



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ANA PAULA DE ARAÚJO RIBEIRO CAVALCANTE**

**CONCEPÇÃO DE PESQUISA E SER PESQUISADOR DE**  
**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NÃO ENVOLVIDOS COM**  
**ATIVIDADES INVESTIGATIVAS**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2014**

ANA PAULA DE ARAÚJO RIBEIRO CAVALCANTE

CONCEPÇÃO DE PESQUISA E SER PESQUISADOR DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS NÃO ENVOLVIDOS COM ATIVIDADES  
INVESTIGATIVAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

FORTALEZA - CEARÁ

2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**  
**Bibliotecário (a) Responsável – Meirilane Santos de Moraes CRB-3 / 785**

C376c Cavalcante, Ana Paula de Araújo Ribeiro

Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativa / Ana Paula de Araújo Ribeiro Cavalcante. – 2014.

CD-ROM. 129 f. : il. (alguns color) ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Orientação: Profª. Dra. Silvia Maria Nobrega Therrien.

1. Professor pesquisador. 2. Formação docente. 3. Ensino superior. 4. Reflexividade I. Título.

CDD: 378.8131

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
Mestrado Acadêmico em educação

CONCEPÇÃO DE PESQUISA E SER PESQUISADOR DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS NÃO ENVOLVIDOS EM ATIVIDADE INVESTIGATIVA

Autora: ANA PAULA DE ARAÚJO RIBEIRO CAVALCANTE

Defesa em: 24/ 02/2014.

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota: 9,0

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sílvia Maria Nobrega-Therien (Presidente - UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Irismar de Almeida (UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Silvina Pimentel Silva (PPGE/UECE)

Ao meu companheiro, amigo, amor, Moacyr Júnior pelo apoio, compreensão e carinho no decorrer de minha caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Senhor e meu Deus, por me fortalecer nas horas difíceis.

Aos meus pais, Luis Ribeiro (em memória) e Maria Ribeiro, pelo amor e dedicação.

À minha família, em especial, aos meus filhos Victor e Matheus, pelo amor e a compreensão em minhas ausências.

As minhas amigas e companheiras de trabalho do Centro de Educação Infantil São Rafael Rachel Paula, Verônica, Márcia Leite, Ana Maria Barros, Julieta e Ana Roberta, Fátima Sousa, Márcia Siqueira por serem tão presentes em minha ausência.

A minha amiga Teresa Márcia, pelas discussões na caminhada de fim de tarde que muito me ajudaram a organizar meus pensamentos.

As minhas amigas, Camila Almada e Eunice, por compartilhar momentos de estudos na academia.

A minha orientadora, professora doutora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pela contribuição na elaboração deste trabalho.

As professoras doutoras Irismar e Silvina, que me acolheram nos momentos difíceis dessa jornada.

Aos bolsistas do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC), pela ajuda e contribuição na elaboração do estudo realizado.

“Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

Pedro Demo

## RESUMO

Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas apresentou como objetivo central analisar a concepção do docente universitário não envolvido em atividades investigativas, acerca do ser reflexivo, crítico e transformador, como características de ser pesquisador, e identificar os fatores que implicam na não participação em atividades de pesquisa de professores dos cinco cursos de graduação da área da saúde, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de paradigma interpretativo, que utiliza o método estudo de caso. A primeira etapa da coleta de dados teve como marco inicial o aproveitamento de dados sobre o perfil dos professores da área da saúde da UECE coletados pelo estudo realizado em 2009/2010 intitulado de A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária na área da saúde que, dentre os resultados, constatou que, dos 164 professores da área de Ciências da Saúde, 83 não possuíam vínculo com atividades de pesquisa. Este estudo, iniciado em 2011, vinculado à pesquisa anteriormente mencionada, revelou a presença de 174 professores, sendo que, destes, 59 ainda continuavam não envolvidos com atividades de pesquisa. Dentre estes, aceitaram participar da segunda etapa da referida pesquisa 14 professores, ante do número significativo de docentes não envolvidos com pesquisa (59), uma de nossas preocupações foi identificar os motivos. Para obter essa e outras respostas, foi realizada a entrevista semi estruturada no intuito de saber acerca do ser reflexivo, crítico e transformador, como características de ser pesquisador, bem como o motivo do não envolvimento do professor com atividades de pesquisa. Os dados gerados serviram de base para a análise e discussão dos achados. A análise do material coletado foi categorizada por temáticas relevantes ao estudo, sendo estas: professor crítico, reflexivo e transformador (como referência para o entendimento de concepção de pesquisa), prática pedagógica reflexiva (como referência para perceber como o professor inicia o aluno no processo de construção do conhecimento) e fatores e motivos assinalados pelos professores para o não envolvimento em atividade de pesquisa na Universidade. Conclui-se, com base nos achados, que os docentes possuem os elementos constitutivos do professor pesquisador como titulação apresentada, uma vez que há 21,5% (n=3) de doutores, 64,3% (n=9) mestres e 14,2% (n=2) especialistas (estes mais iniciantes na formação em pesquisa), porém, dissociam sua compreensão de pesquisa como reflexão crítica do ensino e, portanto, da teoria e da prática. A reflexão crítica ou reflexividade como concepção ocorre em sua maioria no plano do senso comum, onde se reflete de formas diferenciadas quando se ensina e quando se pesquisa. Esse entendimento se constata por meio de suas falas na prática pedagógica em contextos situados. Sobre os motivos indicados pelos professores responsáveis pela sua não participação em atividades de pesquisa na Universidade, foram constatadas três linhas de argumentações dos sujeitos: a) falta de estrutura e incentivo da Universidade (71,4%, n=10); b) falta de tempo (28,5%, n=4); e c) atribuições de responsabilidades ao aluno 50% (n=7). Assume-se nesta pesquisa a posição de que o conceito estruturante da reflexão, da crítica e da reflexividade é elemento fundante da formação de um professor pesquisador, e apontamos, em razão dos achados, a ausência desses elementos na junção do ensino com a pesquisa ou na pesquisa com o ensino como fator que impede ou dificulta a prática investigativa docente, conseqüentemente um dos motivos maiores para o afastamento dos docentes de atividades de pesquisa na Universidade examinada.

**Palavras - chaves:** Professor Pesquisador; Reflexividade; Formação Docente. Ensino Superior

## ABSTRACT

The work “Design research and being a researcher for university professors not involved in investigative activities” has as a central objective to analyze the conception of the university professor not involved in investigative activities, about being reflective, critical and transformative, as characteristics of being a researcher, and identify the factors that imply in the non-participation in research activities of professors in five undergraduate courses in the health sciences, at State University of Ceará - UECE. This is a qualitative research approach, the interpretive paradigm, which uses the case study method. The first stage of data collection had as starting point the use of data on the profile of professors of health sciences from UECE collected by the study conducted in 2009/2010 titled “The teaching culture eye training for research: the management of knowledge in university teaching in the area of health”, from the results, found that of the 164 teachers in the area of Health Sciences, 83 had no connection with research activities. This study, initiated in 2011, linked to the research mentioned above, revealed the presence of 174 professors, and of these, 59 were still not involved in research activities. Among these, 14 agreed to participate in the second stage of the survey mentioned, 14 professors, compared to the significant number of teachers not involved with research (59), which was one of our concerns. For this and other responses, the semi-structured interview in order to know about being reflective, critical and transformative, as characteristics of being a researcher was performed, as well as the reason for the non-involvement of teachers in research activities. The data generated were the basis for the analysis and discussion of findings. The data analysis was categorized by themes relevant to the study, such as: critical, reflective and transformative professor (as a reference for understanding research design), reflective teaching practice (as a reference to see how the professor starts the student in the process construction of knowledge) and factors and reasons set forth by the professors for not engaging in research activity at the University. We concluded, based on the findings, that professors have the elements of the a researcher with a title degree represented, since there is 21.5% (n = 3) of PhD professors, 64.3% (n = 9) Master degree professors, and 14.2% (n = 2) professors with specialization (those most beginners in research training), however, they dissociate their understanding of research as a critical reflection of teaching and therefore, of theory and practice. The critical reflection and reflexivity as conception occurs mostly at the level of common sense, which is reflected in different ways when teaching and when researching. This understanding is verified through their lines in pedagogical practice in its contexts. About the reasons given by the professors responsible for their non-participation in research activities at the University, three lines of argumentation of the subjects were found: a) lack of structure and incentive University (71.4%, n = 10), b) lack of time (28.5%, n = 4), and c) assignments of responsibilities to the student 50% (n = 7). It is assumed in this research the position that the structuring concept of reflection, critique and reflexivity is a foundational element of the formation of a research professor and noted, because of the findings, the absence of these elements at the junction of teaching with research or research with teaching as a factor that prevents or hinders the teaching investigative practice, hence one of the biggest reasons for the detachment of professors from research activities at the University examined.

