



## **HORIZONTES DO PROFESSOR-PESQUISADOR NO CONTEXTO DE SUA PRÁTICA DOCENTE**

Cristiano Henrique Antonelli da Veiga - UFSM-RS

Jaqueline Ritter-Pereira - UNIJUÍ-RS

Tiago Anderson Brutti - UNIJUÍ-RS

Otavio Aloisio Maldaner - UNIJUÍ-RS

### **Resumo:**

Estudos acerca da temática professor-pesquisador tem se aproximado da compreensão de que o desenvolvimento de currículo está fundamentalmente associado a formação de professores. Esse foi o pressuposto básico que norteou a presente proposta de estudo, focada nas pesquisas que vem sendo produzidas por professores acerca de sua própria prática docentes. A questão central que norteou do trabalho foi: os docentes realizam e publicam pesquisas focadas na ação pedagógica e o tem balizado esse o conceito de pesquisa? Parte-se do pressuposto que, diante de condições criadas no espaço-tempo do trabalho do professor o mesmo pode criar currículo e desenvolver-se por meio dele, produzindo assim, conhecimento de professor.

**Palavras-chave:** Conhecimento de Professor, Professor-Pesquisador, Desenvolvimento de Currículo.

### **1 Introdução**

Explicitamos neste texto que a metáfora do Professor-pesquisador está atravessada por compreensões político-pedagógicas que reconhecem, nas práticas dos professores, elementos constituintes de conhecimentos e saberes decisivos para a instauração de novos contextos sociais comprometidos com a efetivação das intencionalidades morais e políticas historicamente anunciadas como fundamentos e propósitos da educação institucional.

Lawrence Stenhouse (1993) encabeçou o movimento, pelo reconhecimento da validade e da necessidade da pesquisa sobre a prática em educação, asseverando que o desenvolvimento do currículo é indissociável do desenvolvimento do professor. Muitos pesquisadores brasileiros atuais têm produzido suas pesquisas na área de formação de professores e têm contribuído com a discussão sobre a metáfora do Professor-pesquisador, mostrando possibilidades e limites.

O que se entende por professor-pesquisador parece estar muito mais dependente das condições teóricas e práticas necessárias à constituição de conhecimentos e saberes docentes

do que propriamente de um processo de tomada de decisão. Da mesma forma, a realidade do professor-pesquisador de sua prática mostra-se dependente de processos constitutivos do ser professor, tanto na formação inicial quanto continuada.

Inicialmente fez-se uma discussão/problematização acerca dos resultados dos estudos feitos por Menga Lüdke (2001, 2003) com docentes da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro acerca das concepções de professor-pesquisador e as pesquisas que esses profissionais dizem desenvolver, contrastando-os com a literatura nacional e internacional que vem sendo produzida sobre esta temática. Com isso, pretendeu-se produzir com este texto algumas compreensões/ proposições acerca das condições de desenvolvimento da pesquisa educacional no cenário da Educação Básica e sua relação com a pesquisa acadêmica e suas formas de validação.

Além disso, tencionou-se a relação entre pesquisadores internos (a exemplo dos professores da Educação Básica) e externos (muitos dos quais inscritos no espaço próprio do ensino superior) no entorno da instituição escolar ao inquirir sobre o que concebem e quais são os modos de legitimidade que atribuem à pesquisa educacional. Enfim, contribuiu para o diálogo textos produzidos para a AnpedSul 2010 e aqueles disponíveis nos Periódicos da Capes, cujas evidências apontaram apenas o início do desenvolvimento da pesquisa acerca da metáfora do Professor-pesquisador.

## **2 Pesquisa de Professores: problema a ser compreendido**

Que concepções os professores vêm manifestando a propósito da pesquisa? Que pesquisas esses professores realizam ou dizem realizar? Que preparação eles recebem em seus processos formativos para pesquisar? Que condições oferecem nossas escolas de Educação Básica para a realização da prática da pesquisa? Essas foram algumas das questões propostas por Menga Lüdke (2003) no interesse de esclarecer o universo de sentidos e significados que agrega as concepções dos professores de Educação Básica quando o assunto do diálogo é a atividade de pesquisa do professor.

