

**Artigos**



# PROFESSOR – PESQUISADOR: mitos e possibilidades<sup>1</sup>

*Selma Garrido Pimenta<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Este texto foi apresentado no XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Curitiba em setembro de 2004, com adaptações a partir do projeto de pesquisa da autora intitulado *Pesquisar e Ensinar na universidade – um estudo da gênese e da crítica do conceito de professor pesquisado*, que está sendo desenvolvido no âmbito do Projeto Integrado *Formação de professores e suas contribuições para a reinvenção do trabalho docente, do espaço escolar e das políticas públicas*, do GEPEFE – Grupo de estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador – FEUSP.

<sup>2</sup> Doutora em Educação; professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo; Diretora da Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da USP. E-mail: spgiment@usp.br

## Resumo

O artigo aqui apresentado relata pesquisas da autora realizadas na temática da formação de professores, destacando as pesquisas referentes à Didática em cursos de Licenciatura, à Qualificação do Ensino Público escolar e às práticas de docentes de uma Universidade Pública, essa última em andamento. As duas primeiras pesquisas, envolvendo professores nas escolas, são, segundo a autora, de caráter prático-interpretativa e a terceira, teórico-interpretativa. O conjunto de questões que emergem destas pesquisas é discutido pela autora que os identifica também em países que buscam implantar políticas públicas que favoreçam a democratização escolar e social, nas quais os professores e as escolas, em suas novas lógicas de organização curricular e novas formas de gestão, ganharam centralidade.

## Abstract

This work describes research carried out by the author on the theme of teacher training, focusing in particular, on the studies on Didactics in Licenciatura Degrees, the Qualification of Public Education in schools and the practices of teaching staff at a Public University, which is still in progress. The first two studies involving teachers in schools are, according to the author, of a practical-interpretative nature, while the third is a theoretical-interpretative study. The range of issues that emerge from these studies is discussed by the author, who also identifies them in countries that seek to introduce public policies which favor the democratization of schools and social democratization, in which teachers

and schools in their new manner of curricular organization and new forms of management, assume a central role.

## Palavras-Chave

Formação de professores; didática nas licenciaturas; professor-pesquisador nas universidades.

## Key-Words

Teacher training; didactics in licenciatura degrees; professor-researcher in universities

## Introdução

Nos últimos 08 anos realizamos três pesquisas sobre formação de professores: “A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura” (1999a), “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores” (1999b) e “As tendências investigativas contemporâneas: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas” (2003). A natureza das duas primeiras - pesquisas com professores nas escolas - nos levaram a denominá-las provisoriamente como uma investigação prático-interpretativa; e a terceira como teórico-interpretativa. Delas emergiram e/ou se consolidaram algumas questões que justificam uma elaboração teórica na área de formação de professores e que encontram ressonância em pesquisas realizadas por outros pesquisadores<sup>3</sup>, configurando o movimento das tendências investigativas contemporâneas na área de formação de professores. Podemos organizar as questões em três grupos: 1) a importância das investigações em situações concretas, configurando o que se tem denominado de epistemologia da prática<sup>4</sup>, valorizando os processos de construção de conhecimentos de professores. 2) a importância da concepção professor-reflexivo daí decorrente, suas possibilidades e limites nos contextos escolares; 3) a importância dos saberes e identidade e da profissão e profissionalidade docentes, apontando para a questão do professor pesquisador. Esse conjunto de questões emergem em contextos de países que buscam implantar políticas públicas que favoreçam a democratização escolar e social, nas quais os professores e as escolas em suas novas lógicas de organização curricular e novas formas de gestão, ganharam centralidade.

A pesquisa intitulada “A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura” trouxe aprofundamentos teóricos, especialmente para as questões dos saberes e identidade de professores<sup>5</sup>. A pesquisa Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores permitiu-nos, posteriormente, caminhar da pesquisa-ação à pesquisa colaborativa<sup>6</sup>. E na pesquisa “As tendências investigativas contemporâneas: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas” foi possível procedermos à gênese crítica do conceito professor reflexivo, ampla e indiscriminadamente apropriado na academia e pelas políticas neoliberais de formação de professores<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Dentre outros, destaque-se: Geraldí, 1998; Mizukami, 1998; Marin, 1998; Cunha, 1998; Brezinski, 1999; Libâneo, 1998; Therrien, 1998; Contreras, 1997; Sacristán, 1983; Zeichener, 1993; Perrenoud, 1993; heargreaves, 1997; Elliot, 1996; Gauthier, 1996; Baird, 1987; Kemmis, 1993; Porlán, 1987; Pérez-Gómez, 1989; Charlot, 1996; Alarcão, 1996; Esteves, 1996.

