buscar pelo saber por meio da constante dúvida; uma formação que dê as bases para formular problemas, levantar hipóteses, selecionar instrumentos, refletir sobre os resultados, participação em grupos de estudos, fazer assessoria técnico-pedagógica; acesso a materiais; disponibilidade de tempo e espaço.

Pensar no professor pesquisador é sair da generalidade e superficialidade que atribui conseqüentemente, a este nome a redenção educacional dos alunos, a qualidade da educação, o status. A primeira linha de pensamento está na formação inicial e continuada oferecida por uma instituição. Nessa perspectiva o currículo, planejado coletivamente, teria a intenção principal de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros/atuais docentes.

Outra ideia é que o professor formador envolva o docente em formação com os temas e projetos de pesquisa com os quais o docente universitário trabalha, para a visualização e contato formando com metodologias, tipos de pesquisa, problemas, resultados, dados etc.

Na aliança da prática docente com a pesquisa, há os que consideram como objetivo maior a produção de novos conhecimentos com procedimentos rigorosos de coleta e análise de dados; outros consideram que a pesquisa não é importante no trabalho docente se não oferece melhorias da prática (ANDRÉ, 2001).

Para um desfecho na discussão sobre o professor e a pesquisa, tem-se que considerar ainda três questões levantadas por Menga Lüdke (2001, p.

48): 1) A pesquisa é importante? 2) A pesquisa é necessária? 3) A pesquisa é possível? Para a primeira questão, a resposta é sem dúvida positiva, de acordo com a leitura de autores que tratam do tema e da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001).

Ainda com relação a primeira questão levantada por Lüdke (2001), pontua-se que é com auxílio desse professor, pode-se assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do futuro pesquisador, seja no domínio da teoria, onde ele vai se familiarizar com as questões básicas pertinentes ao problema estudado, seja no campo da metodologia, onde ele vai conhecer os recursos que o permitam escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito desse problema.

Quanto à segunda pergunta sobre a necessidade da pesquisa, sua resposta não encontra unanimidade. Alguns docentes entendem que se a prática da pesquisa pelo professor é difícil então ela se torna desnecessária, outros compreendem que há uma clara e definitiva separação entre o ensino e a pesquisa de forma que cada um tem sua importância e função, mas totalmente divergentes. Contudo, a necessidade da pesquisa está aliada ao desenvolvimento profissional do docente que seja autônoma e responsável.

Por isso a terceira questão, se a pesquisa é possível, conta segundo Lüdke (2001) com uma dose de otimismo e realismo, até mesmo com um pouco de utopia para ser positiva. Material com possibilidade de se converter em objeto de pesquisa é demasiadamente extenso e variado, contudo, falta ao docente preparação, possibilidade, espaço e tempo. Há deficiência de uma familiarização entre o professor e a pesquisa durante sua formação.

Cunha (1996) antes de discutir sobre o ensino com pesquisa expõe a correlação da

formação, profissionalização e prática docente com o paradigma de ensino que lhe rege. Assim, há o ensino como reprodução e o ensino como produção do conhecimento. Ao considerar o ensino como reprodução de conhecimento, nitidamente separa-se ensino de pesquisa e de extensão, além disso, o professor tem a imagem e função de um erudito, detentor de todas as matérias e saberes (enciclopédico).

Por outro ângulo, o ensino como produção do conhecimento é dependente da sua contextualização histórica e social, assim ele é provisório e relativo, valorizando a reflexão que é – especificamente – estudar, refletir, sistematizar o conhecimento. O ensino segundo essa concepção permite a intervenção no conhecimento socialmente acumulado, o questionamento, a dúvida, o pensamento divergente, a ideia contrária; até porque ele provoca a incerteza, retira a acomodação.

A principal dificuldade em estabelecer a aliança definitiva e inquebrável entre o ensino e a pesquisa, que Lüdke (2001) descreve como certa impossibilidade para sua realização está para Cunha (1996) em tentar unir um ideário pedagógico tradicional à pesquisa. Tal combinação não segue porque o ensino tradicional se organiza na lógica positivista da ciência. O professor se caracteriza por ser uma enciclopédia que não pode errar, entrar em dúvida, dizer que não conhece determinado assunto. Todavia, é importante que se diga que o conhecimento sempre se renova, não há resposta certa para nada, mas uma dialética constante.

