

FORMANDO O PROFESSOR PESQUISADOR: EXPERIÊNCIAS NO PIBID/PEDAGOGIA DA URCA

Davi Mota Bezerra ¹
Amanda Melo de Lima ²
Luiz Carlos Carvalho Siqueira ³

RESUMO

O presente trabalho tem como eixo a formação docente na contemporaneidade. Ele emerge em meio aos debates e experiências formativas no subprojeto intitulado *Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática*, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Buscamos, desta forma, entender de que modo o PIBID/Pedagogia se constitui como espaço formativo de professores pesquisadores. Para embasamento teórico do trabalho foram utilizados os autores: Alarcão (2001), Bardin (2016), Gil (2008), Freire (1996) e Nuñez e Ramalho (2005, 2008), dentre outros que abordam o professor pesquisador, identidade docente e aspectos metodológicos da sua prática. A pesquisa tem natureza básica, realizada sob abordagem qualitativa da pesquisa participante, desenvolvida através de métodos observacionais-interativos, próprios de estudos exploratórios, no qual, os estudantes de Pedagogia vinculados ao Programa supracitado foram questionados sobre: “Quando você pensa em sua formação docente pelo PIBID, que palavras veem à sua mente?” A partir dos dados foi feita uma análise de conteúdo, sistematizando as respostas obtidas em um quadro contendo a frequência das palavras e relacionando-as com as características do professor pesquisador encontradas em Alarcão (2001). As palavras encontradas corroboraram com o pensamento de uma formação docente investigadora, percebida como motor central das atividades do PIBID visto sua importância na construção da identidade docente dos bolsistas.

Palavras-chave: PIBID-Pedagogia, Formação de professores, Formação inicial de professores.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como eixo central a formação de professores e é fruto do projeto intitulado “Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática”, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Busca-se aqui responder: de que modo o PIBID/Pedagogia se constitui como espaço formativo de professores pesquisadores?

¹ Estudante de graduação: Pedagogia, Universidade Regional do Cariri - URCA, davimtb2014@gmail.com.

² Estudante de graduação: Pedagogia, Universidade Regional do Cariri - URCA, amanda.mello1323@gmail.com.

³ Professor (a) Orientador (a): Mestrando do Curso de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, 86luiz@gmail.com.

A pesquisa justifica-se na necessidade de exploração de práticas formativas que visem olhar o professor em sua perspectiva investigadora. Um olhar este que parte não só do aperfeiçoamento profissional para um melhor desempenho na docência-discência, mas também como forma de tornar o professor mais crítico, problematizador dos elementos presentes no ambiente social que está inserido, realizando, através de sua ação investigativa, a conscientização acerca dos problemas e circunstâncias sociais conjunturais.

A formação de professores pesquisadores surge no debate frente aos saberes ligados à prática docente (metodologias, estratégias e técnicas de ensino) e à educação de maneira mais ampla na contemporaneidade (educação para o século XXI), colocando em discussão as práticas formativas tradicionais e quais profissionais estão sendo encaminhados para a sala de aula: professores reprodutores de práticas ou investigadores reflexivos? Constata-se que o PIBID/Pedagogia da URCA traz, pois, desde sua elaboração teórica até sua concretização prática, elementos que dão um novo olhar à formação docente e cumprem direta e indiretamente o desvelar da pesquisa como sustento teórico-prático na ação pedagógica.

Como suporte teórico-metodológico usamos as obras de Alarcão (2001), Bardin (2016), Gil (2008), Freire (1996) e Nuñez e Ramalho (2005, 2008), que tratam de temas como profissionalização e saberes docentes, além de abordar histórica e conceitualmente o professor pesquisador. A pesquisa tem natureza básica e de caráter indutivo na qual, através de métodos observacionais e comparativos próprios de uma pesquisa exploratória, foi oferecido aos alunos do PIBID a seguinte questão: “Quando você pensa na sua formação docente pelo PIBID, que palavras veem à sua mente?”. As palavras obtidas foram sistematizadas em uma tabela, contendo as características gerais do professor pesquisador definidas por Alarcão (2001), separando-as de acordo com a característica que lhe fosse relacional. Logo após, foi inferido o que o grupo entende por sua formação no PIBID e os dados foram interpretados buscando um laço entre a formação no PIBID e a do professor pesquisador.