**Key - Words:** Researcher-Professor; Reflexivity; Teacher Education; Higher Education

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 O caminho percorrido que nos despertou para a pesquisa.....	12
1.2 Problema da pesquisa.....	14
1.3 Objetivos da investigação.....	16
1.3.1 Objetivo geral.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
<b>2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR E O NÃO ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES COM ATIVIDADES DE PESQUISA – ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Mapeamento dos estudos: o percurso traçado.....	17
2.2 Estudos publicados em periódicos nacionais indexados pela CAPES.....	22
2.3 Estudos publicados nas reuniões da ANPED.....	30
2.4 Estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	37
2.5 O mapeamento dos estudos e a proposta de nossa investigação: as contribuições do estado da questão.....	43
<b>3 PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO NOSSO ESTUDO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Pesquisa: alguns conceitos e abordagens .....	46
3.2 Pesquisa como atividade humana.....	49
3.3 Pesquisa como atividade educativa: nosso entendimento.....	52
3.4 O professor universitário e a pesquisa.....	63
<b>4 A REFLEXÃO COMO CONCEITO ESTRUTURANTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR.....</b>	<b>71</b>
4.1 O pensamento reflexivo.....	71
4.2 Reflexividade como elemento motivador de novas práticas.....	75
4.3 Reflexão e reflexividade docentes.....	79
4.4 Nossa Contraposição: a reflexão e o professor não pesquisador.....	84

<b>5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>91</b>
5.1 Aportes teóricos e metodológicos: tipo de pesquisa, abordagem e paradigma.....	92
5.2 Universo e sujeitos da pesquisa.....	94
5.3 Procedimentos e técnicas de coleta de dados.....	97
5.3.1 Do questionário.....	97
5.3.2 Da entrevista.....	98
5.3.2.1 Estrutura da entrevista.....	99
5.3.2.2 Categorias para coleta de dados da entrevista.....	100
5.3.2.3 Procedimentos da entrevista.....	100
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: o que revelam os achados.....</b>	<b>102</b>
6.1 Do Questionário.....	104
6.2 Das entrevistas.....	106
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>135</b>
APÊNDICE A – Questionário de identificação.....	136
APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista.....	137

## LISTA DE QUADROS

1. Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais CAPES (2000–2011). Fortaleza/CE, 2012.....	19
2. Quadro demonstrativo das buscas por descritores no portal CAPES no período de 2000–2011. Fortaleza/CE, 2012.....	20
3. Artigos encontrados nas reuniões da ANPED – GT 8, no período de 2000–2011. Fortaleza/CE, 2012.....	21
4. Estudos publicados sobre nossa temática no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	22
5. Caracterização do universo de sujeitos da pesquisa nos cursos do Centro de Ciências da Saúde-CCS da UECE (semestre 2009.1).....	95
6. Demonstrativo do universo da pesquisa. CSS da UECE/ Fortaleza/CE, 2011.....	96
7. Distribuição dos professores, por cursos do CCS da UECE, e por adesão ao questionário/entrevista e observação. Fortaleza-CE, 2011.....	96
8. Titulação dos sujeitos do universo da pesquisa (n=59) Fortaleza/CE, 2011.....	102
9. Titulação dos sujeitos específicos da pesquisa (n=14) Fortaleza/CE, 2011.....	103