É pensar o trabalho com dois tipos de conhecimentos que se excluem, o conhecimento-estado que é um produto pronto, acabado e acumulativo. Sua informação é neutra, objetiva e impessoal. O conhecimento-processo permite uma maior dinamicidade, o questionamento, a reelaboração, a dimensão social, histórica, política, cultural, econômica etc. Dessa forma, Cunha (1996)

afirma que a pesquisa é importante, necessária e possível, assim ela propõe uma formação aliada à pesquisa, que compreenda o processo histórico provocando mudanças nos agentes envolvidos.

Para gerar um professor investigador, questionador, inconformado, pensa-se uma formação que reconstrua a prática escolar ao considerar o conhecimento como processo. Para isso a mudança vem do indivíduo para o todo, ou seja, parte da formação docente em três pontos: 1) recuperar a profissionalização; 2) repensar e reconstruir o conhecimento sistematizado relacionando campo científico, paradigmas de ensino e formas de transmissão do conhecimento educacional; 3) mudar a lógica do currículo na formação de professores para a relação ensino e pesquisa. Este é um desafio, mas que não prevê impossibilidades, exigindo apenas, nas palavras de Souza (2008), inovação que pode ser definida em três palavras: romper, emancipar, se comprometer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, foi possível perceber que a pesquisa é extremamente relevante para a formação e para a prática do professor, mesmo que ainda seja um desafio. Principalmente ao conhecer as grades curriculares dos cursos de formação de professores no nível superior é perceptível a limitação das aulas de metodologia.

Frente a isso, sabe-se da importância de introduzir o futuro professor em um universo de pesquisa durante a formação inicial e continuada para garantir uma prática crítica e autônoma, entretanto a realização de tal ideia encontra dificuldades. Se um professor não tem contato com a formação e a prática de pesquisa ele tem menos recursos para questionar sua prática e o contexto no qual ela se insere.

Desse modo a prática docente deve ser

contínua e embasada em formações que estimule ao professor ser um pesquisador nato, pois o conhecimento não está pronto e acabado, ao contrário, permite novas reflexões, uso de novas metodologias, bem como pode ser ampliado sempre que possível.

Assim, tem como parâmetro o objetivo principal elencado para o estudo, tem-se que o mesmo foi alcançado à medida que foram apresentados e percorridos os tópicos da discussão teórica. Logo, concluiu-se que, tendo como ponto fundante o ideário pedagógico centrado na concepção crítica, uma formação inicial que caminha com a iniciação à pesquisa é essencial quando se pensa em uma formação, profissionalização e prática docente que seja práxis e assim emancipadora.

Para a ampliação do tema em trabalhos futuros, sugere-se que sejam realizadas pesquisas de cunho empírico, uma vez que é importante conhecer a realidade vivenciada pelos professores nas unidades de ensino que atuam, sejam elas públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dez. de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **A sociedade brasileira em transição**. In: **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez. São Paulo: 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo**

baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papyrus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MENGA LÜDKE. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: MARLI ANDRÉ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: __ (org.). **Profissão professor.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: PÉREZ GÓMEZ, A. I., SACRISTÁN, Gimeno J. **Compreender e transformar o ensino.** Artmed: Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** In: MARLI ANDRÉ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2001.

SANTOS, Sidnei Hebert dos; CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Processos de orientação e seleção profissional e reflexões.** Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 10, n. 10, jul/2007.

SILVEIRA, Marly de Jesus; SOUSA, José Vieira de; SOARES, Sílvia Lucia; NOGUEIRA, Danielle Xabregas P.. **Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as).** In: SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Novos paradigmas na educação.** Texto para uso em sala de aula, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação.** In: GALVÃO, Afonso e SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento.** Coletânea 9o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPED Centro-Oeste. Taguatinga, 2008.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira M.; NAVES, Marisa Lomônaco de P.. **Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores(as).** In: SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.