Foram analisadas 52 (cinquenta e duas) palavras, das quais 33 (trinta e três) compuseram um quadro de maneira que se agrupassem de acordo com as características gerais do professor pesquisador (Cf. Quadro 1). As palavras obtidas entraram em total consonância com as características supracitadas, revelando nos bolsistas a consciência de uma formação voltada à pesquisa e identificando o PIBID/Pedagogia da URCA como este espaço formativo de profissionais investigadores.

Percebemos que professor pesquisador aparece nas mais recentes discussões do campo educacional – principalmente no que diz respeito à área de formação de professores –, contudo, são escassas as experiências formativas concretas que dão sustento ao aparente

consenso de que os professores devem ser investigadores em seus ambientes de trabalho. Para solidificar no campo teórico e prático a urgência do professor pesquisador na educação contemporânea é que se faz relevante essa pesquisa.

Discutiremos, pois, a historicidade e origem científica do professor pesquisador no debate educacional no mundo e no Brasil, encontrando seu desenvolvimento, análises e críticas que sustentem – ou não – a sua urgência no campo da formação docente, além da formação do PIBID/Pedagogia URCA e sua relação com o tema.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza básica, realizada sob abordagem qualitativa da pesquisa participante, desenvolvida através de métodos observacionais-interativos, próprios de estudos exploratórios, os quais “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer, e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008. p. 27). A partir disso entregamos a um grupo de 17 (dezesete) bolsistas do PIBID/Pedagogia da URCA a pergunta: “Quando você pensa na sua formação docente pelo PIBID, que palavras lhe veem a mente?” e, por fim, realizamos uma análise de conteúdo, a qual a professora Laurence Bardin define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (várias inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 44)

As palavras foram sistematizadas em uma tabela, contendo as características gerais do professor pesquisador definidas por Alarcão (2001), separando-as de acordo com a característica que lhe fosse relacional. Logo após, foi inferido o que o grupo entende por sua formação no PIBID e os dados foram interpretados buscando um laço entre a formação no PIBID e a do professor pesquisador. Foi realizado, dessa maneira, o processo de “descrição-inferência-interpretação” inerente à análise de conteúdo (ibid. p. 45).

3. PROFESSOR PESQUISADOR: ORIGEM CIENTÍFICA

O termo “professor pesquisador” tem sua origem sempre ligada à um educador inglês de bastante influência no século XX: Lawrence Stenhouse. Stenhouse foi professor de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

educação básica, além dos trabalhos oferecidos à *Durham University* e à Universidade de *East Anglia*. As discussões sobre teoria curricular como um mecanismo de teste de hipóteses e reflexões protagonizadas pelo docente e sua experiência profissional possibilitaram a entrada do “professor pesquisador” em seus trabalhos (FAGUNDES, 2016, p. 287). Stenhouse concretizou suas ideias no *Humanities Curriculum Project*, “um projecto de desenvolvimento curricular do Reino Unido, no qual teve a oportunidade de transformar um conjunto de teorias em estratégias que considerava indispensáveis e que poderiam ser um recurso para educadores profissionais de qualquer nível de ensino.” (BONIFÁCIO, 2011, p. 661).

A notória influência de Stenhouse extrapolou os limites territoriais da Inglaterra e teve diversos divulgadores de seus pensamentos ao redor do mundo. Em Portugal, Isabel Alarcão (2001), ao tratar do professor pesquisador, remete que sua origem, apesar de sempre relacionada à Stenhouse, vem desde os anos 30 com as obras de John Dewey, que situava os professores como “estudantes do ensino”. Alarcão completa que, no entanto, as noções trazidas por Dewey foram muito mais exploradas e sistematizadas nas obras de Stenhouse.