A importância da pesquisa na prática docente reflexiva tem sido recorrente nas preocupações dos pesquisadores. O que ainda carece de mais investigação são as condições que têm o professor para fazê-la no cotidiano das escolas e quais proposições podem vir ao encontro ao cenário real das escolas, principalmente da Educação Básica. O trabalho realizado por Menga parece elucidar aspectos pouco desvendados. Trata-se da natureza das pesquisas concebidas pela academia e a concepção que tem a maioria dos professores, o que parece

evidenciar um considerável distanciamento. Para essa reflexão, o que se espera é justamente propor um debate entre os resultados dos estudos feitos por Menga com o conceito de Professor-pesquisador e a forma como o mesmo veio evoluindo na comunidade acadêmica.

Segundo Menga Lüdke (2001, 2003), pouco se sabe sobre a prática da pesquisa no âmbito das escolas. A autora coordenou uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica de algumas escolas do Rio de Janeiro, segundo ela, com maiores condições para a realização de pesquisas, tentando identificar o que concebem os professores sobre pesquisa, e que pesquisa fazem esses professores. Discutir a natureza da pesquisa desenvolvida por eles e que condições têm para fazê-la, parece ter sido o propósito da autora. Concluiu que há uma polissemia de concepções acerca do que é pesquisa, evidenciando que muitas práticas entendidas como pesquisa não passam de relatos de experiência ou projetos que visam produzir material didático e/ou metodológico, não de pesquisa. Dentre os resultados, evidenciou-se o papel fundamental que a universidade representa para que a prática da pesquisa encontre caminhos mais promissores. Os cursos de formação inicial, as parcerias que fazem com as escolas por meio de pesquisas colaborativas como resultado dos cursos de mestrado e doutorado ou outro vínculo estabelecido por meio de grupos de pesquisa na escola e na universidade foram destacados pela pesquisadora.

Quando levanta as condições para se efetivar a pesquisa nas escolas, a autora ressalta que tais condições não são apenas materiais. Embora o tempo nas escolas seja responsável por diversas concepções acerca do papel, da importância e da viabilidade da pesquisa, a preparação para a mesma, como resultado do processo formativo do professor mostrou-se fundamental. Associado à influência da formação pela pesquisa e para a pesquisa, o vínculo da pesquisa com a prática docente não é visto por alguns professores como importante. De um lado está o interesse pessoal e de outro a ausência dessa cobrança por parte da própria instituição e do seu coletivo, o que, segundo ela, justifica o fato dos professores apresentarem múltiplos entendimentos acerca de pesquisa e sua necessidade no cotidiano do trabalho que realizam. Os docentes de Educação Básica também relatam dificuldades com o rigor metodológico para a elaboração e publicação de seus estudos, ou seja, com a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. Dessa forma, as condições para o exercício da pesquisa carecem de atenção.

Nesse sentido, a despeito de produzir conhecimento novo, conhecimento de professor, por meio da pesquisa, a autora questiona: mas o que conta como um conhecimento novo? Nessa direção, Lüdke dá continuidade ao seu estudo, mas agora, ela se voltou para os “juízes” ou os avaliadores com larga experiência em pesquisa. A autora prioriza destacar o

que é levado em conta na hora de decidir o que é pesquisa, sendo que seu foco foi perseguir a autoria de professores de Educação Básica em seus trabalhos de pesquisa. Com um acervo inicial de oitenta textos (trabalho completo) submetidos a dois eventos, o ENDIPE-2004 e SIPEM-2003, fez uma primeira avaliação. Do ENDIPE, foram inicialmente selecionados vinte e cinco trabalhos, por se tratar de professores de Educação Básica. Desses, nove foram eliminados, por se tratarem de relato de experiência. Dos dezesseis trabalhos sob o crivo do que se concebe como pesquisa, restaram apenas seis e ao final foram selecionados dois trabalhos para permanecerem no processo. Do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), quinze trabalhos eram de Educação Básica e desses, dois foram enviados para o processo de análise dos juízes/avaliadores.

Para finalizar a sua sistematização/problematização, a autora faz a seguinte reflexão: “nosso estudo está indicando certa evolução na cultura de pesquisa dominante na área da educação” (LÜDKE et al, 2009, p. 466). Muito embora as pesquisas que o professor de Educação Básica diz realizar, ainda parecem estar distantes dos moldes do que se observa e concebe como pesquisa em seus critérios acadêmicos.