<sup>4</sup> Ver PIMENTA, S. G. A Pesquisa em Didática no Brasil (1996 – 2000), in PIMENTA, S.G. *De Professores, Pesquisa e Didática*. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-128.

<sup>5</sup> Ver PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes e identidade, in: PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>6</sup> Ver PIMENTA, S. G; GARRIDO, E; MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (org) *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

Dos três grupos de questões acima, uma categoria que está a merecer aprofundamento é a que se centra na polémica do professor como pesquisador. Até que ponto é possível ao professor fazer pesquisa em sua atividade docente?<sup>7</sup>

<sup>7</sup> PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002): 12-52.

Originadas em pesquisas realizadas inicialmente com professores da educação básica, essas questões começaram a adentrar o campo da docência no ensino superior. No nosso caso, a partir de experiência com professores na Universidade São Paulo, participando do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE)<sup>9</sup> e orientando a pesquisa de pós-doutorado de Léa das Graças de Camargos Anastasiou<sup>10</sup>.

Assim, o propósito deste Projeto é o de pesquisar em práticas de docentes de uma universidade pública os elementos que apontam para uma possível imbricação das atividades de pesquisar e de ensinar. E a partir dos dados empíricos proceder a uma análise conceitual crítica dessa perspectiva de docência.

<sup>8</sup> Ver CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002): 89-110 ANDRÉ, M. (org) *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.

## Fundamentação teórica e metodológica

### a) De pesquisa-ação e de pesquisa em colaboração

<sup>9</sup> PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, Lea G. C. Preparação Pedagógica: uma experiência em discussão. Revista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE- USP. Pro-Reitoria de Pós-Graduação, 2002.

A pesquisa “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores” teve por objetivos analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatiza a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual). Insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Fusari, 1988 e, posteriormente por Nóvoa, 1992, considerando o professor como um profissional reflexivo. (SCHÖN, 1990).

<sup>10</sup> ANASTASIOU, L.G.C. Educação Superior e Preparação Pedagógica: elementos para um começo de conversa. (Projeto de Pós Doutorado). Centro Universitário de Jaraguá do Sul: FEUSP, 2000/2001.

Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 30 anos, configura como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores.

Em seus inícios, denominamos a pesquisa realizada como colaborativa e/ou pesquisa-ação, entendendo que sua finalidade é criar uma cultura de análise das práticas tendo em vista suas transformações pelos professores com a colaboração dos professores da universidade. Concordando com Zeichner (1998, p. 223), que a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso, importava-nos configurá-la como pesquisa-ação. E, ainda, como pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1998, p. 180).

Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Nos dois primeiros anos da pesquisa na escola, buscamos superar as desconfianças e estabelecer parceria efetiva com os professores, ajudando-os a encaminhar projetos de ação. Para isso, partimos de suas inquietações fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas, que emergiam de suas necessidades. Evitamos ‘começar’ a pesquisa levando textos para os professores lerem, o que poderia reforçar o velho lema de que ‘na prática a teoria é outra’. Também era necessário superar a representação de que os professores da universidade levariam, ou teriam a pretensão de fazê-lo, as respostas/receitas do que deveriam fazer para resolver seus problemas. No início, a forma e os direcionamentos que imprimimos ao projeto, às suas instalações e às ações desencadeadas, a partir das questões que surgiam do contexto escolar e de fora deste, eram reveladoras das teorias de que somos, os pesquisadores, portadores.

Conquistada a relação de parceria e a confiança dos professores, passamos a priorizar o diálogo sistemático das questões cotidianas com a colaboração de textos (escritos e filmes). Assim, sistematizamos as questões em alguns eixos:

- finalidades sociais da escola e da educação; para que formar professores: a profissão de professor na sociedade contemporânea; que professor sou/quero ser:

<sup>11</sup> PIMENTA; GARRIDO; MOURA, Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (org) *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000. Esse texto foi apresentado em diversos eventos no exterior, onde foi publicado: La recherche en collaboration au sein de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. In RAYMOND, D. *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Éditions du CRP: Québec, 2001, p. 71-84; Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes *School Practices. Educational Action Research Journal*, London, 2000.