Entendendo sua origem científica, partiremos agora para as discussões que norteiam o debate pedagógico que propomos nesta pesquisa: as características de um professor pesquisador e as nuances de sua participação no pensamento educativo, sobretudo na contemporaneidade.

3.1 PROFESSOR PESQUISADOR: DISCUSSÕES GERAIS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Stenhouse (1978), nos alerta quanto a essência do professor enquanto pesquisador, nos atentando para o fato de que são as salas de aula, diariamente ocupadas pelo docente, os laboratórios educacionais mais precisos e realistas:

Existe, no entanto, uma necessidade por um desenvolvimento de laboratórios educacionais. Neles nós poderíamos controlar condições e então poder simular fielmente aquelas salas de aula reais..., mas espere um momento! Isso parece implicar que onde quer que haja uma sala de aula real há um laboratório educacional em potência. Apenas assim. Os melhores laboratórios educacionais desenhados são de responsabilidade de professores, não de pesquisadores. (p. 10, tradução nossa)

Alarcão (2001) faz um destaque quanto o pensamento de Stenhouse: de que ele “essencialmente considera que o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (p. 7). Essa passagem nos

remete à um importante autor brasileiro, que, ao tratar da pesquisa na docência nos diz, categoricamente: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). Essa reflexão acentua-se ainda mais de encontro ao pensamento de Stenhouse quando Freire nos coloca:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (ibid. p.14)

Está claro o que se propõe aqui: ser pesquisador não é uma qualidade de um determinado professor ou grupo de professores a partir de formações específicas ou da própria experiência em sala de aula. O professor é, por essência, pesquisador. Isso faz parte da sua atividade cotidiana, do seu saber profissional, e, mais importante, do seu “ser” professor.

Nuñez e Ramalho (2005) nos atentam para uma questão importante: a distinção entre a pesquisa feita nas universidades e por pesquisadores ditos “cientistas” e a pesquisa feita pelo professor em sala de aula. Partindo-se das reflexões de Elliot, discípulo de Stenhouse, Nuñez e Ramalho trazem a ideia de que o professor pesquisador atua em um campo mais “prático” da pesquisa, sem o objetivo principal de gerar conhecimento, mas de solucionar questões práticas do cotidiano escolar. Em vez de partir de problemas gerais de certa área de conhecimento, a pesquisa do professor parte da sua vivência, das situações ocorridas na sua atividade laboral que, no entanto, não deve perder a sua rigorosidade científica:

Embora considere que o objetivo da pesquisa do professor na sua prática não seja gerar elevadas teorias sobre educação (e sim um saber prático), o referido teórico reconhece que não se deve dispensar o rigor e a complexidade necessários aos processos de pesquisa. (ibid. p. 93)

Alarcão (2001) transmite em uma de suas passagens uma explícita concordância com a citação anterior: “A ser assim, a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (p. 8).

Fica claro, pois, duas importantes características da atividade do professor pesquisador: a pesquisa como ação: prática solucionadora de problemas empíricos, e de caráter metódico: sistematizada, dotada de rigor científico. Essas atribuições da pesquisa são o que norteiam as características, competências ou habilidades convenientes ao professor

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pesquisador, partes de uma unidade integradora de saberes profissionais e de construção identitária enquanto profissional da educação, comprometido com seus fins e objetivos.

