

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 3 | Ano 2024

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR FORMADOR NO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADOR: para uma prática pedagógica e reflexiva

Gicele Santos da Silva

UFRGS – Universidade Federal
do Rio Grande do Sul-RS

gicele.santos@ufrgs.br

*The conceptions and practices of the teacher
trainer in the development of the teacher
research – towards a pedagogical and
reflexive practice*

Resumo: O presente Artigo representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do Professor e deve ser promovida, inicialmente, no curso de Graduação. Porém, há diferentes concepções do que significa formar o Professor Pesquisador. A metodologia adotada, para desenvolvimento do Estudo, consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico com ênfase no processo de formação do Professor Pesquisador. Respondendo à questão objeto do estudo: Na Formação Docente, onde Professores Formadores desenvolvem a formação do Professor Pesquisador, quais as concepções adotadas para o processo formativo e a importância da pesquisa nas práticas docentes? Como objetivo geral do estudo, compreender as concepções dos professores formadores, para o desenvolvimento do processo de formação de professores pesquisadores e a importância da pesquisa na formação e prática docente. E como objetivos específicos: Analisar a formação de professores pesquisadores e as concepções do professor formador no processo formativo; Identificar a melhor forma de desenvolvimento da formação de professores pesquisadores; Detalhar a importância da pesquisa na formação e prática docente. O estudo apontou que os Professores Formadores têm diferentes concepções do que é pesquisa. Reconhecem sua importância para a atividade Docente, como uma forma de atualizar os conteúdos específicos e de melhorar a prática pedagógica, identificando uma sequência didática a ser utilizada pelos Professores Formadores, que pode contribuir para a consolidação de um modelo de formação fundamentado na investigação.

Palavras-chave: Professor Pesquisador; Professor Formador; Concepções no Processo Formativo; Formação de Professores; Ensino Superior.

Abstract. This Article represents a significant resource for the Teacher's professional development and should be promoted, initially, in the Undergraduate course. However, there are different conceptions of what it means to train a Research Professor. The methodology adopted to develop the Study consists of exploratory and descriptive research through a bibliographic survey with an emphasis on the training process of the Research Professor. Answering the question object of the study: In Teacher Training, where Teacher Trainers develop the training of the Research Teacher, what are the concepts adopted for the training process and the importance of research in teaching practices? The general objective of the study is to understand the conceptions of teacher trainers for the development of the training process for teacher researchers and the importance of research in teacher training and practice. And as specific objectives: Analyze the training of research teachers and the conceptions of the teacher trainer in the training process; Identify the best way to develop the training of research teachers; Detail the importance of research in teaching training and practice. The study showed that Teacher Trainers have different conceptions of what research is. They recognize its importance for the teaching activity, as a way of updating specific content and improving pedagogical practice, identifying a didactic sequence to be used by Teacher Trainers, which can contribute to the consolidation of a training model based on research.

Keywords: Research Professor; Teacher Trainer; Conceptions in the Training Process; Teacher training; University education.

1. Introdução

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do perfil do profissional que se pretende formar. Uma das possibilidades têm sido a formação do professor reflexivo e pesquisador.

Na concepção de Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1992), defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa. A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, Imbernón (1994, p.50) registra que é necessário proporcionar, ao professor em formação, subsídios para que ele seja: “[...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”. Sob o ponto de vista de Imbernón (1994), a formação inicial do professor precisa ajudá-lo a enfrentar os desafios que irá encontrar no seu campo de trabalho frente às frequentes mudanças da realidade. É necessário que o profissional saiba entender as transformações que ocorrem na sociedade a fim de que possa atuar com responsabilidade e com compromisso com a educação dos seus alunos.

No Brasil, as propostas curriculares dos cursos de formação inicial têm apresentado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para atuar no campo de trabalho. Por essa razão, como expõem Gatti (2010), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente responda às demandas da educação básica. Para que essa revolução aconteça, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de formação do professor pesquisador é uma das mais significativas.

Consiste como objetivo geral do estudo, compreender as concepções dos professores formadores, para o desenvolvimento do processo de formação de professores pesquisadores e a importância da pesquisa na formação e prática docente. Apresentam-se como objetivos específicos: Analisar a formação de professores pesquisadores e as concepções do professor formador no processo formativo; Identificar a melhor forma de desenvolvimento da formação de professores pesquisadores; Detalhar a importância da pesquisa na formação e prática docente. Os objetivos definidos darão condições no desenvolvimento de uma pesquisa focada na temática apresentada.

A pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do professor pesquisador e deve ser promovida, inicialmente, no curso de graduação superior, porém, há diferentes concepções do que significa a formação do professor pesquisador e da pesquisa nesse processo formativo.

2. Metodologia

O estudo desenvolvido apresenta-se como um estado da arte sobre a “Formação do Professor Pesquisador”. Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva, partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre janeiro a abril de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico em livros e artigos de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em diretórios acadêmicos, como a *Scielo* - Biblioteca Eletrônica Científica Online, e pelo *Google Scholar* - Plataforma de Pesquisa Online.

A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa foi: Na formação docente, onde professores formadores desenvolvem a formação do professor pesquisador, quais as concepções adotadas para o processo formativo e a importância da pesquisa nas práticas docentes? Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

As pesquisas descritivas para Triviños (1987, p. 109) são: “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

3. Resultados e Discussão – O Professor Formador do Professor Pesquisador na Busca de uma Prática Pedagógica e Reflexiva

3.1 O Professor Pesquisador

Há muitos anos, a profissão de professor, é considerada de grande importância como processo de socialização do conhecimento e das ciências sistematizadas nas diversas sociedades. Segundo a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), que regulamenta o Sistema Educacional (público e privado) no Brasil, para a Educação Básica ao Ensino Superior, em seu Artigo 43, a Educação Superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, a criação e difusão da cultura. Cabe-nos a pergunta se há uma

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

distinção entre professor e professor pesquisador, pois são práticas inter-relacionadas e que podem ser desenvolvidas em conjunto. Quando um professor é também um pesquisador ele agrega às suas práticas um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria, qualidades necessárias para um bom professor nas dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as de caráter do saber.

Na concepção de Fazenda (2008), o professor deve desenvolver quatro tipos diferentes de competências, caracterizadas por ele como:

A Competência Intuitiva: onde o professor se autoquestiona antes de executar o planejamento elaborado; A Competência Intelectual: onde o professor incentiva todas as atividades que desenvolvem o pensamento reflexivo; A Competência Prática: onde o Professor consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade; A Competência Emocional: onde o Professor expõe suas ideias por meio do sentimento, criando uma sintonia mais imediata (Fazenda, 2008, p.10).

Sob o ponto de vista de Fazenda (2008), aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas satélites, em que cada um possa ter o seu pensar individual. Na pesquisa interdisciplinar, há a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

Como expõem Nóvoa (1992), que lança o desafio, para que se repense esse modelo numa tentativa de superar a visão dicotômica entre conhecimento específico e conhecimento aplicado, entre ciência e técnica, entre teoria e prática, entre saberes e métodos. Corroborando Nobre (2013), enfatiza e complementa:

Em processo contínuo de autoformação cabe ao professor rever suas concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, interação com alunos, avaliação etc., como forma de construção de conhecimentos e ressignificação de práticas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores como prática reflexiva, de caráter contínuo, não e sobre a ação, sobre a prática docente, deve ser exercida como forma de promover a autonomia, a partir de uma prática contextualizada, politicamente situada, voltada para a valorização do desenvolvimento de professores e de instituições de ensino (Nobre, 2013, p. 75).

Essa dicotomia está presente em muitos Cursos de Licenciatura, especialmente na separação que é realizada entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Sob o ponto de vista de Carvalho e Pérez (2011), que propõem a pesquisa na prática e formação do professor:

A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re)construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida (Carvalho; Pérez, 2011, p. 64).

Na concepção de Contreras (2002), o modelo da racionalidade técnica, ao suscitar a separação entre a teoria e a prática, a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. Para o autor, essa lógica não permite que se considere o imprevisível e a incerteza, próprios da realidade de sala de aula. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor de conhecimento”, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro docente tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

Sob o ponto de vista de Gatti (2010), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Para a pesquisadora, deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente realmente considere as demandas da educação básica. Esse ponto de vista é complementado por André (2006a), que destaca que a formação do professor pesquisador pode ser uma dessas possibilidades:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (André, 2006a, p. 223).