<sup>12</sup> Trata-se do Seminário *Universidade e Escola: Pesquisa Colaborativa Para Melhoria Do Ensino Público* - Universidade – Fapesp – Escola Pública. FEUSP. 1999, organizado pelos grupos que compõem os seguintes projetos: *Desenvolvimento Profissional da Docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem* - Coord.: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, UFSCar; *Melhoria do ensino público: a formação de professores no curso normal* - Coord.: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, UNESP/Prudente; *Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o*

o saber, o saber fazer, o saber ser professor. O que é ser professor? Como cheguei aqui? Por que e como permaneço? O que pretendo para o futuro? competência ética e compromisso político: o que é ético na escola, e nesta escola? as relações na escola: democracia? "Democrática"? O compromisso com o ensinar. As relações da escola com o sistema de ensino e os órgãos superiores; o autoritarismo do sistema e o espaço de autonomia da escola; trabalho coletivo: o que nos une, o que nos motiva, qual o projeto individual de cada um frente o ser professor? E as tensões grupais: da competição, autoritarismo e individualismo ao partilhar experiências; ao buscar juntos novos saberes.

- E a pesquisa? Sou professor pesquisador? O que é ser professor pesquisador? Quais os parâmetros de aferição do professor pesquisador? É possível ser professor pesquisador nas condições atuais de trabalho? Estamos sendo?

Estudamos textos e assistimos a filmes com os quais trabalhamos o papel do professor na organização das ações educativas e em particular, na promoção da auto-estima dos alunos .

Interessante foi constatar o enorme potencial mobilizador dos textos quando trabalhados em seus vínculos com as práticas. Os professores passaram a valorizar mais as leituras e a solicitá-las. Também foram claras as rupturas que a teoria provocou em seus saberes consolidados.

Mas permanecia a inquietação: que pesquisa é esta que fazemos? Somos professores pesquisadores?

A opção, desde o início do Projeto, de utilizarmos uma abordagem de pesquisa qualitativa, gerou, no início, algumas perplexidades no grupo de professores, quando se perguntavam que pesquisa é esta, tão diferente da concepção tradicional de pesquisa em que os pesquisadores da universidade chegavam na escola, observavam, colhiam dados e informações, perguntavam e depois iam embora, deixando, quando muito, algumas receitas para a ação dos professores; na maioria das vezes deixando-os com a sensação de que tudo o que faziam estava sob suspeita, e que tudo o que diziam era incompreensível.

Superada essa percepção, estabelecidas relações de parceria, restava clarear a compreensão de que pesquisa se estava realizando. Para isso, foi importante retomar os objetivos do Projeto e ampliar os estudos. O que resultou na produção coletiva do artigo "A Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor"<sup>11</sup>.

A pesquisa da prática na formação e identidade profissional de professores tem sido desenvolvida por diferentes autores: Sacristán, (1983), (1992), (1999); Porlán, (1987), sobre desenvolvimento de pequenos projetos teoricamente sustentados. Contreras, (1997); Goodson, 1993; Zeichner, (1991), (1998); Fiorentini, (1998); Elliot, (1993); Hargreaves, (1997); Baird, (1986); Pimenta, (1998); Pentead, (1998) Garrido, e outros, sobre equipe escolar, reflexão na ação e pesquisa da prática.

No processo da pesquisa realizada com essa abordagem, realizamos um Seminário com consultores externos, visando ampliar a análise das questões teórico-metodológicas e políticas dos projetos<sup>12</sup>. Algumas de suas conclusões apontam para os avanços, o potencial, as dificuldades e, sobretudo, para a necessidade de se ampliar e aprofundar as questões teóricas que envolvem a pesquisa-ação colaborativa:

- As pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola campo de pesquisa. Apresentam como características a realização de experiências que resultam em produtos, sendo que tanto os processos empreendidos quanto os produtos alcançados – mesmo que parciais – são dados de pesquisa cujas análises oferecem, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação.

- Desse modo, as pesquisas em pauta têm, predominantemente, um caráter processual e a análise dos processos constitui produção de conhecimento sobre os problemas investigados, o que aponta para a importância (e a dificuldade) da organização parcial dos dados de pesquisa que possam configurar uma produção de conhecimento mais sistematizada e possível de ser partilhada a partir de diferentes olhares – do conhecimento sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores no local de trabalho.

