



## NOTAS SOBRE A DIMENSÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Denilson Fernandes Aguiar <sup>1</sup>  
Antonio Carlos de Sousa <sup>2</sup>

### RESUMO

A formação de professores, isto é, formação docente, historicamente, suscitou inúmeras discussões teóricas de diferentes nacionalidades. Fruto desses estudos é a evidência de saberes e conhecimentos indispensáveis à formação desses profissionais. Dentre esses saberes imprescindíveis a atuação docente, a dimensão da pesquisa tem despertado interesse nos estudos investigativos, reafirmando a sua relevância no processo formativo de professores e professoras. Assim sendo, a presente pesquisa alinha-se aos debates e discussões inerentes à formação docente, intentando a impressão de algumas notas sobre a dimensão histórica e de como se deu a formação de professores no Brasil, além de sinalizar como essas ações reverberam nos dias atuais, principalmente, tratando-se de condutas profissionais ao se pensar na pesquisa como elemento formativo. Isso posto, esse texto tem como objetivo analisar as dimensões da pesquisa na formação docente a luz de autores como: Barreto (2010), Vicentini; Lugli (2009), Saviani (2005), Contrera (2002), Lüdke (2012), Lakatos e Marcondi (2003) e dentre outros. Se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2017) do tipo teórico-bibliográfica. Prodanov e Freitas (2013). O referencial teórico de análise sinaliza a importância do professor pesquisador para as atividades mais simples e complexas da profissão, recaindo no que se direciona a investir em formações que promova uma formação crítica e um olhar de pesquisador.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Pesquisa. Professor.

### INTRODUÇÃO

Compreender a profissão do professor e suas dimensões é de crucial importância para sociedade e principalmente para se pensar a formação de professores, considerando que esses enfrentam, em seus processos de condução profissional, inúmeros desafios – antigos e atuais – e que, mesmo na sociedade dita moderna/contemporânea, experimentam suas práticas docentes permeadas por resquícios do processo de profissionalização da docência, seja por influências das ideias trazidas pelos Jesuítas ou pelo modelo de escola normal (VICENTINI; LUGLI. 2009, p. 32).

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, denilson\_aguiar123@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, adesousa491@gmail.com;



Isso posto, podemos pensar, *a priori*, que a dimensão da pesquisa nem sempre esteve, ainda que superficial, presente na constituição da profissão docente e, sobretudo, na formação desses profissionais da educação. Com isso, o presente texto apresenta um estudo teórico em síntese da constituição de formação de professores no Brasil, com um foco para a pesquisa como dimensão formativa na prática e reflexão docente de professores nos dias atuais.

A necessidade de pontuar essas questões e proporcionar um foco de análise para o leitor sobre esse olhar na formação profissional de professores em contexto da flexibilidade de seus saberes sobre pesquisa, surgiu nas ambiências das disciplinas “História da Cultura e da Educação Brasileira” e “Pesquisa Educacional” ofertadas no semestre 2021.1 pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Universidade Estadual do Ceará- UECE. O interesse partiu de discussões pontuadas ao longo das disciplinas e de leituras que tivemos acesso ao longo do semestre.

Como caracterização de definições metodológicas, podemos dizer que este escrito se trata de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2017), e tendo como aportes teóricos para o estudo e notas sobre a dimensão da pesquisa na formação docente autores como: Barreto (2010), Vicentini; Lugli (2009), Saviani (2005), Contrera (2002), Lüdke (2012), Lakatos e Marcondi (2003) dentre outros.

Além dessa introdução, o texto apresenta os seguintes tópicos: metodologia, no qual descrevemos o caminho metodológico; o tópico “A formação docente: uma breve historicidade” trata-se de uma breve discussão sobre essa formação no país; no tópico seguinte, “A pesquisa na formação docente: reflexões pertinentes”, trazemos o debate central – a dimensão da pesquisa - desse estudo. Por fim, explicitamos algumas considerações finais.

