

REVISITANDO OS CONCEITOS DE PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO: UM ESTUDO TEÓRICO

Luciana Rodrigues Leite¹
Acássio Paiva Rodrigues²
Francisco Igor Rodrigues³
Sílvia Helena Lima Monteiro⁴
Maria Socorro Lucena Lima⁵

RESUMO

Este trabalho trata-se de um estudo teórico que versa sobre os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, e suas implicações para o campo da formação de professores. Originalmente o conceito de professor pesquisador foi desenvolvido pelo educador inglês Lawrence Stenhouse, em 1975, em sua obra “*An introduction to curriculum research and development*”, enquanto o conceito de profissional reflexivo foi desenvolvido por Donald Schön e adotado no âmbito educacional, mediante diversas compreensões e derivações, que reforçaram a perspectiva do professor como um sujeito reflexivo. No decorrer da história educacional esses conceitos se entrelaçam e por vezes se confundem, passando por algumas fases que serão abordadas neste trabalho. Quanto ao procedimento metodológico, esta trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados como base os seguintes autores: Schon (1983), André (2001), Pimenta e Ghedin (2002), Zeichner (1994, 2011), Alarcão (2011), Diniz-Pereira e Zeichner (2011), dentre outros. Compreende-se, portanto, que mesmo com todas as dificuldades estruturais e relacionadas à divergências teóricas, o movimento de formação do professor reflexivo tem o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico de articulação de experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores, auxiliando na rejeição as hierarquias dualistas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática.

Palavras-chave: Professor pesquisador, Professor reflexivo, Formação de professores.

Introdução

Originalmente, a relação estabelecida entre o âmbito universitário e as escolas de Educação Básica, no desenvolvimento de pesquisas científicas, vem ocorrendo de modo hierárquico, em um processo no qual os professores universitários assumem o papel de pesquisadores e os professores da Educação Básica de consumidores e/ou executores. O

¹ Professora do Curso de Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE, lurodleite@gmail.com;

² Graduando do Curso de Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE, acassiopaiva1@hotmail.com.

³ Graduando do Curso de Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE, franciscoigorlves@hotmail.com

⁴ Professora do curso de Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE, silvia_hlm@hotmail.com

⁵ Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE-CE, socorro_lucena@uol.com.br

movimento relacionado a formação de professores reflexivos vem se contrapor a essa estrutura, apontando para a possibilidade da formação de professores pesquisadores e reflexivos estreitar o distanciamento existente entre a pesquisa universitária e o ensino da Educação Básica.

Mediante esse contexto, o presente trabalho apresenta um resgate dos conceitos professor pesquisador e professor reflexivo, apresentando as definições mais recorrentes, o percurso histórico de constituição desses conceitos, as críticas relacionadas e os caminhos percorridos na busca pela superação das limitações que foram sendo identificadas, a partir de diversas correntes teóricas. É abordado, portanto, desde a origem do termo professor pesquisador, com Stenhouse, e professor reflexivo, a partir dos estudos de Donald Schon sobre o profissional reflexivo, passando pelas derivações que esses conceitos foram adquirindo no decorrer do tempo, e suas inter-relações.

As características desse trabalho o enquadram como uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo consiste em analisar os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, e suas implicações para o campo da formação de professores, recorrendo-se, principalmente aos seguintes autores: Schon (1983), Pimenta e Ghedin (2002), André (2001), Alarcão (2011), Zeichner (1994), Diniz-Pereira e Zeichner (2011).

Metodologia

O percurso metodológico adotado neste trabalho o caracteriza como uma pesquisa bibliográfica sobre o campo da formação de professores, com ênfase nas diferentes percepções acerca dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo e suas implicações para área na qual estão inseridos. Para Gil (2008) a principal vantagem dos estudos bibliográficos reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente.

Desse modo, para a tessitura deste trabalho recorreu-se a literatura pertinente da área, apresentando, a seguir, uma discussão com base nos principais teóricos que abordam sobre essa temática no campo da formação de professores.

Resultados e Discussão

O movimento internacional relacionado à prática reflexiva tem suas origens em oposição a perspectiva tecnicista preponderante no cenário educacional, durante muito tempo. Zeichner (1994) corrobora essas perspectivas e ressalta que esse movimento

[...] que tem sido desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam, uma rejeição a formas de reforma educacional de “cima para baixo” que envolvem professores meramente como participantes passivos (p. 10).

Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo são, originalmente, ancorados na perspectiva de uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que, para Pimenta e Ghedin (2002), consiste na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, privilegiando a reflexão, análise e problematização da prática docente e valorizando o ‘conhecimento na ação’, conforme destacado por Schön (1983, p. 68), a seguir: “Quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”.

Sobre o percurso histórico desses conceitos, Contreras (1994) apud Soares (2001) destaca que há três marcos para o movimento do professor pesquisador: os anos 40 com a proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin, os anos 70 com os trabalhos de Stenhouse e Eliot e os anos 80 com os estudos críticos de Carr e Kemmis, além de ser importante acrescentar as contribuições de Donald Schon (anos 80) e Liston e Zeichner (anos 90) pela repercussão nas propostas de formação de professores pesquisadores.

Diniz-Pereira (2011) ressalta que os termos mais comuns, utilizados na literatura para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola são “pesquisa-ação”, “investigação-na-ação”, “pesquisa colaborativa” e “práxis emancipatória”. Estes, por sua vez, são oriundos de um movimento iniciado por Kurt Lewin, em 1940, ao desenvolver a teoria da pesquisa-ação, que é promovida nos anos 50, mediante a compreensão que os resultados das pesquisas dos próprios docentes seriam mais úteis que aquelas desenvolvidas por pesquisadores externos. Da Inglaterra, na década de 70, vem a contribuição de Lawrence Stenhouse, com a elaboração da concepção do professor pesquisador, que foi reforçada por Donald Schön (1983-1987), mediante os estudos acerca do profissional reflexivo.

Lüdke (2001) complementa esse contexto histórico ressaltando a importância das ideias de Schön para o contexto educacional mundial, visto que impulsionou toda a comunidade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

educacional como uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquelas de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica.

Para a discussão desses conceitos, inicialmente, mostra-se importante distinguir as concepções professor reflexivo e professor pesquisador. Para tanto, recorre-se inicialmente a Pimenta e Ghedin (2002), quando essas autoras ressaltam a importância de se diferenciar a reflexão enquanto adjetivo (atributo próprio do ser humano) do movimento que se denominou professor reflexivo (movimento teórico). Complementando essa compreensão, Lüdke (2001) apresenta alguns aspectos de diferenciação entre pesquisa e reflexão no trabalho e na formação docente:

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico [...] (LÜDKE, 2001, p. 30-31).

O componente crítico aludido pelas autoras na citação anterior remete à discussão acerca das críticas inerentes a esse âmbito de estudo. Pimenta e Ghedin (2002), destacam, por exemplo, que a concepção do professor como investigador defendida por Stenhouse não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a prática educativa, reduzindo a pesquisa aos problemas da sala de aula, o que pode ser considerado uma perspectiva restrita, por desconsiderar a influência da realidade social e histórica em que o professor está inserido. E essas autoras recorrem a Giroux (1990) para destacar que a mera reflexão sobre o trabalho de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

O praticismo, apresenta-se, portanto, como um dos fortes pontos de crítica emitidos a esse modelo formativo docente. Santos (2001) ilustra esse cenário, destacando que o conhecimento que se produz quando se investiga a própria prática (conhecimento prático) difere-se do conhecimento teórico e científico. Pimenta e Ghedin (2002) concordam com as críticas referentes a esse modelo e colocam a teoria como uma possibilidade de superação do praticismo, apontando que a reflexão precisa ocorrer coletivamente e considerando contextos mais amplos nos quais a prática docente está inserida.

Em contrapartida, assumindo outra perspectiva, Contreras (1994) apud Lüdke (2001) ressalta que a teoria é importante, mas insuficiente para orientar o trabalho docente na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados. É preciso também comprometimento com a transformação da realidade, considerando os componentes éticos e políticos do trabalho docente, além e ser necessário ao professor o desenvolvimento de uma sensibilidade aberta ao pluralismo que assegure a consideração de versões diferentes das suas, por mais críticas e emancipatórias que estas pareçam ser.

Desse modo, considerando as limitações inerentes a esses conceitos, no decorrer do percurso da história educacional, outras concepções relacionadas ao professor pesquisador e professor reflexivo vão sendo desenvolvidas, no intuito de superar as lacunas identificadas, e amparadas em concepções críticas de educação. Dentre elas podem ser citados Giroux (1997) com a compreensão de professor como um intelectual crítico, Zeichner (1994) com a concepção de professor como prático reflexivo e Alarcão (2011) com a concepção de professor reflexivo.