### **3 Textos produzidos no Brasil acerca de Professor-pesquisador**

No sentido de contribuirmos com as investigações acerca das produções que estão sendo produzidas sobre a temática do professor-pesquisador da prática docente, fez-se uma busca no evento Anpedsul 2010, bem como aquelas disponibilizadas no portal Periódico Capes, na área de conhecimento denominada de ciências sociais e humanas. As buscas partiram da palavra chave “professor-pesquisador”. Foram feitas as leituras dos resumos e a verificação do seu enquadramento no foco desta pesquisa.

No portal Periódico Capes, foram encontrados 47 artigos e como resultado desta triagem foram classificados, como pesquisa relacionada ao tema, sete artigos, sintetizados, a seguir, em ordem cronológica.

Na revista Educação e Pesquisa de 2002, o trabalho denominado *Os espaços-tempos da pesquisa sobre o professor* buscava identificar entre os trabalhos apresentados na SBPC um estudo longitudinal, o qual evidenciou um aumento de trabalhos publicados sobre a temática da pesquisa do professor (CARVALHO, 2002).

O trabalho intitulado *A pesquisa como recurso da formação e construção de uma nova identidade de docente: notas para uma discussão inicial* foi publicado em 2005 na Eccos, Revista Científica, e relata o trabalho de um grupo de pesquisa de pós-graduação da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, abordando tópicos teóricos dessa discussão (NUÑES; RAMALHO, 2005).

*Ser um professor pesquisador* é o título do trabalho publicado na revista ETC – Educação Temática Digital de 2006, o qual relata algumas práticas de professores da 5ª série de uma escola (KLEIN, 2006).

*A produção de conhecimento e saberes do professor-pesquisador*, artigo publicado na revista Educar em 2007, é um trabalho do Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada da Unicamp que busca identificar trabalhos de pesquisas de professores, independente de estarem vinculados a um programa de pós-graduação. O resultado do trabalho foi a estruturação de dois seminários temáticos realizados pelo grupo (CUNHA; PRADO, 2007).

Na revista Educação e Pesquisa, o trabalho *Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor pesquisador* faz uma abordagem conceitual da teoria e da prática e apresenta dois programas norte americanos sobre o tema (NUNES, 2008).

Os dois trabalhos restantes são de Lüdke (2001) e Lüdke et. al. (2009), já debatidos no início deste artigo, nos quais a autora busca debater como são vistas as ações de professor-pesquisador em escolas do ensino médio e como os avaliadores de congressos científicos tem a visão sobre esta atividade realizada pelo docente em sala de aula.

Em relação aos trabalhos publicados no AnpedSul 2010, numa primeira abordagem verificou-se que não há meio de fazer uma busca por palavras-chaves, apenas por títulos. Foi realizada então a leitura dos títulos dos 783 trabalhos aprovados buscando verificar se existia algum com a temática “professor-pesquisador”; quando encontrado algum ponto de relação com a referida temática era realizada a leitura do resumo.

Desta forma foi possível identificar 128 trabalhos. Realizando uma análise segmentada para o foco deste estudo, identificaram-se três trabalhos que se aproximavam da temática, mas nenhum deles apresentava como tema central a questão do professor-pesquisador de sua prática docente.

*A formação do professor universitário da área de ciências sociais aplicadas* busca investigar as principais técnicas didáticas utilizadas por esses docentes, quais foram as principais marcas positivas e negativas que estes docentes tiveram em sua trajetória como estudantes. Tal trabalho deixa evidente a lacuna existente, apesar dos entrevistados apontarem a sua importância, da falta de qualificação docente em didática e metodologia de ensino (BERNARDIN; SANTOS; BERNARDIN, 2010).

*Ensino e pesquisa em didática: contribuições na formação docente* é um estudo teórico longitudinal referente ao pensamento da didática e ensino a partir dos anos 1980. Apesar de muito criticada nos anos iniciais da pesquisa, atualmente este campo de pesquisa contribui para a formação docente em uma compreensão multidimensional do processo de ensino aprendizagem (SOUZA; NORONHA, 2010).

*A escrita dramaturgica como possibilidade de reflexão sobre a prática docente* é uma pesquisa que visa a reflexão das práticas docentes sob a ótica da dramaturgia. O estudo relata uma série de encontros que professoras realizaram para efetivar o debate sobre temas diversos, os quais vêm possibilitar ao docente rever suas práticas educacionais ampliando sua visão da escola e sobre soluções com relação aos problemas enfrentados (FARIA, 2010).

