



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8435 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**ANÁLISE HISTÓRICA ACERCA DO MOVIMENTO PROFESSOR PESQUISADOR E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES**

Lays Cristine Soares de Carvalho - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Cristiane de Sousa Moura Teixeira - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## **ANÁLISE HISTÓRICA ACERCA DO MOVIMENTO PROFESSOR PESQUISADOR E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES**

### **1 INTRODUÇÃO**

A relação entre a pesquisa e a prática docente tem subsidiado vários debates na formação de professores, especialmente a partir da década de 1990, os estudos, como de Lüdke (2001) e André (2001), voltados para a perspectiva do professor pesquisador têm colaborado nas discussões acerca da formação docente. Além disso, é uma perspectiva formativa que tem orientado a elaboração de documentos que organizam e fundamentam a política de formação de professores no Brasil, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Política Nacional de Formação de Professores.

Essa perspectiva do professor pesquisador que tem gênese no movimento de mesmo nome se fundamenta na ideia de que o professor precisa agir como pesquisador de sua prática, essa visão se opõe à perspectiva do professor como mero técnico, desprovido de conhecimentos científicos, relegado à garantia da eficiência e à condição de reproduzidor que realiza exercício acrítico por meio de procedimentos didáticos e/ou metodológicos.

Foi a vivência nessa realidade que provocou aos professores a necessidade de mudar da condição de mero reprodutores para críticos, ativos e com autonomia em relação às decisões no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Disto, resulta que os professores entendem que a pesquisa inserida na prática docente tem potencial para colaborar na superação das concepções tecnicistas de docência, contribuindo para a ressignificação das relações entre teoria e prática, bem como na importância do conhecimento produzido pelos docentes tendo como importante elemento a reflexão. Nessa perspectiva, convém nos questionarmos: Em que se fundamenta essa reflexão?

Autores como Lüdke (2001), André (2001) têm destacado alguns dos significados que tem colaborado para os debates em torno do professor pesquisador, como: o trabalho do professor pesquisador significa conduzir o futuro docente a está realizando um trabalho prático, ou o trabalho do professor pesquisador é o de desenvolver e implementar projetos ou ações na escola. Além disso, argumentam que ao se referirem a este profissional esteja tratando-se do professor do ensino fundamental com mestrado e, em alguns casos, doutorado. Contudo, realçamos que diante da diversidade de discussões que englobam a perspectiva do professor pesquisador é preciso esclarecer que os debates empreendidos nesse estudo acerca desse profissional têm como referência aos professores que atuam no contexto da educação básica.

André (2001) destaca que o significado de professor pesquisador tem sido usado para propósitos variados e nessa perspectiva esse conceito corre sério risco de esvaziar-se por meio da banalização do que se atribui como papel da pesquisa na formação e na prática docente. Diante disso, a autora alerta para a necessidade de examinar com cuidado as propostas e implicações que a formação desse profissional tem para a prática docente.

Outros riscos alertados pela autora seguem caminhos opostos, mas geram resultados negativos para a profissão docente seja a desvalorização da profissão, seja a culpabilização do docente frente aos problemas não resolvidos. E, por outro lado, pode contribuir para a supervalorização do papel social do professor, ora visto como agente de mudança e como profissional que produz conhecimento, o que contribui para o entendimento de que este profissional irá resolver todos os problemas da educação. No entanto, o insucesso escolar poderá recair somente para o professor.

Diante disso, Lüdke (2001), André (2001) e Miranda (2001) defendem que para além da necessidade de que o professor se torne um profissional que investiga a sua prática, é precípuo que seja oferecido às exigências mínimas para sua efetivação, como por exemplo: é necessário disposição do professor para investigar, como também o desejo de questionar, selecionar métodos e instrumentos de observação sobre dada realidade, que tenha acesso a materiais, fontes e consultas bibliográficas, além desses fatores as autoras colocam que é preciso que as condições objetivas para se realizar pesquisa sejam favoráveis, como: ambiente adequado, disposição de recursos e materiais, remuneração atraente.

Nessa direção, os debates em torno do movimento professor pesquisador são amplas e enfatizam pontos de vista diferentes, logo, nos questionamos: como foi ou vêm se constituindo o movimento do professor pesquisador? Portanto, o objetivo desta produção é explicar a gênese e o desenvolvimento do movimento e do conceito professor pesquisador. Conforme explicitaremos na próxima seção.