# 1 INTRODUÇÃO

A Educação é uma área fértil para reflexões acerca de questões sócio-históricoculturais, assim como estéticas e éticas, haja vista que toda atividade educativa é contextualizada ao longo da história, e a educação tem como escopo a aquisição dos conhecimentos historicamente adquiridos. Considerando a ação educativa situada em contexto específico, entendemos que o docente precisa desenvolver uma racionalidade que favoreça a análise de uma prática docente investigativa, seja com suporte numa estrutura formal ou não. Assim, a pesquisa por parte do professor proporciona uma visão ampla da realidade dos alunos, atividades e estratégias a serem utilizadas no ensino e aprendizagem. Uma concepção de ensino apoiada na pesquisa perpassa a intenção da formação docente.

Portanto, o fato de partir da ideia que entende a educação como uma atividade socialmente contextualizada abre uma reflexão rizomática, ou seja, articulações em várias dimensões: social, histórica, ética, política, ergonômica<sup>1</sup>, que envolve a educação. Assim sendo, a formação docente tem como *locus* principal o ambiente escolar, entendido como um espaço interdisciplinar, multireferencial e transdisciplinar, uma vez que o conhecimento baseado na pesquisa requer contexto que considere a reflexão, a crítica e a autonomia como elementos fundantes da formação docente.

Por essa razão, conhecimento no campo na Educação requer do professor condutas investigativas, haja vista que a formação do professor pesquisador envolve aprender a questionar, bem como a capacidade de argumentar, de modo que, juntos, questionamento e argumentação, possam favorecer a emancipação no seu cotidiano. Assim, o sujeito deixa de ser dependente das ideias alheias e passa a constituir a própria argumentação com base na reflexão, no sentido intencional, organizando o próprio modo de pensar, articulado com o campo científico.

Esse envolvimento no binômio pesquisa e reflexão requeridas ao educador, de que trata este estudo, focaliza a questão do professor não pesquisador, em particular no ambiente

---

<sup>1</sup> A ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. (LOYOLA; THERRIEN, 2001, p. 154).

universitário, quanto à percepção de pesquisa e ser pesquisador, bem como os fatores envolvidos na não participação deste em atividades de pesquisa.

O tema teve como antecedente impulsionador para ensaio de pesquisa já realizadas no âmbito da Universidade Estadual do Ceará (UECE), as quais solicitam uma breve explanação, com o fim de contextualizá-las, o que realizaremos a seguir.

## **1.1 O caminho percorrido que nos despertou para a pesquisa**

Este estudo tem como proposição dar continuidade investigativa a trabalhos desenvolvidos em projetos “guarda-chuvas”, pelos seguintes grupos de pesquisa: Educação, História e Saúde Coletiva (da UECE/Centro de Ciências da Saúde), Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) da UECE/Centro de Educação), e Saber e Prática Social do Educador (da UFC/Faculdade de Educação), equipes que compartilharam interesses sobre o trabalho docente e que têm como linha de pesquisa a “Formação e Desenvolvimento profissional em Educação” vinculada ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Uma das pesquisas desenvolvidas especificamente pelo Grupo Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC), em 2009, teve como proposta estudar a formação para a pesquisa no ensino universitário por meio do tema “*A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária na área da saúde*”, estudo que abriu um conjunto de possibilidades para encaminhamentos de muitos outros ensaios que deram origem também à nossa investigação.

Pesquisa realizada por Farias (2005a) com professores da educação Básica, teve como objetivo conhecer o pensamento de docentes em relação à pesquisa, bem como a contribuição de sua formação inicial na constituição de seus saberes e na sua mobilização no âmbito da prática profissional, que traz em seus resultados a constatação de que os professores possuem uma relação tardia e precária com a pesquisa.