## **METODOLOGIA**

O estudo em foco caracteriza-se como uma investigação de abordagem de natureza qualitativa do tipo teórico-bibliográfica. Prodanov e Freitas (2013), afirmam que os estudos de caráter teórico-bibliográfico são constituídos por intermédio de materiais já publicados, tais como: revistas, artigos científicos, livros entre outras. Nessa linha, para a construção desse estudo realizamos a leitura de obras sobre a temática em questão, identificando e analisando trechos que ratificassem nossa percepção sobre a dimensão da pesquisa como indispensável a formação docente.



## A formação docente: uma breve historicidade

A historicidade da formação docente traz consigo ideais e concepções próprias de cada momento histórico. No Brasil, modelos distintos foram empregados nos cursos de formação docente, em sua maioria, copiados ou adaptados de políticas de outros países (BARRETO, 2010).

Considerando que “o surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo essa sido consideravelmente modificadas desde então” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27), compreendemos que não havia, até então, instituições formadoras de professores, não havendo, ainda e por conseguinte, na atuação docente, características de uma profissão, propriamente dita, como conhecimentos teórico-metodológicos e conceituais específicos para o magistério. Não havia, portanto, “um currículo específico, ou seja, um corpo de saberes socialmente aceitos como próprios para capacitar para o trabalho de ensinar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

A formação docente, historicamente, está estreitamente ligada à necessidade de garantir a instrução pública, isto é, da população, sobremaneira, a partir do momento que essa população “em massa” adquirira o direito à instrução, sendo essa última incumbência do Estado. No contexto brasileiro, a formação de professores começa a ser pensado e organizado por intermédio das Escolas Normais inspiradas no paradigma europeu (SAVIANI, 2005).

É válido ressaltar que a história da formação e profissionalização docente no Brasil foi/é um campo de disputas protagonizada pelas elites política e econômica. Sendo assim, os objetivos que alicerçaram (e alicerçam) as tomadas de decisões sobre a profissão docente e a formação desses profissionais são, em sua grande maioria, de cunhos políticos e econômicos.

As Escolas Normais são descritas como um marco histórico para a caracterização profissional do professorado. Sobre essas escolas, todas eram de responsabilidade dos governos provinciais, sendo isso estabelecido pelo Ato Adicional. Isso significou que essas Escolas Normais “foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32).

Diferente do modelo artesanal, que recrutava jovens de 12 ou 13 anos de idade, a idade mínima para prestar exame de seleção para a Escola Normal era de 18 anos. “Fazer um Curso Normal não era, como hoje, permanecer um número definido de anos estudando um conjunto de disciplinas em sequência, lecionadas por especialistas, para obter um diploma” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34). De acordo com as autoras, essas instituições formadoras

de professores e professoras ficava a cargo de um único professor que lecionava a totalidade das matérias.

Em relação à Habilitação Específica para o Magistério e os CEFAMs, considerando nesse momento a junção do ensino primário e o ginásio, constituindo, dessa forma, o ensino de primeiro grau de oito anos e, também, o fato de que o ensino médio ou segundo grau seria profissionalizante, houve meio que uma (nova) crise na formação dos professores. Nesse contexto de crise na formação docente, na tentativa de revitalizar e adequar essa formação docente em nível de segundo grau às novas realidades educacionais, cria-se os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

No século XIX, ou pelo menos até meados desse, a atuação de pessoas no magistério era condicionada não a uma formação específica, mas a “aprovação” de um político e/ou religioso. Os conhecimentos e saberes necessário para o ensinar eram mínimos: saber ler, escrever e contar, ser moralmente adequado e, não raras vezes, ser adepto à religião católica ou ter princípios religiosos, no mínimo. Não podemos esquecer que os próprios padres e párocos foram, durante muito tempo, os que indicavam e aprovavam os “candidatos” aos cargos no magistério.

### **A pesquisa na formação docente: reflexões pertinentes**

No âmbito da formação docente, no tocante aos conhecimentos considerados imprescindíveis para uma formação “boa e de qualidade”, a dimensão da pesquisa tem se destacado no contexto educacional brasileiro, especialmente, nos anos de 1990. Entretanto, apesar de relevante, o debate inerente ao professor-pesquisador pode ser concebido como um fenômeno relativamente novo nesse contexto – brasileiro.