## **2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO MOVIMENTO PROFESSOR PESQUISADOR: como surgiu? Em que perspectiva formativa se apoia?**

O movimento que deu origem a ideia do professor pesquisador teve seu surgimento na Inglaterra na década de 1960 e nos Estados Unidos, na década de 1980. Esse movimento surgiu como reação à perspectiva de ensino que orientava à prática docente no final do século XIX e na primeira metade do século XX e destacava que o processo de ensino- aprendizagem deveria acontecer por meio da utilização de técnicas, ou seja, o ensino deveria ser orientado a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, pois, diante do processo de industrialização que ocorria naquele período exigia-se mão de obra qualificada e procurava-se que a educação se adequasse às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Desse modo, o que ocorria no trabalho fabril pretendia-se também que ocorresse no trabalho pedagógico desenvolvido por professores. (FAGUNDES, 2016)

Fagundes (2016) nos ajuda a entender a gênese em que foi sendo constituído o conceito de professor pesquisador. De acordo com essa autora tal conceito surge a partir de um movimento que teve início na Inglaterra na década de 1960 motivado pela reforma curricular das chamadas “secondary modern schools”. O objetivo da reforma e, por conseguinte do movimento era fomentar um novo currículo capaz de provocar mudança na atividade pedagógica, possibilitando que todos os alunos, especialmente aqueles considerados de classe média e abaixo da média, tivessem aprendizagem significativa, nesse caso, havia o entendimento que era responsabilidade dos professores esta tarefa.

Nesse cenário, é que surge Stenhouse (1975) com a sistematização e organização do plano curricular surgido nos movimentos das “secondary modern schools” e tendo por base o conceito aristotélico de práxis para defender o currículo a partir do cotidiano da aula. Segundo Dickel (1998, p. 50) o conceito de práxis para Aristóteles refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Esse conceito aliado à educação deveria ser constituído como uma forma de ação inacabada, pois necessitará de reflexão e análise contínuas para que a ação aconteça.

Lüdke (2001) aponta que a obra de Stenhouse (1975) recebeu um grande impulso no trabalho de Schön (1983) a partir de sua obra “reflective practitioner”. O pensamento deste autor começa a ser difundido no Brasil na década de 1980, provando especial atenção sobre a abordagem reflexiva na formação de professores, especialmente, a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” em que o autor utiliza os mesmos conceitos trabalhados no “The reflexive practitioner” (Schön, 1983) para pensar a formação de professores. A partir disso, surge a ideia de “professor reflexivo” bastante difundido no campo educacional que levou toda a comunidade educativa a ter um olhar voltado para o professor mais crítico e ativo em relação a sua trabalho pedagógica, contrárias àquela que relegava o trabalho do professor a mero aplicador de soluções prontas, advindos de decisões ligadas à esfera externa, ou seja, a racionalidade técnica.

Segundo Lüdke (2001) as ideias de Schön (1983) têm inspirado manifestações que se assemelham as ideias de reflexão e de pesquisa a um ponto de propor uma identificação entre professor reflexivo e o professor pesquisador. Contudo, a autora ressalta que nem todo professor, por ser reflexivo, é pesquisador, mas a atividade de pesquisa exige uma posição reflexiva e tanto esta quanto aquela devem ter o elemento crítico como componente essencial na formação de professores.

Donald Schön (1992) ao defender que todo profissional necessita ser reflexivo também adverte que é preciso formar o professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre a sua prática e isto só é possível se aprenderem assim como fazem as tradições da educação artísticas, ou seja, por meio do aprender fazendo ao qual o autor intitulou de “praticum reflexivo”, isto é, os alunos deveriam praticar as atividades na presença de um tutor e poderá está convidando o aluno a imitá-lo. É necessário destacar que o autor em discussão fundamentou suas pesquisas nos estudos do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que também teve suas ideias difundidas por muitos pesquisadores que coadunaram-se de sua obra, bem como de sua proposta teórica. Sua obra teve grande influência no pensamento pedagógico contemporâneo e especialmente no movimento da Escola Nova.

No Brasil, a influência do movimento da Escola Nova ganha forma nas décadas de 1930 e 1970. O primeiro deles é o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, momento em que é significativo as ideias Deweyanas no Brasil por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). O segundo momento também sofreu influências de John Dewey, no entanto, o autor é retomado a partir da noção de pensamento reflexivo atrelado à formação de

professores, e mais tarde difundido por autores como: Nóvoa (1999), Donald Schön (1992), Contreras (2002), Perez Gómez (1992), dentre outros.

Na década de 1930, a primeira fase de influência Deweyana no Brasil, o que se destaca mais é o aspecto político na tentativa de consolidação de uma escola pública e democrática para o Brasil. Nessa primeira fase, especialmente no ano de 1992 foi publicado no Brasil um documento que fazia referência ao setor educacional intitulado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo” e tinha como propósito promover uma reforma educacional no país. Constituído de várias concepções sobre a educação, o documento propunha medidas a serem tomadas no setor da educação. É necessário ressaltar que o mesmo foi escrito por Fernando de Azevedo e contou com a participação de outros intelectuais, como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, dentre outros. (CARVALHO, 2011)

Segundo Carvalho (2011) a IV Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro realizada entre os dias 13 a 20 de dezembro de 1931 pela Associação Brasileira de Educação (ABE) sofreu influências que culminaram com a redação do “Manifesto”. Esse momento é registrado quando o Chefe de Governo provisório Getúlio Vargas e Francisco Campos, Ministro do recém-criado Ministério da Educação e Cultura, ambos, presentes na Conferência pedem aos participantes para examinar os problemas da educação e seus rumos para a política educacional. Foi a partir desse pedido que um grupo de pessoas se encarregou de elaborar um conjunto de princípios e um programa de política educacional que seria elaborado por Fernando de Azevedo e publicado em 1932 intitulado de Manifesto dos pioneiros da escola nova.