Dessa constatação, surgiu o interesse do grupo EDUCAS de investigar sobre a pesquisa no ensino superior, o que ensejou o envolvimento no projeto dos outros dois grupos já citados, que pesquisaram desde o ano de 2009 professores de dez cursos de licenciatura e

bacharelado da UECE, com o objetivo de compreender a estrutura do ensino para a pesquisa e a formação de professores para esta implementação. Destes cursos pesquisados, cinco são da área da saúde, de onde provêm, também com base nos resultados obtidos no ano de 2012, final do estudo, outras investigações<sup>2</sup>, entre elas, esta pesquisa.

Estudo realizado em 2009/2010, intitulado “*A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária na área da saúde*”, teve como objetivo compreender a gestão pedagógica das salas de aula de professores envolvidos com pesquisa na área da saúde e que integra os cursos de Medicina, Educação Física, Nutrição, Enfermagem e Ciências Biológicas. Esse estudo constatou que, dentre os 164 professores da referida área, 81 deles tinham vínculo com as atividades de pesquisa. Ao mesmo tempo evidenciou que, de 164 docentes da área de Ciências da Saúde, 83 não possuíam vínculo com atividades de pesquisa, ou seja, não ministravam disciplinas ligadas à pesquisa, não eram integrantes de grupos de pesquisa, tampouco participavam ou desenvolviam projetos e/ou orientação, e/ou atuavam na pós-graduação.

Destaca-se, portanto, o fato de que os dados constatados no estudo ora citado revelam um quantitativo (n=83) significativo de docentes que não possuíam ligações diretas com atividades de pesquisa, o que suscitou interesse de investigação por parte dos estudiosos no tema, integrantes dos grupos de pesquisa há pouco mencionados, haja vista que a atividade de pesquisa consta como uma das funções da docência universitária.

Com base nesses resultados em 2011/2012, outro estudo realizado pelo grupo de pesquisa GPEHSC se iniciou, então voltado para os 83 professores dos cinco cursos da área da saúde-CCS, acima citados, que não apresentavam (naquela ocasião) vínculo com pesquisa<sup>3</sup>. Dentre os materiais coletados em 2011, e que interessa à nossa investigação do tema abordado neste estudo (dados referente aos cinco cursos de Ciência da Saúde), ao serem

---

<sup>2</sup> A pesquisa que se deu ainda no mesmo ano de 2009 e 2010, intitulada “Pesquisa como princípio educativo: o ensino pela pesquisa e a gestão pedagógica dos saberes na docência universitária na área da saúde”. Outro estudo iniciado em 2011, e que está em fase de finalização, aborda o tema “A pesquisa e o ensino na graduação: que concepções de pesquisa têm professores universitários que não apresentam vínculo com atividade de pesquisa”, ambas coordenadas pela prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup>. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

<sup>3</sup> A questão sobre ter vínculo com as atividades de pesquisa refere-se ao professor que: ministra disciplinas ligadas a pesquisa, e/ou integrantes de grupos de estudo científico, e/ou participa ou desenvolve projetos. e/ou orienta atividades científicas e/ou atuavam na pós-graduação. Esse pressuposto se mantém desde a pesquisa realizada em 2009/2010, que deu vazão a este estudo.

atualizados apresentaram um quantitativo geral de 174 professores e não mais 164, como no ano de 2009, indicando um aumento nesse número e, conseqüentemente, uma mobilidade dos docentes destes cinco cursos em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Destes, 174, também foi constatado em levantamento realizado por nós que 59 professores (dos cinco cursos) não estão envolvidos com atividades de pesquisa. Com efeito, evidenciaram-se questões que nos levaram a elaborar nossa problemática.

## **1.2 Problema da pesquisa**

Nas últimas décadas a temática professor pesquisador tornou-se objeto de investigação de vários pesquisadores e formadores no Brasil e no Mundo. A esse respeito, Esteban e Zaccur (2002, p. 11) levantam um questionamento: “Como pretender disseminar uma postura investigativa, quando nem mesmo os professores universitários assumem integralmente sua condição de pesquisadores?” Esse questionamento inicial acerca do professor do ensino superior que não se encontra inserido em atividades de pesquisa provoca questões reais que envolvem essa problemática.