Com esse levantamento, constata-se que as próprias pesquisas acerca do professor-pesquisador ainda são incipientes no Brasil, de modo que a pesquisa sobre a prática docente na Educação Básica não é diferente. Tem-se uma caminhada a ser travada no sentido de propiciar as condições necessárias para que o professor possa ser um pesquisador de sua prática e que o mesmo tenha as devidas condições teóricas e práticas para a realização desse tipo de pesquisa acerca de suas aulas no seu contexto de trabalho, seja ele na Educação Básica ou Educação Superior. Outro ponto que se ressalta é o fato da necessidade dos docentes realizarem os registros de suas práticas, ou seja, terem o espaço/tempo instituído nas Instituições de Ensino para o planejamento coletivo e socialização dos resultados dessas práticas. Propor condições para que os professores possam produzir seus programas de ensino avaliando os seus resultados cria a própria necessidade de se instituir a pesquisa nos espaços escolares como princípio e prática educativa.

Independente das propostas pedagógicas e dos programas de ensino que os professores adotam e reproduzem de forma tácita em suas aulas, a ação docente precisa de uma atenção para que necessidades como a pesquisa e a reflexão sobre a prática sejam criadas. Uma fundamentação metodológica e teórica precisa propiciar ao professor formação inicial e continuada que valide seus saberes e experiências, evitando assim, práticas pouco refletidas. Da mesma forma, meios de socialização das práticas docentes criam oportunidades de o professor abrir mão de seu cabedal de saberes práticos em prol de novos conhecimentos e para isso as interações universidade-escola são fundamentais.

#### **4 A constituição do Professor-pesquisador: necessidades e condições**

Grande parte da produção brasileira está defendendo a metáfora do Professor-pesquisador. Quando se discutem as condições de constituição do professor-pesquisador, entendemos pertinente argumentar em favor da formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, justificada pela necessidade da pesquisa na prática pedagógica como parte do processo formativo permanente.

A necessidade de criação de espaços coletivos no contexto escolar para produção de pesquisa do e no ensino foram evidências produzidas por ocasião da tese de doutoramento de Maldaner (2006). Segundo o autor, os professores de Ensino Médio tendem a manter as mesmas concepções de Ciência Química que vivenciaram na universidade. A racionalidade técnica oriunda da concepção positivista prevalece remetendo à discussão acerca da importância da constituição de parcerias colaborativas entre professores de escola e formadores de professores.

Essas concepções, a que Maldaner se refere, tendem a se manifestar nas práticas dos professores e em decorrência disso, eles não sabem, de modo consciente, o enfoque de currículo que utilizam em seu trabalho pedagógico. “As reflexões coletivas necessitam de uma direção e um sentido” (2006, p.64), que parecem estar dependentes de relações assimétricas, mediadas por referenciais teóricos que permitam tomada de consciência acerca do mundo das vivências, na qual o conceito vigotskiano de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) pode contribuir. Tal conceito ajuda a entender a formação contínua como forma adequada de produzir novos significados da prática na faixa potencial – por meio de relações mediadas “pelo outro” mais experiente. Nessa mediação, a universidade mostra-se promissora ao interagir no sentido de provocar níveis mais elevados de reflexão sobre os saberes e conhecimentos que orientam a prática por meio de referenciais teóricos que permitem novas interpretações e concepções. Só então o processo de reorganização curricular poderá avançar!

Laurino; Duvoisin; Araújo (2008) argumentam que a racionalidade oriunda da estrutura da escola exige que o professor cumpra com as suas funções de especialista em sua área, de forma que ele, isoladamente, busque as suas verdades absolutas sem que haja a busca de um contexto interdisciplinar, favorecendo assim, a acomodação diante da pouca exigência intelectual. Estes autores salientam que além desta característica estrutural do ensino existem outras lacunas, como a falta de tempo para os professores planejarem e dialogarem com os colegas os conteúdos, materiais e didáticas trabalhadas, o próprio horário delimitado das disciplinas e a própria falta de recursos materiais para a realização de pesquisas.

A pesquisa como princípio formativo e como prática é concebida, segundo Maldaner (2006), como aquela que ajuda a romper com a tradição na qual “historicamente os

professores sempre foram incumbidos de aplicar políticas curriculares uniformes” [...] (p. 85). O professor precisa ser visto como alguém que cria currículo e “a pesquisa, como princípio formador e como prática, deveria tornar-se constitutiva da própria atividade do professor, por ser a forma mais coerente de construção/reconstrução do conhecimento e da cultura” (2006, p. 88).