Alarcão (2001, p. 9) nos possibilita uma sistematização das características gerais do professor pesquisador dividindo-as em quatro categorias. Na categoria “Atitudes” encontramos características que tratam de aspectos éticos e valores como “espírito aberto e divergente”, “compromisso e perseverança”, “respeito pelas ideias do outro”, “autoconfiança”, “capacidade de se sentir questionado”, “sentido da realidade” e “espírito de aprendizagem ao longo da vida”. Já em “Competências de ação” está presente o trabalho em equipe, ou seja, a “capacidade de trabalhar em conjunto”, “pedir colaboração” e “dar colaboração” e relacionados à proatividade como “decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos”. Nas “Competências metodológicas” estão processos mais ligados ao rigor científico da ação investigativa docente, como: “observação”, “levantamento de hipóteses”, “formulação de questões de pesquisa”, “delimitação e focagem das questões a pesquisar”, “análise”, “sistematização”, “estabelecimento de relações temáticas” e “monitorização”. Por fim, as “Competências de comunicação” estabelecem parâmetros de interatividade com o outro, ou seja, a “clareza” e o “diálogo (argumentativo e interpretativo)”, além do “realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo”.

Para que o professor possa ter as características de um professor pesquisador ele precisará passar por uma formação que possa contribuir na sua profissionalização, ou seja, que aperfeiçoe os traços de sua profissionalidade e profissionalismo. Que, segundo Nuñez e Ramalho (2005):

[...] é aquela que tem impacto no desenvolvimento profissional dos professores e em suas identidades pessoais e profissionais. A formação não se constitui num processo de transmissão de conhecimentos ou de treinamento, e sim num processo de construção de identidades pessoais e profissionais dos docentes, com o objetivo de desenvolver a cultura das instituições formativas como instituições que aprendem. (p. 103)

Maria do Ceú Roldão (2000, p. 19-20) nos dá alguns objetivos essenciais os quais a formação deve propor-se para que o professor pesquisador possa emergir do docente e/ou futuro docente:

- Formar para compreender e analisar situações de ensino
- Formar para decidir
- Formar para uma cultura profissional colaborativa

- Formar para avaliar a acção
- Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.
(apud ALARCÃO 2001, p. 10)

O debate acerca do professor pesquisador continua dentro e fora dos livros e artigos, fazendo-se atual sua urgência nos processos de formação docente, dando ao professor as ferramentas necessárias para sua completa profissionalização.

4. PIBID/PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma ação do MEC presente na Política Nacional de Formação de Professores destinado à estudantes dos semestres iniciais dos cursos de licenciatura e professores da rede básica, objetivando vincular os Institutos Superiores (IES) com a rede básica de ensino, preparando os futuros professores para o exercício da docência com a articulação do ensino teórico e prático.

Dividindo por áreas, o PIBID da URCA encontra no curso de Pedagogia uma proposta formativa presente no subprojeto “Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e a interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática” que traz como eixo central uma formação oriunda de reflexões autocríticas e coletivas, de desenvolvimento do *eu*, de exploração das experiências de vida e construção de uma identidade docente.

É neste espaço formativo que 24 (vinte e quatro) bolsistas e 1 (uma) voluntária tecem sua formação inicial. O estudo de textos vinculados à prática na sala de aula e posterior reflexão coletiva contribui para a emergência de um profissional que, além de reflexivo, é investigativo. Um profissional capaz de transformar sua prática em teoria e aperfeiçoá-la mediante a consciência de uma construção permanente enquanto professor (a). Tal afirmação é embasada por meio das respostas de 17 (dezessete) destes bolsistas à seguinte pergunta: “Quando você pensa na sua formação docente pelo PIBID, que palavras lhe veem a mente?”. As palavras obtidas foram agrupadas de acordo com as características gerais do professor pesquisador vistas anteriormente em Alarcão (2001), conforme segue a tabela:

QUADRO 1 – O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO PIBID SOBRE A SUA FORMAÇÃO DOCENTE?