Considerando que a pesquisa possibilita a abertura para o estabelecimento de novas perspectivas de compreensão para articular conceitos que favoreçam a integração da prática e teoria, a ideia deste estudo de dissertação de mestrado, foi nos permitir olhar por outro ângulo essa relação, nesse caso, partir do conceito do professor pesquisador para investigar os docentes que não atuam com pesquisa na Universidade, especificamente nos cursos da área da saúde.

Neste sentido o problema é analisado com base em dois focos - um teórico e outro empírico. O teórico ancora como um dos pressupostos apontado por Demo (2004), quando diz que a pesquisa é a raiz da consciência crítica e da elaboração própria. O autor afirma ser fundamental despertar o ator político, de forma a favorecer a formação do conhecimento e a emancipação do sujeito.

Com base na concepção de Demo (2011), a pesquisa não pode ser concebida como conhecimento isolado, mas como produção, “elaboração própria”. Assim sendo, referido autor define a pesquisa como “princípio científico e educativo” dessa forma, a inserção da investigação no ensino e aprendizagem está relacionada com a formulação do

conhecimento formal, acadêmico, curricular; bem como ao princípio educativo que expressa formação com raiz no questionamento, na crítica, na emancipação, na autonomia, no diálogo, enfim, nas concepções dos professores. A investigação, portanto, no aspecto amplo, é vista como elemento fundante do ensino.

Essa concepção conduziu o direcionamento original que estruturou a base empírica do problema da nossa pesquisa, ao utilizar nos resultados obtidos na pesquisa maior de 2009, que trabalhou com a gestão pedagógica das salas de aula de professores com vinculação à pesquisa e sua relação e/ou integração com os conteúdos curriculares de ensino no âmbito da docência universitária na área da saúde. Essa pesquisa identificou o fado de que mais da metade (n=86) destes professores não mantém vínculo com atividades de pesquisa, no âmbito dos cursos da UECE.

Esses dados empíricos ensejaram diversos questionamentos em 2009 e ainda permanecem, uma vez que, ao atualizarmos os referidos dados (n=83) em 2012, encontramos ainda parcela significativa da não manutenção desse vínculo (n= 54). Permanecem, portanto, de certa forma, os mesmos questionamentos: Por que existem tantos professores, mestres e doutores, não envolvidos na Universidade com as atividades de pesquisa se esta traz fundamentos científicos para qualificar sua prática pedagógica? Qual o motivo ou que fatores contribuem para este não envolvimento? Qual a concepção dos docentes universitários sobre o referencial do professor reflexivo, crítico e transformador?

Guiada por essas questões, ainda assinalamos a LDB de nº 9394/96, que enfatiza o direcionamento do ensino superior apoiado no tripé ensino, pesquisa e extensão, como um direito firmado dos alunos em processos de graduação, e, portanto, um dever do professor de proporcionar atividades e estratégias que possibilitem uma prática investigativa, bem como, na concepção de Nóbrega-Therrien e Therrien (2013, p.626), que “a estrutura na qual organizamos nossa prática de ensino, depende em grande parte de determinações institucionais”.

O problema identificado no seu foco teórico e prático (fato empírico) nos conduz a nos ancorar nestas considerações e objetivos do estudo, que conforme propomos no tópico a seguir.

### **1.3 Objetivos da investigação**

Procedente dos questionamentos ora suscitados, a investigação “Professores universitários: concepção docente sobre pesquisa, ser pesquisador e os fatores que levam a não participação em atividade de pesquisa” elegeu os objetivos expressos na sequência:

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar a concepção do docente universitário não envolvido em atividades investigativas, acerca do ser reflexivo, crítico e transformador, como características de ser pesquisador, e identificando os fatores que implicam na não participação de docentes dos cinco cursos de graduação da área da saúde, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em atividades de pesquisa.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Conhecer a concepção de ser reflexivo, crítico e transformador dos professores dos cinco cursos da área de saúde da UECE não envolvidos em atividades de pesquisa.
- Compreender como os docentes não envolvidos em atividades de pesquisa levam seus alunos ao processo de produção do conhecimento em suas aulas.
- Identificar os fatores ou motivos assinalados por esses mestres para o não envolvimento em atividades de pesquisa na Universidade.