O professor em uma prática reflexiva supera a racionalidade técnica, já que “a pesquisa é uma construção histórica e cultural cuja aprendizagem precisa ser mediada de maneira intencional, isto é, na forma de ensino dentro de um currículo de formação” (p. 91). Dessa maneira, entende-se a pesquisa como um real produzido e que contribui para a autonomia do trabalho docente. Nesse movimento constante de transformação e ressignificação dos conhecimentos e culturas através da pesquisa, para Rosa (2008), é como uma espiral porque tal processo em si não tem um ponto final ou uma linha de chegada. Os questionamentos do início do processo de investigação propiciam os impulsos para a busca de novos significados, muitos deles não apenas para ratificar os já conhecidos ou estabelecidos, mas para criar novos significados tanto para o docente quanto para a comunidade onde está envolvido e, porque não, para avançar o conhecimento científico.

Sobre este ponto Elliot (1989) relata que a inteligência prática do docente é fundamental para a investigação que pode ser realizada em sua prática. Para o autor, baseado em uma perspectiva de que a validação de uma teoria educacional não pode ser testada independente de uma investigação prática, os participantes buscam soluções de problemas realizados em suas ações. Sendo assim, a validação de uma teoria educacional para um educador implica que ele seja capaz de estabelecer condições de investigação educacional prática em que seus estudantes possam manifestar-se de modo que a relevância da teoria possa ajudá-los a articular os problemas práticos e com isso propor soluções mais apropriadas.

Nesse sentido, a discussão em torno do conhecimento novo que a pesquisa no ensino pode proporcionar é de cunho epistemológico. Os modelos teóricos de explicação do real não decorrem de observações neutras, mas de criações humanas. Assim, podem-se entender os modelos teóricos da ciência e, porque não, os conhecimentos e saberes de professor.

Quanto ao ensino, na perspectiva do conhecimento escolar, Souza-Santos (1989) propõe uma segunda ruptura, que é o retorno do conhecimento da ciência para a realidade cotidiana do senso comum, deixando-o menos comum, menos ingênuo. E o ensino deveria ter a preocupação de permitir o acesso a essa realidade produzida por meio da significação. O conhecimento científico é abstrato e descontextualizado (uma generalização produzida) e para



ser compreendido precisa ser novamente recontextualizado para daí gerar significados e desenvolver o pensamento (conhecimento escolar).

Pelo ensino e pela pesquisa há a possibilidade de se atingir níveis de maior consciência de práticas, rotinas e crenças que foram sendo cristalizadas ao longo da história da docência.

A proposição do professor-pesquisador de sua prática, mostra-se relevante frente a necessidade de um professor que produz currículo. Os professores tendem a reproduzir uma sequência de conteúdo sem nenhuma recontextualização em situação de ensino, como apontam as recentes pesquisas acerca dos Programas de Ensino que os professores “adotam” a partir de listas de conteúdos indicados para provas de ingresso no Ensino Superior (RITTER-PEREIRA, 2011). Da mesma forma, a formação descolada da ação específica de uma matéria também merece ser repensada quando se discutem as condições de autonomia do professor para propor programas. O desenvolvimento de unidades de ensino e a criação de núcleos de pesquisa e estudo na escola favorecem a constituição do professor-pesquisador e seu desenvolvimento profissional.

“Está se aprendendo quando se domina novas palavras ou quando se amplia o sentido atribuído às palavras que já se conhecem” (MORAES, 2007, p. 30). Trata-se do aprender como reconstrução que a linguagem compartilhada em processo formativo possibilita. Elaborar novas teorias por meio da pesquisa do professor no seu contexto profissional ou reconstruir e ampliar conceitos existentes demonstra a potencialidade que a pesquisa representa. Para isso os argumentos produzidos precisam estar submetidos à crítica de uma comunidade (MAIER, 2007).