- Como síntese geral considerou-se tratar de um tipo de pesquisa que não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada a priori, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e, como prováveis direções a serem seguidas, as análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos. Sob essa ótica, a manutenção de coerência teórica e metodológica faz-se imprescindível em termos de vigilância grupal. Trata-se de um modelo construtivo – colaborativo: estratégias ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo, objetivando oferecer respostas – mesmo que parciais – ao problema de pesquisa e informações imprescindíveis para tomada de decisão em relação aos próximos passos a serem tomados na continuidade do projeto. A compreensão desse tipo de pesquisa como sendo um processo em aberto: cada projeto, constrói seus próprios caminhos a partir do problema geral e de questões específicas relacionadas à sua investigação.

- E como recomendação: dirigir esforços à construção e / ou sistematização de uma metodologia propícia para captar e analisar dados que atendam aos problemas investigados pelos grupos. (Relatório do Seminário Universidade e Escola: Pesquisa Colaborativa Para Melhoria Do Ensino Público - Universidade – Fapesp – Escola Pública. FEUSP. 1999).

*desenvolvimento da profissão do professor - Coord: Selma Garrido Pimenta, USP; Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola: objetivos, procedimentos metodológicos, alguns resultados e pontos que podem favorecer alteração nas políticas públicas em educação - Coord.: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin. UNESP/ Araraquara; Revisitando alguns aspectos da parceria desenvolvida entre a universidade e duas escolas da rede pública de ensino de Bragança Paulista - Coord.: Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, USF; Pesquisa em Parceria – EE Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas: cenário, atores, enredo e ações - Coord.: Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida, UNICAMP; Cotidianidade*

## Explicitando a pesquisa-ação colaborativa

Tendo em vista melhor explicitar a pesquisa “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores”, nessa abordagem retomamos seus objetivos e o texto de Thiollent, 1994, clássico sobre pesquisa-ação.

Com efeito, os objetivos da pesquisa eram: articular o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos pela equipe escolar; estimular mudanças na cultura



organizacional escolar; oferecer subsídios para as políticas públicas de formação contínua de professores. Seu pressuposto: todo professor pode produzir conhecimentos (práticos) sobre o ensino na medida em que propõe inovações nas práticas, transformando-as e re-orientando-as visando superar dificuldades e necessidades detectadas pela investigação reflexiva-colaborativa.

Os resultados esperados dessa colaboração podem assim ser resumidos: mudanças pedagógicas, produzindo valorização do trabalho, crescimento pessoal, compromisso profissional, desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas

Foram os seguintes os caminhos utilizados: a) pesquisa com os professores; valorização das decisões conjuntas e de projetos coletivos; reflexão sobre a prática: problematização, partilha com os pares, proposição de inovações; b) Elaboração de projetos de investigação: formulando questões investigativas; experimentando as inovações (testando as hipóteses); levantando dados; documentando; realizando leituras de apoio; procedendo a análise sistemática e divulgando o trabalho de pesquisas. Nesta etapa, os professores começaram a se identificar como autores, o que resultou em aumento da auto-estima e da qualificação profissional.

## Pesquisa colaborativa e formação do docente universitário

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um Físico, um Advogado, um Médico, um Geógrafo, um Engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, solicitados a preencherem uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: Físico, Advogado, Médico, Geógrafo, Engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário; ou, ainda, simplesmente como professor universitário. Destas, seguramente a primeira forma seria a mais freqüente. Quando exercem a docência no ensino superior ao lado de suas atividades como profissionais autônomos, em geral se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios, como Professor – Doutor, o que indica uma clara valorização social do título de professor. É freqüente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de professor, apenas, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do ensino superior, tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional. O que identifica um professor? E um professor universitário? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de

formação, como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão de modo geral. No que se refere à formação, os estudos têm mostrado que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131).

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, através de cursos, seminários, disciplinas de pós – graduação *lato sensu*, palestras, estágios etc. No entanto, essas iniciativas não se constituem em regra geral, pois há um certo consenso de que o exercício da docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para esta seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos; se estes aprendem, ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um 'bico', etc.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Em geral, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, onde já estão estabelecidas as disciplinas em que atuará. Aí recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que deve se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise nem individual nem no curso ou departamento. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não tem que prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes sim, objeto de preocupação e controle institucional. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, colocando em questão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países.

Examinando-se o panorama internacional, constata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da didática. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes (UNESCO/CRESALC, 1996). Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação nos campos específico e pedagógico de seus docentes. O domínio dessas questões tem se configurado como

requisitos necessários ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais e nacional de educação e no âmbito das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa e de ensino e de avaliação.

Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, superando-se a polarização pesquisa – ensino.