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do Professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. Assim, como expõem Lüdke (2001; 2006), entende-se que o contato com a pesquisa na graduação não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica, tampouco deve ser tarefa apenas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; é necessário que os alunos das licenciaturas tenham oportunidade de aprender a fazer pesquisa.

De outro modo, Zeichner (2008), aponta para a atenção aos desafios de se efetivar essa proposta de formação, pois há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que ela possa ser implantada: (a) montagem de uma estrutura institucional que favoreça o trabalho coletivo; (b) proposta curricular adequada; (c) definição de saberes básicos; (d) disposição pessoal dos professores formadores; (e) existência de recursos materiais, de tempo e de espaço.

Na concepção de André (2006a), não dá para querer formar pesquisadores sem dar-lhes condições para tal. É necessário haver incentivos para o docente incluir a

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

pesquisa na sua prática diária. Na legislação é abordada a importância da pesquisa no ensino superior, mas há uma grande dificuldade de inclusão, por dificuldades das Instituições de Ensino Superior, em se adequar para formar professores pesquisadores. No que se refere ao papel do pesquisador ou do professor pesquisador, Lima (2007) afirma que: “[...] desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido[...]”.

As pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três concepções proeminentes de aprendizado de professores, que consideram a investigação e a prática do professor como formas de aprender a desempenhar as atividades inerentes a profissão do magistério:

- ❖ A primeira concepção: Denominada de “Conhecimento-para-a-prática” (*Knowledge for practice*), que pressupõe que os Professores devem usar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por Pesquisadores Acadêmicos para melhorar a sua prática (Cochran-Smith; Lytle, 1999).
- ❖ A segunda concepção: “Conhecimento-em-prática” (*Knowledge in practice*), valoriza o conhecimento em ação. O conhecimento que o Professor desenvolve sobre sua prática, ou nas reflexões que faz sobre ela, é considerado como uma oportunidade no aprendizado da docência (Cochran-Smith; Lytle, 1999).
- ❖ A terceira concepção: “Conhecimento-da-prática” (*Knowledge of practice*), entende que o Professor aprende quando ele considera sua sala de aula como um *lócus* de investigação (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

É a partir dessa última concepção que Cochran-Smith e Lytle (1999) propõem um novo conceito: A “Investigação-como-postura” (*Inquiry as Stance*), baseado nas relações existentes entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. Esse conceito pode oferecer resultados promissores relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular e à mudança social e escolar. Na “Investigação como postura”, os professores investigam em comunidade para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática. Diferentemente de um projeto de pesquisa ou de uma atividade no curso de formação, que são limitados no tempo, a noção de “Investigação-como-postura” concebe o professor como protagonista no percurso de investigar, de tal forma que possa compreender o que está sendo construído dentro e fora da sala de aula, o que o leva a questionar seu papel social (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Sob o ponto de vista de Freire (1996, p.12), que destaca, ensinar não é transferir conhecimento e sim preparar o meio para que o indivíduo produza ou construa o seu conhecimento. Respeitando o tempo, momento e o local onde ele está inserido. Não é produtivo olhar para a prática mecanicamente, mas olhar sempre com um olhar reflexivo: “[...] o que é importante é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais a prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa.

3.2 A Formação do Professor Pesquisador: Concepções e Práticas dos Professores Formadores

Com relação à experiência com a pesquisa, em regra os Professores Formadores, orientaram seus acadêmicos de iniciação, para a pesquisa. Sendo que a concepção de pesquisa está estreitamente relacionada à produção acadêmica/ científica, que é resultado de um processo formal e sistemático e ressignificante, tendo a pesquisa, como sendo um processo de aprendizagem na atividade docente. Ou seja, é atribuído um potencial didático à pesquisa, uma forma de construir o conhecimento, de relacionar teoria e prática e de analisar criticamente a realidade. Como expõem, André (1997, p. 20), significa entendê-la: “[...] como metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre a teoria e a prática pedagógica, e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”.