A autora referenciada acima destaca que o documento trazia muita das ideias de Dewey em sua formulação, como bem aponta Pagni (2000, p.147) “[...] na exposição e problematização do texto [...] percebe-se claramente [...] na sua redação, [...] uma apropriação muito singular do pragmatismo e da filosofia da educação de Dewey”.

Sabendo disso, como era tratada a educação de acordo com Dewey? O referido autor afirma em uma de suas obras que o princípio fundamental do educador é “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento”. (DEWEY, 1971, p. 32)

Para Dewey (1971) os pontos essenciais da reflexão deveriam ser:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para pôr em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Os passos descritos por Dewey (1971) para que o aluno esteja em atividade de reflexão demanda um conjunto de critérios a serem rigorosamente seguidos. Nesse sentido, o autor acima deixa claro que o aluno precisa está em uma situação que envolva problematizações diante de alguma situação. Um ponto importante a destacar é que Saviani (1992) ressalta que a Escola Nova buscou considerar o ensino como processo de pesquisa, isso por que ela se assentava no ponto de vista de que ele deveria ser tratado como processo que deveria envolver uma problematização sobre algo que é desconhecido tanto pelos alunos, quanto por professores. Nesse sentido, o ensino versaria sobre o desenvolvimento de um

projeto, ou seja, uma atividade que se funda em cinco passos, a saber: ensino como atividade, levantamento de um problema, levantamento de dados, formulação de hipóteses para o problema em questão, interpretação de alunos e professores conjuntamente e a experimentação.

É importante destacar que os cinco passos mencionados por Saviani (1992) no ensino da Nova Escola foram inicialmente idealizados por Dewey (1959), autor que motivou a “Epistemologia prática reflexiva” ou corrente do “professor reflexivo” como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores e que reconhecia na experiência a riqueza para a formação docente.

O segundo momento da influência Deweyana no Brasil como apontado anteriormente é retomado a partir da noção de pensamento reflexivo atrelado à formação de professores, e mais tarde difundido por alguns autores, especialmente com a publicação da coletânea organizada por Antônio Nóvoa (1992) cujo título era: “Os professores e sua formação”. Nesta encontrava-se trabalhos de vários autores traduzidos em língua portuguesa cuja discussão residia na necessidade de uma revisão de pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Nessa perspectiva, as discussões empreendidas sobre o professor pesquisador surgem no contexto das discussões que estavam sendo delineadas sobre o professor reflexivo e ganha força no final dos anos 1980 e início da década de 1990, tendo como apoio: Lüdke (1993, 2000), André (1994), Passos (1997), Demo (1994), Zeichner (1993), dentre outros. São autores que defendem a articulação entre a pesquisa e a prática no processo de formação docente como proposta que visa melhorar a prática docente. E também são autores que fundamentam a maior parte das pesquisas encontradas acerca do professor pesquisador nas pesquisas em educação.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que focam sobre o professor pesquisador nos orientam na busca pela tentativa de compreender os fundamentos que tem norteado não só as discussões acerca desse profissional na década de 1990, mas, sobretudo como vêm ainda sendo debatida na atualidade essa perspectiva formativa que até os dias de hoje é base para os estudos e discussões em publicações e eventos científicos.

Isso porque diante do próprio contexto em que surgiu esse movimento é possível identificar perspectivas teóricas de autores como John Dewey (1859-1952) e por outros pesquisadores que corroboravam de suas ideias e tem servido de apoio para as discussões sobre o professor pesquisador.

Portanto, a partir da análise histórica de como surgiu o movimento professor pesquisador e o conceito do professor como pesquisador na perspectiva reflexiva é possível inferir que os estudos que tem como foco esse profissional não aconteceu como um fato que resultou de maneira direta e imediata da situação atual, mas é resultado de um longo processo histórico. Para além de estudar os conceitos que originaram do significado de professor pesquisador é preciso ir à gênese do fenômeno investigado a fim de tomá-lo em seu processo de desenvolvimento, transformação e contradição.

**Palavras-chave:** Epistemologia da prática. Profissão docente. Professor pesquisador. Professor reflexivo. Formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (orgs.) **Anais do VII Endipe**, vol. II, Goiânia, GO, 1994, p. 291-296
- ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2001. – (Série Prática Pedagógica).
- CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**. Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 1, 2011(Nova Série).
- CONTRERAS, J. D. **La autonomia del professorado**. Madri: Morata, 1997.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1994)
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, 1959.
- \_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo, 1971.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun, 2016.
- LÜDKE, Menga. “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores”. *Ande*, ano 12, n.19, 1993, p. 31-37.
- \_\_\_\_\_. “A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?”. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.
- \_\_\_\_\_. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papiros, 2001.
- PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).
- PASSOS, L. F. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1997.
- PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 26ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres:

Heinemann, 1975.

\_\_\_\_\_. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata, 1981.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 26ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

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

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.