Assim, o presente projeto se propõe a aprofundar a compreensão da pesquisa enquanto princípio cognitivo e formativo nos processos de constituição identitária da docência na universidade.

## Questões da pesquisa

### **a) A epistemologia da prática re-significando a docência na universidade: professor-pesquisador**

Inúmeros autores que pesquisam a formação de professores colocam como fundamento da atividade docente a articulação entre teorias e práticas (PIMENTA, 1994; FREITAS, 1995; BREZINSKI, 1998; KEMMIS, 1993; ZEICHNER, 1993 e tantos outros). Estudos recentes têm colocado em pauta de discussão a atividade de pesquisa na formação inicial e contínua dos professores (DEMO, 1992; ANDRÉ, 1996; LÜDKE, 1996; PIMENTA, 1996/99; HOUSSAYE, 1995). Alguns enfatizam o potencial formador da prática (da pesquisa da prática), configurando o movimento que em sido denominado de epistemologia da prática (ELLIOT, 1999; GERALDI, 1999; PIMENTA, 1997/98), entendendo que a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é a base da nova epistemologia da prática, pois o profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber (docente), enquanto elaboração teórica, se constitui (PIMENTA, 1999, p. 26). Essa perspectiva configura, segundo Libâneo (1998, p. 57/63), um dos novos temas que emergem no campo conceitual e investigativo da Didática. A epistemologia da prática coloca em pauta a identidade do professor como pesquisador.

No presente projeto pretendemos sistematizar os dados de campo com docentes numa universidade pública que dêem suporte às discussões teóricas sobre professor-

pesquisador. Algumas pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre alguns aspectos dessa temática: análise da relação professor-aluno em sala de aula e em laboratório; professor-pesquisador na universidade; ensinar e aprender na universidade; metodologia no ensino superior; caracterização de professores universitários; significado da avaliação para professores e alunos do ensino superior<sup>13</sup>.

## b) Método de pesquisar e método de ensinar.

Para explicitar essa tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, é necessário retomar seus pressupostos no que se refere à concepção de ensino e de professor: o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos. Como tem se dado o desenvolvimento profissional continuado do docente do ensino superior? Sabemos que a docência exige o domínio do método de ensino. Em que consiste esse método e em que nível se dá nosso domínio quanto a ele? Qual a valorização do domínio do método de ensino pelos docentes universitários e pelas instituições de ensino superior?

Em contraposição ao ensino, nas universidades há forte valorização da pesquisa. No entanto, verifica-se que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Sabemos que como a pesquisa e a produção do conhecimento são objetivos das atividades de pós graduação, os docentes, quando participam dos programas de pós graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa.

Para aprofundar em que consiste o método de ensinar com pesquisa e a importância de pesquisar o ensinar, será necessário pesquisar as características de cada um desses métodos a partir de seus componentes: os sujeitos envolvidos, o tempo, o método e o conhecimento, os resultados.

## c) O diálogo entre universidade e políticas

Até que ponto as pesquisas sobre professor têm subsidiado as políticas de formação nos diferentes países? E no Brasil? Qual o potencial do Projeto nessa perspectiva? O que os dados de campo da pesquisa apontam como possibilidades nessa direção? Na sociedade contemporânea assiste-se a profundas transformações no que se refere ao sentido, ao

<sup>13</sup> Ver LIMA, M. L. R. de. A qualificação do professor é uma questão de didática. (1996); CARNIATO, I. Práticas de ensino: proposta alternativa para a melhoria do ensino em Ciência e Biologia (1996); BERHENS, M. A. A prática pedagógica de professores universitários (1996); CUNHA, M. I. C. construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. (1997); CHAVES, S. M. e ROSA, D.E.G. A avaliação da aprendizagem como ponto de partida para a reflexão da prática pedagógica. (1997); LIMA, M.L. R. Memória educativa como mediadora da construção histórica de um projeto de didática e formação de professores. (UFMG), (1998); BERBEL, N. A. N. e GUARIENTE, M.H.D.M. Aspectos pedagógicos no ensino de enfermagem. (UEL) (1998).

significado e às finalidades da universidade e do ensino superior em geral. Assim, cabe problematizar a formação e o exercício docente nos diversos contextos em que atuam.