Palavra	Frequência	Característica/Categoria
Experiência, experiências, Construção, contínua, formação, processo, aperfeiçoamento, autoformação,	20	Espírito de aprendizagem ao longo da vida/Atitudes

identidade		
Planejamento, metodologia, currículo, didática, ensino, regência, instrução, estudo, reflexão, crítica-reflexiva	13	Observação, análise, sistematização, monitorização/Competências metodológicas
Desafios, superação, determinação, responsabilidade, valorização, conquista, coerência, motivação	10	Compromisso e perseverança/Atitudes
Apoio, cooperação, relação, inclusão	4	Capacidade de trabalhar em conjunto, pedir colaboração, dar colaboração/Competências de ação
Criatividade, mudança	2	Realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo/Competências de comunicação

Das 52 (cinquenta e duas) palavras respondidas pelos bolsistas, 33 (trinta e três) compuseram o quadro e encontraram relação com as características citadas. Isso mostra como o PIBID/Pedagogia da URCA tem fortalecido na consciência profissional de cada participante o docente que está a formar-se. As palavras que mais frequentemente apareceram nas respostas demonstraram uma forte percepção do espírito de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a compreensão de uma formação permanente, inacabada, que constrói-se por meio da pesquisa e da investigação.

Palavras como “planejamento”, “metodologia” e “reflexão” apontam para a observação, análise e sistematização necessários à prática do professor pesquisador, assim como o compromisso e a perseverança presentes em palavras como “determinação”, “superação” e “desafios”. Por último encontramos traços da capacidade de trabalhar em conjunto nas palavras “apoio”, “cooperação”, “relação” e o realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo na “criatividade” e na “mudança”, palavras também citadas pelos bolsistas.

A menor frequência de palavras ligadas à algumas das características mostradas por Alarcão revelam o longo trabalho que ainda deve ser feito para alcançar os objetivos da formação do docente investigador. A pesquisa, no entanto, também nos norteia quanto a visão dos alunos acerca do PIBID e seus impactos no olhar sobre sua identidade e seu processo de profissionalização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor pesquisador, em um século onde as informações veiculam em alta velocidade e as transformações quase nos impossibilitam de acompanhá-las, faz-se urgente e necessária, assim como se fez há décadas, já alertado por Paulo Freire. Esse profissional capaz de renovar sua prática, refletir e questionar suas próprias atitudes por meio de um aperfeiçoamento metódico, teórico, profissional e humano deve ser buscado em cada passo da formação.

Em meio à procedimentos formativos ainda centrados no tecnicismo e tradicionalismo arraigados nas universidades e outros espaços de profissionalização do docente, surge o PIBID enquanto proposta de alinhamento entre a teórica e a prática, universidade e escola, capaz de emergir no aprendiz as características de um professor pesquisador. Um professor que construa a sua identidade no dia-a-dia, na sua prática educativa, por meio da coletividade, da reflexão, da análise e capacidade de mudança.

Portanto, cabe a nós questionar: em que níveis diferem a formação puramente teórica da grade curricular normal do curso de Pedagogia com a formação teórico-prática do PIBID? Como o professor pesquisador possa passar a ser exigência da licenciatura? Que outras práticas formativas dão suporte a construção deste profissional investigativo? São perguntas que servem de base para outras pesquisas e que tem em si igual fundamento: por uma docência comprometida com o fazer pedagógico, com a transformação de si, do outro, e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf/>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONIFÁCIO, Evangelina. Lawrence Stenhouse: revisitando a influência da sua obra em Portugal. In: **Congreso Internacional Iberoamericano: V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influências Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana**. Universidade de Salamanca, 2011. p. 661-667. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6974/>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, 2016, 21.65: 281-298.

Disponível: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516/>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, 2005. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pesquisa-identidade-docente.pdf/>>. Acesso: 23 de mar. 2019.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. -, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1872/>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

STEANHOUSE, Lawrence. Applying Research to Education. **UEA**, 2019. Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1978-Applying+Research+to+education.pdf/24ec7b40-ac56-46d2-8f8f-2bb7b4c53ac4/>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.