A pesquisa é vista pelos professores formadores como forma de aprender na prática, o que significa desenvolver o “Conhecimento-em-Prática” (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Refletindo sobre as aulas de regência é garantir que o acadêmico pesquise sobre a prática. É olhar para a sala de aula e poder planejar novas metodologias que melhorem a aprendizagem de seus alunos. A Pesquisa é entendida como um recurso do futuro professor para resolver os problemas da sala de aula.

Na concepção de Cochran-Smith e Lytle (1999), a pesquisa é uma atividade inerente à Docência, devendo ser ensinada nos cursos de graduação. No processo de ensino da pesquisa, encontram-se alguns procedimentos para ensinar os futuros professores para conceber e desenvolver uma pesquisa acadêmica e científica. Esses procedimentos fazem parte, normalmente, da sequência didática apresentada em planejamentos de ensino-aprendizagem para a orientação do Estágio Curricular Supervisionado e para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esses planejamentos de ensino-aprendizagem pressupõem uma abordagem investigativa por parte do acadêmico, pois ele precisa elaborar um Projeto para desenvolver, no caso dos Estágios Supervisionados, as aulas de regência, norteadas por uma pergunta investigativa, que é respondida após as aulas ministradas.

Como expõem André (1997), a leitura de artigos científicos sobre pesquisas relacionadas à prática docente é imprescindível para formar o professor pesquisador, assim como a leitura de textos que abordem os métodos de pesquisa mais utilizados no campo da educação. Por exemplo, a leitura e a discussão de textos sobre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, que poderiam ajudar o acadêmico a compreender o princípio da investigação que pretende intervir em uma dada realidade. Na concepção de Fairclough (1995), os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas, como: leitura de textos teóricos; identificação do problema; reescrita e revisão textual; definição do método. O autor salienta que a importância da reescrita como forma de discutir a prática e melhorar a escrita, que é entendida como uma das etapas necessárias, para que o acadêmico se constitua como um professor pesquisador. Sob o ponto de vista de Fairclough (1995), saber registrar, no papel, com clareza é um dos requisitos de um pesquisador. E a reescrita

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

é considerada como a oportunidade de relatar e discutir a prática à luz de uma teoria. Ao reescrever, consegue-se relacionar o que foi realizado/desenvolvido, nas aulas de regência, com a teoria. Pode-se considerar a possibilidade de uma segunda versão dos textos, como um dos momentos de efetiva aprendizagem para ser um professor e pesquisador.

A produção do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, com uma temática associada a prática docente contribui muito com o exercício da reflexão sobre o papel do professor. A reflexão faz pensar, encontrar caminhos e meios para elucidar os problemas do cotidiano escolar e buscar como resolvê-los. As Instituições de Ensino Superior devem incentivar a prática da pesquisa em toda a carreira acadêmica. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC contribuiu, para o interesse na pesquisa acadêmica e científica, propiciando e estimulando, o acadêmico na continuidade da prática, de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, contribuindo e fazendo a diferença para a sociedade (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

No que se refere às estratégias, acompanhando Cochran-Smith e Lytle (1999), a orientação individual e o incentivo por parte dos professores formadores são extremamente significativos. A necessidade de orientar individualmente o acadêmico estagiário e/ou formando caracteriza-se pela especificidade do trabalho a ser desenvolvido, tanto no campo de estágio, como na elaboração de um Projeto, considerando as experiências e o estilo de aprendizagem e o objetivo futuro de cada acadêmico/aprendiz. A pesquisa representa a possibilidade de trazer novas informações e estratégias para a sala de aula e pode representar a conquista de uma autonomia mais ampla do Docente.

Observando a necessidade de uma Escola preparada para o aluno moderno, é primordial que hajam professores capacitados. Para além das escolas, como expõem o Sociólogo e Antropólogo Philippe Perrenoud (1999), que aborda a melhoria na educação e a responsabilidade que a universidade tem como ferramenta formadora de professores pesquisadores reflexivos, visto que, a Pesquisa deve ser agregada a reflexão, se assim não o for, o aluno/aprendiz se tornarão apenas técnicos. Na busca deste objetivo, é fundamental que ocorra a necessária participação em todo no processo. Na concepção de Perrenoud (1999, p. 20), que afirma: “[...] se a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, ela deve, para realizar esse potencial e provar sua competência, evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo [...]”.