Para Ogliari (2007) analisar dados coletados por meio de “uma teoria de base”, tendo o objetivo de formular novas teorias, é resultado de um processo interpretativo que produz algo novo. Bini (2007) prefere salientar que “uma das ferramentas da pesquisa é a argumentação” (p. 106), a qual justifica a necessidade da pergunta e da hipótese de pesquisa. Quando se duvida da hipótese inicial tem-se a possibilidade de avançar no conhecimento por meio da produção de argumentos. Segundo Bini (2007) “pesquisar é estabelecer relações entre o conhecimento já existente e as novas evidências” (p. 106). É a existência da dúvida que parece fomentar a produção de argumentos, de modo que a sua socialização é fundamental na construção de novos conhecimentos. O processo de formação docente em redes favorece a pesquisa como princípio educativo, ou seja, do educar pela pesquisa.

Nessa perspectiva, podemos apreender mais e sempre mais novos significados da prática docente ao longo de nossa caminhada, cujo conhecimento de professor vem agregando

novos sentidos ao longo da profissionalização. Novas dimensões de significado da ação docente assumem pela pesquisa um caráter provisório e sempre possível de novas dúvidas, novos argumentos e novas teorias. Nisso parece que os autores explicitados até aqui concordam: que a pesquisa que o professor realiza pode potencializar a produção de conhecimentos de professor.

O professor-pesquisador amplia o círculo de compressão do mundo que o rodeia. Os argumentos produzidos a partir das dúvidas representam o princípio da pesquisa, o mesmo que faz avançar o conhecimento dito científico. O pesquisador é um meio de divulgação entre o conhecimento existente e as verdades que se estabelecem por meio da pesquisa que ele realiza a partir dos argumentos que produz. No entanto, “a argumentação assume sua função social, favorecendo a superação da condição inicial do sujeito via participação e reflexão” (BINI, 2007, p. 114). Essa reflexão pode ser realizada via produção oral e escrita e mais uma vez a necessidade de redes de socialização desses argumentos e possibilidade da produção dos contra-argumentos, que o coletivo instiga sejam produzidos. Trata-se da reconstrução dos próprios conhecimentos, conhecimentos de professor e da autonomia que o processo de argumentação e contra-argumentação produz no professor que se individualiza com o outro (VIGOTSKI, 2001).

Produzir conhecimento novo, desenvolver o professor e o currículo são possíveis ganhos de qualidade educacional ao se pensar na constituição do professor-pesquisador da sua prática, segundo se apreende dos autores que defendem essa metáfora. A parceria colaborativa proposta por Stenhouse, Elliot, e outros pesquisadores brasileiros é intencionalidade comum. Alguns dos autores explicitam pouco mais como entendem poder concretizar esse processo, diante das reais condições da escola de Educação Básica.

Para a discussão das condições reais das escolas e dos professores para o desenvolvimento das pesquisas necessárias na melhora educativa, destacam-se os trabalhos produzidos na UNIJUÍ por meio da Situação de Estudo (SE) no Grupo de Pesquisa GIPEC, (MALDANER e ZANON, 2001 e 2010), na FURG (GALIAZZI et al, 2007) com Projetos de Aprendizagem, Unidades Didáticas, entre outros apontados na literatura. Para projetos de aprendizagens, Galiuzzi (2007) reitera a importância de uma rede de formação que acolha o relato de experiência dos projetos de aprendizagens feitos pelos professores. São eles concebidos como ferramenta metodológica para a superação da fragmentação e descontextualização dos conteúdos escolares. Segundo ela “visa relativizar a importância de encontrar conteúdos disciplinares específicos nas unidades de aprendizagem” (p. 216).

De outra parte, a Situação de Estudo é concebida como forma de reorganização curricular e/ou inovação curricular (PANSERA-DE-ARAÚJO, AUTH, MALDANER, 2007) na qual os conceitos científicos adquirem concretude diante dos conceitos do cotidiano.

Temas Geradores em Freire, abordagens temáticas e/ou temas transversais são perspectivas criadas no sentido de trabalhar a recontextualização e a interdisciplinaridade a que os documentos oficiais lançados pelo MEC após a Lei 9394/96 têm dado ênfase. No entanto, sem a devida fundamentação e a garantia de condições estruturais a prática da pesquisa tem encontrado dificuldades de se efetivar. Da mesma forma, a importância da perspectiva prospectiva e retrospectiva da pesquisa que Stenhouse (1993) propõe como possibilidade do desenvolvimento de professores pesquisadores internos e externos – professores da escola e da universidade - sem as redes de formação ou sem a formação dos grupos de pesquisa vê-se pouca possibilidade de avanços significativos. Do contrário, em condições adequadas, “a pesquisa transforma o saber do investigador e também é transformada, visto que ambos estão diretamente ligados” (FELICETTI, 2007, p. 147) e a pesquisa como agente de construção de conhecimento atua na transformação dos sujeitos. Assim, desenvolve-se o professor, a produção de conhecimentos novos e cresce a percepção do objeto de pesquisa na mesma medida que o próprio pesquisador.