## Objetos e campo da pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa além dos estudos de natureza teórica sobre a problemática do tema professor-pesquisador, será realizada em campo com professores da Universidade de São Paulo, de cursos a serem escolhidos a partir do interesse a ser identificado nas atividades do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), coordenado pela Faculdade de Educação. Estudos sobre as transformações no ensino superior e nas universidades e suas finalidades serão empreendidos para se configurar a relação pesquisa e políticas de ensino superior.

## Objetivos e resultados esperados

Os objetivos da pesquisa e os resultados que se espera são os seguintes:

1. Elaboração teórica sobre o conceito professor pesquisador

Com este objetivo espera-se colaborar no processo de construção de conhecimentos na área de formação de professores na perspectiva da epistemologia da prática;

2. Elaboração teórica sobre a docência na universidade.

Com este objetivo espera-se colaborar no processo de construção de conhecimentos sobre a problemática relação pesquisar e ensinar na universidade.

3. Situar e confrontar os resultados da pesquisa no cenário das produções recentes na área de formação de professores universitários.

Com este objetivo esperamos identificar os limites e as possibilidades da metodologia nelas empreendida para a formação de professores.

4. Analisar a relação da pesquisa no contexto das transformações do campo curricular na universidade.

Com este objetivo, esperamos colher subsídios que nos permitam situar e discutir os possíveis impactos apontados para a formulação de políticas públicas de ensino superior universitário.

## Referências

- ABDALLA, M. de F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)**. Tese de Doutorado. FEUSP, 2000.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na prática e na formação dos professores**. Campinas: Papirus, 2002.
- BENEDITO, V. e outros. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: Masetto, Marcos, (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BOAVENTURA, E. **Universidade e Estado no Brasil**. Revista da Unimep: Piracicaba, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- CASTANHO, M. E. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada**. Campinas: Papirus, 1989.
- CAVALLET, V. J. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. In: **Revista Diálogo Educacional da PUCPR**, Curitiba, v. 1, n. 2, jul./dez., 2000.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996.
- CHAUI, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002), p. 89-110.
- CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ed. Morata, 1997.
- CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd. São Paulo. n. 08. p. 72-85, 1998.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FUSARI, J. C. **A Educação do Educador em Serviço**. Mestrado. PUC/SP, 1988
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002), p. 129-150
- GUIMARÃES, V. **Saberes docentes e identidade profissional**. Um estudo a partir da Licenciatura. Tese de Doutorado. FEUSP, 2001.

- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo. FE-USP. Tese de Doutorado, São Paulo, 2001.
- LÜBKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- \_\_\_\_\_ e LEITE, D. (orgs.). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1992.
- MORIN Edgar. **Ciência com Consciência**. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre, 1994.
- MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In PIMENTA e GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002), p. 111-128.
- MOURA, M. O. A educação escolar como atividade. In: **ANAIS do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Águas de Lindóia, 1998**.
- PÉREZ GOMEZ, A. **Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa**. Volver a pensar la educación (V. II) Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 1995.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. & OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, p. 37-70, 1997.
- \_\_\_\_\_. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: OLIVEIRA (org) **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, p. 153-176, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In: PIMENTA, S.G. **Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papirus, 2002.
- \_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002): 12-52.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Ed, 2002: 279pp.

PIMENTA, S. G. **Qualificação do Ensino Público e formação de professores**. FAPESP/FEUSP. Relatório Final da Pesquisa, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Seminário Universidade e Escola: pesquisa colaborativa para a melhoria do ensino público**. FAPESP - Programa Ensino Público - USP-UNICAMP-UFSCar-UNESP-USF. Relatório 1999.

\_\_\_\_\_. **A Didática na Licenciatura** - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura. Relatório de Pesquisa. FEUSP/CNPq, 1999.

PIMENTA, S. G. ; GARRIDO, E. ; MOURA, M. O. de . La recherche en collaboration au sein de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. In: RAYMOND, D. (Org.). **Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel**. 1 ed. Sherbrooke, v. 1, p. 71-84, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Ed, 2004, 296 p.

PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Investigación en la Escuela**, n. 1, p. 63-70, 1987.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, M. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. IN: Anais do IX ENDIPE, v. III. Águas de Lindóia, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1980.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. (3ª ed.) Madrid: Morata, 1991.

UNESCO. La integración de América del Norte y la educación superior. **Respuestas**. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994. ( Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VEIGA, I. A. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

WACHOWICZ, L. A. O Método Didático e sua Fundamentação na Lógica Dialética. IN: **Anais do Fórum de Pro-Reitores de Graduação**, 5, UFPR Curitiba, 1992.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**. Barcelona, p. 44-49, 2000.