Nessa linha de raciocínio e trazem a ideia do profissional reflexivo desenvolvida por D. Schön, Contreras nos diz que essa concepção

(...) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (CONTRERA, 2002, p. 106).

Nesse contexto, a compreensão do docente, enquanto profissional reflexivo/pesquisador, surge a partir dos estudos de Laurence Stenhouse, que via a necessidade do professor pensar sobre a sua realidade, sobre os problemas que influenciam a sua prática (LÜDKE, 2013). É refletindo sobre isso que pensamos a inegável contribuição da dimensão da

pesquisa na formação de professores-licenciando, haja vista o seu fomento acerca do pensar criticamente a realidade na qual encontra-se inseridos, seja no ambiente escolar ou não escolar.

De acordo com Contreras (2002), para Stenhouse, o professor-pesquisador pode ser equiparado a um “artista”, tendo em suas mãos a possibilidade de melhorar a sua prática a partir da “experimentação” e, sobretudo, da “pesquisa”. O autor ainda complementa, explicitando que “a ideia do professor pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre a sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Com essa afirmação que contempla a ideia de que ser um professor pesquisador é algo necessário, não poderíamos deixar de citar um exemplo que retrata o que alguns professores, ou melhor dizendo, um certo licenciando que se diz experiente pensa sobre ser um bom professor.

Voltemos ao nosso personagem. Depois de alguns segundos de apresentação, surge uma frase minimamente curiosa. O estudante/professor afirma que é um bom professor, que sabe “dar” aulas e que poderia “dar” aulas para uma turma de trezentos alunos. Vejam bem, trezentos, dez vezes trinta. Difícil seria arranjar uma sala de aula para tantos “ouvintes” (GUIMARÃES JUNIOR, 2002, p.123).

Ainda em complemento com a fala do personagem, podemos perceber o que o mesmo acredita ser um bom professor, revelando seus conhecimentos ao que se relaciona com atividades de cunho de pesquisa.

Todavia, o que chamou mais a minha atenção era o que complementaria seu discurso de bom professor. Mesmo tendo a capacidade de realizar o feito relatado, ele mesmo pronunciou que não conseguia escrever uma só página do trabalho monográfico. Acredito que devemos explicar melhor o referido pronunciamento: O auto-intitulado “bom professor” afirmou que conseguia “dar” uma boa aula para trezentos alunos, mas não conseguia produzir uma, somente uma folha de uma produção reconhecida como uma atividade acadêmica (GUIMARÃES JUNIOR, 2002, p.123).

Após esses expostos sobre o pensamento do que é ser um bom professor na visão do personagem emblemático, afirmando que não necessariamente se precisa de conhecimentos científicos para “dar aulas”, nos apoiamos em reafirmar a necessidade de integração entre pesquisas e atividades práticas em cursos de licenciaturas. Nessa direção, Demo (2006, p. 36), concebendo a pesquisa como dimensão imprescindível à formação docente, define-a como “diálogo inteligente com a realidade”. Para esse autor, não deveria existir a separação entre aquele que pesquisa e aquele que não pesquisa, uma vez que a pesquisa deve ser compreendida como “princípio científico e educativo” (DEMO, 2006, p. 36).





Em se tratando do conceito de pesquisa, este surge de forma polissêmica na literatura existente sobre a temática. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p 155), pesquisa é um “procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Para Lüdke (2012), a definição de pesquisa vai

(...) da simples organização de uma feira de ciências, ou o aprofundamento de um tema de estudo por um grupo de professores, até o desenvolvimento de trabalhos bastante sofisticados, com publicação em revistas internacionais. O termo “projeto” aparece em todas elas possivelmente representando uma exigência que, em alguns casos, pode representar a própria pesquisa, cuja realização por completo pode não chegar a ser cumprida (p. 636).

Demo (2015), considerando, como já dito aqui, a pesquisa como “princípio científico e educativo”, apresenta-nos, ainda, uma diferenciação de uma pesquisa dita “cotidiana” e outra possuidora de um produto, de “resultado específico”. É salutar destacar que, de acordo com o autor, uma não sobrepõe a outra. Segundo ele, a pesquisa

Como atitude cotidiana está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica, quando no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. Como resultado específico, a pesquisa significa um produto concreto e localizado, como é a feitura do projeto pedagógico, ou de material didático próprio, ou de um texto com marcas científicas (DEMO, 2015, p. 14).