O diário de aula tem sido concebido, conforme Gonçalves et al (2007), como artefato cultural por favorecer reflexões acerca da prática pedagógica e a construção autônoma do conhecimento profissional docente. Argumentos em prol da elaboração coletiva do diário de aula é um fomento à escrita porque “ao escrever sobre a própria prática, o professor é levado a aprender por meio da narração e ao narrar a experiência, não apenas a reconstrói linguisticamente, mas também no nível de discurso prático e da atividade profissional” (p. 220). Nessa perspectiva, compreende-se que a narração constitui-se em reflexão.

Nessas condições a escrita do diário avança quando socializada nos coletivos de professores. Pela interlocução com o outro e o que ele representa com seus contra-argumentos, somos levados a corroborar a multiplicidade de sentidos e significados que os conceitos e conhecimento dos professores podem agregar dependendo do contexto. Do contrário, o isolamento docente, tão presente nas escolas de Educação Básica, nada mais é que a crença na “invariabilidade dos significados, [que] despreza a polissemia da palavra” (p. 232), tanto contrariada pela ciência como produção humana.

**Considerações finais: condição humana e atuação do Professor**

Compreensivos entre si em uma linguagem continuamente (re)construída, os humanos, aparentemente indeterminados em suas ações e pensamentos, vem constituindo sua própria condição e comunicando um mundo reconhecido de modo similar. Vinculados de modo incontornável à mundanidade e à sua contingência histórico-cultural, os humanos, normalmente dispostos à sociabilidade, não estréiam prontos e também não alcançam de uma só vez ou de uma vez por todas a extensão inteira de suas habilidades e potencialidades.

É no horizonte dessa compreensão sobre a condição humana que este artigo se abre ao pensamento sobre o papel do professor em seu contexto social, no que se refere às suas responsabilidades, possibilidades e limites. Acreditamos, pelas razões já expostas, ser fecundo, para a promoção social de uma boa educação, o desenvolvimento da perspectiva do Professor-pesquisador de sua prática no âmbito do ensino oferecido à sociedade brasileira. Ora, a consciência de nossas próprias narrativas trama os sentidos com os quais nos conformamos ou nos angustiamos ao vivenciar e exercitar nossas responsabilidades enquanto professores. Reconhece-se, por outro lado, que há um jogo de forças que vem sendo travado entre o que a sociedade instituiu para a educação escolar, agora reconhecida como uma necessidade social, e as resistências ou os engajamentos dos professores.

As experiências de educação formal vêm sendo impulsionadas fortemente no percurso da modernidade com a fundação das escolas sistematizadas e referidas a intencionalidades morais e políticas. Implicados que estamos no mundo comum que viemos produzindo e justificando, acreditamos que essas experiências sociais e educacionais podem ser articuladas de tal modo que convirjam com os compromissos que estabelecemos, entre a sociedade e os professores, de constituir continuamente a universalidade e a pluralidade de interpretações nos mais diversos aspectos de nossos interesses ou necessidades.

O filósofo Condorcet advogou, no calor dos acontecimentos revolucionários que lançaram as bases da escola laica e pública, que essas instituições sociais deveriam ser vigiadas contra a consolidação de interesses sectários, doutrinariamente estabelecidos, fossem eles de natureza religiosa ou ideológica, e deveriam ainda oferecer oportunidades similares de convivência e aprendizagem aos distintos indivíduos ali inscritos. A escola é apresentada como espaço-tempo de por em evidência tudo aquilo que une os humanos ao invés de dividi-los. Contudo, ela não deveria prescindir da riqueza das diferenças étnico-culturais e sim afirmá-las com bom senso, ou seja, de modo compatível com a pretensão do universalismo dos direitos e da liberdade individual de deliberar por si mesmo sem estar sujeito a qualquer fidelidade de grupo.

Entendemos, por essa via, que o professor pode ser caracterizado, em maior ou menor grau, como um pensador ou pesquisador sobre o que se propõe apresentar e debater com os alunos, inclusive sobre os efeitos de suas atividades sociais e educativas. O estatuto das atribuições que lhe são confiadas socialmente constitui a principal justificativa de sua autoridade e da necessidade de cumprir as responsabilidades com as quais supostamente se comprometeu.