Sob o ponto de vista de Lima (2007), o perfil de um professor pesquisador tem sido associado à oportunidade de uma prática docente reflexiva, que busca a pesquisa como forma de qualificar a sua pedagogia acadêmica e formativa em melhores formas de estimular seus alunos/aprendizes, ao senso crítico, através de pesquisas. Um professor reflexivo é organizado e focado na busca de um aprimoramento contínuo, progredindo em sua profissão, pois a reflexão é uma prática transformadora, uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista e se apropria de métodos e ferramentas conceituais baseadas em saberes diversos e constrói novos conhecimentos, os quais são

reinvestidos na ação docente. Tanto para professores formadores, como para os acadêmicos conscientes da sua responsabilidade, como futuros docentes, a pesquisa é vista como uma iniciativa individual do professor (Lima, 2007). Esse entendimento está distante do que significa a concepção do “Conhecimento-da-Prática”, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), em que o desenvolvimento da investigação acontece de forma colaborativa, em grupo ou em redes de trabalho. Já os professores formadores compreendem, que o professor pode ser produtor de conhecimento sobre sua prática e que a formação de um professor pesquisador representa uma qualificação profissional e no comprometimento em uma elaboração própria, com o questionamento, com a crítica e com a descoberta.

4. Considerações Finais

A pesquisa é compreendida pelo olhar dos professores formadores como um recurso indispensável, ao trabalho do professor pesquisador, para investigar tanto questões relacionadas à área específica como questões da prática pedagógica. Entende-se que a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor precisam ser desenvolvidas com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão. O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma problematização, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria.

A formação do professor pesquisador significa proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, há um entendimento de que os futuros professores devam saber como investigar os conteúdos do campo disciplinar e da docência; tendo a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento reflexivo e investigativo.

Há preocupação em estabelecer uma sequência didática a fim de levar o acadêmico a desenvolver-se como um professor pesquisador, que normalmente, são apresentados nos planejamentos de ensino-aprendizagem que orientam os Estágios Curriculares Supervisionados. Observou-se, também, a existência de algumas estratégias, que são significativas para se aprender a fazer pesquisa.

A formação do professor pesquisador é uma proposta em construção, exigindo dos professores formadores a mesma competência delineada para o perfil do professor da Educação Básica; uma postura investigativa, que, ao conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica para transformá-la e se transformar. Nesse sentido, a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória. Todavia, faz-se necessário responsabilizar a Instituição formadora no sentido de oferecer as condições para que os professores formadores possam desenvolver-se. A instituição formadora precisa ter uma política de formação continuada para o seu corpo docente, uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um

conhecimento teórico-metodológico que leve a refletir e a pesquisar sobre como e por que formar o professor pesquisador.

5. Referências

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. O Papel Mediador da Pesquisa no Ensino da Didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de. (Organizadores). **Alternativas do Ensino da Didática**, p. 19-36. Campinas/SP: Papirus, 1997.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 5ª. Ed., p. 55-69. Campinas: Papirus, 2006ª.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Ensinar a Pesquisar... Como e Para Quê?** In: ENDIPE, p. 221-234. Recife, 2006b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 25 jan. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PÉREZ, Daniel Gil-. **Formação de Professores de Ciências (Tendências e Inovações)**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Sage Journals online - Review of Research in Education**, Jan. 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001249> Acesso em: 20 jan.2024.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação Teórica Para as Perguntas Primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se Ensina e Como se Aprende? **Revista Eletrônica PUCRS Educação**, v. 32 n. 2, 2009. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5516> Acesso em: 24 fev.2024.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÒN, Francisco. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional.** Barcelona: *Graó*, 1994.

LIMA, Marcos Henrique M. **O Professor, o Pesquisador e o Professor - Pesquisador.** Disponível em:

http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754 Acesso em: 20 jan.2024.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga. A Complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5ª. Ed, p. 27-54. Campinas: Papyrus, 2006.

NOBRE, Isaura Alcina Martins. **Docência Coletiva: Saberes e Fazeres na Educação à Distância.** Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Formar Professores em Contexto Sociais e Mudanças. Prática Reflexiva e Participação Crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspectiva para os Anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 mar.2024.

Gicele Santos da Silva

Docente Superior e Pesquisadora. UFRGS
– Universidade Federal do Rio Grande do Sul.