Uma das precursoras mais contemporâneas dessa perspectiva é Alarcão (2011). A autora recorre a Demo para destacar que a sala de aula precisa deixar de ser um espaço onde se transmite conhecimento para ser um espaço onde se produz conhecimento. E defende a noção de professor reflexivo, fundamentada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores, pois o profissional reflexivo, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Zeichner (1994) também é um desses defensores. Ele ressalta que há uma dupla necessidade de formar professores como profissionais reflexivos: para torná-los consumidores críticos das pesquisas produzidas no campo educacional e participantes de projetos de pesquisa. Além disso, esse autor destaca que a proposta do professor investigador faz parte da agenda de diferentes tendências no campo da formação docente, passando tanto pela tradição da eficiência social, pela tradição desenvolvimentista e a tradição de reconstrução social, de modo que o objetivo e o modo como a pesquisa é utilizada na formação docente é que definem a tradição a que ela se vincula, sendo que essas tradições é que precisam ser discutidas de modo crítico, analisando suas consequências no processo de formação docente.

Nesse trabalho, compartilha-se, portanto, das perspectivas do autor acima, e acrescenta-se a esse cenário a possibilidade da formação de professores pesquisadores e reflexivos, estreitar o distanciamento existente entre a pesquisa universitária e o ensino da Educação Básica. Perspectiva com a qual comungam Anderson, Herr e Nihlen (1994) apud Diniz-Pereira (2011, p. 30-31), ao ressaltarem que:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Quando os profissionais da escola tornarem-se mais ativos em compartilhar seu trabalho e a “pesquisa dos educadores” tornar-se um movimento ampliado de base, tal pesquisa tem o potencial para rejeitar as hierarquias dualistas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática.

Nesse contexto, compartilha-se do pensamento de Diniz-Pereira e Zeichner (2011), de que “[...] o movimento dos educadores pesquisadores tem o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores”

Considerações finais

Neste trabalho buscou-se desenvolver reflexões teóricas acerca dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, e suas implicações para o campo da formação de professores. Pôde-se identificar que, originalmente, essas concepções teóricas são ancoradas nos pressupostos da epistemologia da prática e que, no decorrer do tempo, perspectivas mais críticas foram sendo desenvolvidas, a partir das limitações identificadas nas proposições originais.

Em oposição à racionalidade técnica, os primeiros ensaios para a configuração da abordagem teórica do professor reflexivo ocorreram na década de 40, com as propostas de pesquisa-ação, e se intensificaram na década de 70, com Stenhouse, na Inglaterra, mediante a perspectiva do professor pesquisador. Schön pode ser considerado um dos teóricos que mais influenciou o crescimento e difusão dessa abordagem, com sua compreensão acerca do profissional reflexivo, impulsionando toda a comunidade educacional na construção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões.

As principais críticas a essa abordagem estão relacionadas ao praticismo inerente, ao imediatismo – relacionado ao fato das mudanças que o professor opera em sua prática serem restritas a sala de aula, e ao fato da reflexão por si só não modificar a realidade. Por fim, ressalta-se que os autores deste trabalho compartilham da compreensão de diversos teóricos que abordam essa temática de estudo e defendem a formação de professores pesquisadores e reflexivos como uma possibilidade de estreitar o distanciamento existente entre a pesquisa universitária e o ensino da Educação Básica, entre o ensino e a investigação, entre a teoria e a prática. Além de apresentar-se como uma experiência que busca a construção de modelos críticos de formação de professores.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: Bagaço. 2006. p. 221- 233.

_____. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática do professor**. Campinas: Papyrus, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez. 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.p. 11-37.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática do professor**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 27-54.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Schön, D. A. *Educating the reflective practitioner*. Washington, DC.: *American Educational Research Association*. 1987.

_____. *The reflective practitioner*. Nova York: *Basic Books*, 1983.

SOARES, M. A pesquisa nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática do professor**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 91-105.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (Orgs). **Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education**. London: Falmer Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países do mundo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K. M. *Reaserch on teacher thinking and diferente views of reflective practice in teaching and teacher education*. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (org.) *Teachers mind actions*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.