Necessário se faz pontuar que a dimensão da pesquisa e da formação do docente-pesquisador é majoritariamente presenciada, por assim dizer, na docência universitária e, por conseguinte, na formação de professores para o magistério superior. Esse grupo de docente, da Educação Superior, geralmente, tem as melhores condições para se fazer pesquisa, justamente pelo fato deles terem a atividade de pesquisa como constituinte de seu plano de trabalho, enquanto que o docente da educação básica é

na maioria das instituições, responsável por um grande número de turmas, nas quais atua introduzindo e organizando o conhecimento escolar no seu campo de saber específico. Toda carga horária de trabalho semanal é, em geral, comprometida com o tempo despendido em sala de aula, tendo, em princípio, um tempo livre destinado à preparação de aulas e a outras atividades (LÜDKE, 2001, p. 16).

Pensando nisso, talvez seja por essas “condições” [futuras] de docente da educação básica que a pesquisa, na formação desses professores, não tenha consolidado seu espaço, ainda que os estudos e pesquisas tenham evidenciado sua relevância, resumindo praticamente às disciplinas de Pesquisa Educacional e Projeto de Monografias ou similares. Acreditamos, pois



que a dimensão da pesquisa deva estar em todos os momentos formativos dos licenciandos e não somente em momentos ou períodos isolados e pontuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situando a trajetória da formação de professores como um reflexo do que temos hoje em se tratando de estruturas de currículos de cursos de licenciaturas, condutas profissionais e pensamento do professor acerca de seus saberes relacionados a pesquisa e implementação de atividades de pesquisa em contexto de sala de aula, podemos dizer que mesmo na atualidade, o professor ainda faz o uso do livro didático como o principal item a ser seguido em suas aulas, e que muitas vezes a rotina é tão engessada que o professor acaba sendo apenas um sujeito que segue o que tá sendo imposto nos materiais disponibilizados.

Com a intenção de não deixar conclusões, mas sim contribuir de alguma forma com o pensamento reflexivo de professores e de entusiastas do assunto, uma vez que refletimos sobre a formação do professor-reflexivo-pesquisador, temos alguns questionamentos que nos permite deixar um espaço de reflexão para os leitores.

Como questionamentos temos as seguintes indagação: Suas condutas profissionais despertam o pensamento crítico de seus alunos ? O que você realiza em sala de aula é pensado para que o aluno desenvolva o pensamento de se questionar ou você apenas segue os conteúdos estabelecidos nos livros didáticos? A sua formação e suas práticas profissionais contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade emancipatória ou apenas para que as camadas populares e elite continue da mesma forma?

Por quais motivos esses questionamentos são inseridos em um momento de conclusão? Para que os leitores tenham clareza de que a profissão do professor não se resume a um trabalho técnico de apenas seguir conteúdos já estabelecidos e de atividades prontas, mas sim que nessa profissão é preciso que se tenha um olhar em volta de tudo que rodeia o contexto da comunidade, das crenças dos alunos e familiares e que essas questões recaem na conduta de um professor pesquisador, que se preocupa com os seus alunos e entende a necessidade da pesquisa para desenvolver e levar mais conhecimentos e adaptações para suas atividades e melhor aprendizado de seus alunos. Entendendo a pesquisa como um suporte que facilita a aprendizagem dos discentes e assim também facilita o trabalho do professor.

As discussões tecidas ao longo do escrito sinalizam a importância do professor pesquisador para as atividades mais simples e complexas da profissão, recaindo no que se



direciona a investir em formações e políticas públicas e em currículos que promova uma formação crítica e um olhar de pesquisador.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea).

ESTEBAN, M. P. S.. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 14).

GUIMARÃES JUNIOR, A. G. Ao abrir dos olhos, a angustia ou quando da expulsão do paraíso: Formação do professor pesquisador. *In*: SALES, J. A. M; BARRETO, M. C; FARIAS, I. M. S. **Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre a temáticas contemporânea**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, Santa Maria, v.30, n.02, p. 11-26, 2005.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).