Narrativas sobre o estar como professor em sala de aula têm descrito esse belo exercício artístico (que supõe a viabilidade da comunicação e o respeito a regras sem as quais o diálogo não se opera) e evidenciado a contingência dos efeitos intencionais da educação, mais fracassados em determinadas condições sociais e estruturais que em outras.

Enfim, pensamos que o professor-pesquisador de suas práticas não deve estar adstrito a uma “prescrição” *sui generis* que se imponha como maneira superior de se fazer simpático e fácil de entender, mas também não deve medir esforços para investigar, nos diversos momentos e lugares que lhe comprometam, o modo ético mais eficiente e recompensador de cumprir suas atribuições. Aqui a pesquisa das estratégias pedagógicas e a memória dos nossos próprios modos de agir em sala de aula alcançam singular relevância. Sem essas experiências e aprendizagens recordadas, os professores teriam que, por assim dizer, a todo o momento novamente “reinventar a roda”.

## Referências

- AGUIAR-PEREIRA, E. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente** – professor(a) – pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARAÚJO, M. C. P. et al. Situação de Estudo como forma de Inovação curricular em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- ARROIO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BERNANDIN, M. L.; DOS SANTOS, W. T. P.; BERNARDIN, A. M. P. **A formação do professor universitário da área de ciências sociais aplicadas**. VIII Encontro da pesquisa em educação da região sul – ANPEDSUL, 2010.
- BINI, M. B. Pesquisar é construir argumentos: um caminho para a superação. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 69-86, jul./dez. 2002.
- CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar de professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente – professor(a) – pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente – professor(a) – pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FARIA, A. A. A escrita dramaturgica como possibilidade de reflexão sobre a prática docente. **VIII Encontro da pesquisa em educação da região sul – ANPEDSUL**, 2010.

FELICETTI, V. L. Pesquisar é buscar e estudar: um aprofundamento no conhecimento. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GALIAZZI, M. C. et. al. Projetos de aprendizagem: argumentos produzidos em uma rede de formação permanente. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GONÇALVES, F. P. et al. O Diário de Aula coletivo na formação de professores de Ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GOODSON, I. Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KLEIN, E. S. Ser um professor pesquisador. **Educação Temática Digital**, Campinas SP, v.7 , n. esp , p.28-32 jun. 2006.

LAURINO, D. P.; DUVOISIN, I. A.; ARAÚJO, M. S. Compreendendo a proposta de projetos de aprendizagem. In GALIAZZI, M. C. **Aprender em rede na educação nas ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

LÜDKE, M. **O PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

\_\_\_\_\_. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LÜDKE, M; BARRETO-DA-CRUZ, G, BOING, L.A. **A pesquisa do professor da educação básica em questão**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

MAYER, E. M. O processo de investigação na pesquisa científica: investir na busca, seguindo o rastro do conhecimento. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química**. Química Nova vol.22 n.2 São Paulo Mar./Apr. 1999.

MALDANER, O.; ZANON, L, B. Situação de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: **Espaços da Escola**, Ijuí, n.41, jul/Set. 2001. p.45-60.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Educacional e produção de conhecimento do professor de química. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 331-365.

MORAES, R. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma proposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma identidade docente: notas para um discussão inicial. **Eccos**, São Paulo v. 7, n 1, p. 87-111, jun. 2005.

OGLIARI, L.N. Pesquisar é analisar dados: uma constante (re) construção da realidade. In: GALIAZZI, M. C. et. al (Orgs): **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma proposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Sipione, 1993.

RITTER-PEREIRA, J. Os Programas de Ensino de Química na Educação Básica na concepção e prática de professores. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – UNIJUÍ,2011.

ROSA, R. U. A qualidade política da pesquisa: promover a transformação de conhecimentos e práticas. In: GALIAZZI, M. C. **Aprender em rede na educação nas ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SOUZA, A. R. B.; NORONHA, E. C. S. F. Ensino e pesquisa em didática: contribuições na formação docente. **VIII Encontro da pesquisa em educação da região sul** – ANPEDSUL, 2010.

SOUZA-SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2ed. 1993.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente** – professor(a) – pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A Química escolar na inter-relação com outros campos saber. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 101-130.