Para tratar da temática de pesquisa a ser expresso na parte introdutória, vale destacar os itens relacionados à delimitação do estudo, como: o caminho que nos despertou para a pesquisa; o problema e os objetivos a serem alcançados; e a metodologia proposta para a investigação.

## **2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR E O NÃO ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES COM ATIVIDADES DE PESQUISA – O ESTADO DA QUESTÃO**

Elaborar o estado da questão é um exercício que contribui significativamente para o pesquisador melhor situar seu objeto de investigação no contexto da produção científica atual. Em nosso caso, voltamos nossa investigação para o professor que não atua com a pesquisa ou, no momento desta investigação, não se encontra envolvido com essa atividade, no ensino superior.

O estado da questão (EQ) conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 34), “[...] tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Assim, o EQ constitui em um instrumento que ajuda a esclarecer o que nos propomos investigar, articulando-se com o que já existe de publicação a respeito do tema, ou seja, o EQ é capaz de produzir um argumento inicial para o pesquisador.

Com origem no EQ pode-se fazer um confronto crítico e reflexivo com o material mapeado acerca da temática que o pesquisador se propõe estudar. Assim, o EQ permite ao pesquisador maior segurança no que concerne ao conhecimento da produção científica, apontando caminhos para estabelecer trajetória rumo à busca da contribuição da sua pesquisa. Com base nessa compreensão sobre o EQ, traremos, agora, os caminhos percorridos que situaram os argumentos da investigação.

### **2.1 Mapeamento dos estudos: o percurso traçado**

Para o desenvolvimento do estado da questão deste estudo realizamos primeiramente o mapeamento das publicações em periódicos nacionais indexados com os conceitos Qualis A-1, Qualis A-2, Qualis B-1 e Qualis B-2, na base de dados *Scielo*, no portal de periódicos da CAPES, além de trabalhos apresentados no GT 8 (formação docente) das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pelo fato de ser esta uma associação reconhecida como referência científica no campo educacional.

No tocante a dissertações e teses, realizamos busca no banco Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - MEC. Inicialmente, tivemos a intenção de delimitar estudos realizados nas instituições públicas UECE e UFC, no entanto, a carência dessas publicações sobre o tema professor não pesquisador, nessas instituições, fez com que ampliássemos o campo de pesquisa sem delimitar o *locus* da investigação, ou seja, optamos pela busca em diversas universidades nacionais, públicas e/ou privadas.

Para todas as buscas (CAPES, ANPED e BDTD) utilizamos as seguintes palavras-chaves: professor pesquisador, professor não pesquisador, professor pesquisador na universidade, professor reflexivo e prática pedagógica reflexiva. Deste modo, foi possível visualizar as produções acadêmicas, delineando o estado da arte acerca temática em foco.

Para melhor situar o nosso objeto de investigação, e estabelecer a proximidade dos estudos mapeados com a temática desta pesquisa, foram selecionados os estudos com um recorte temporal de 2000 a 2011. Esse período foi estabelecido em decorrência da fertilidade das produções nacionais e internacionais sobre a temática “professor reflexivo” e “professor pesquisador”.

Para a seleção dos trabalhos inventariados na base *Scielo* da CAPES, tomamos como referência inicial a busca de resumos. Assim, foi possível eleger os trabalhos que mais se aproximaram da nossa temática, conforme ilustrado no quadro 1.

Observando o quadro 1 podemos constatar nos periódicos, ausência de produções acadêmicas, tomando como base os descritores supracitados, nos anos de 2003, 2005 e 2006.

Em contrapartida, nos anos de 2009 e 2010, houve um acréscimo na produção acerca da temática, “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, porém, encontramos apenas um artigo quando buscamos pelo tema professor não pesquisador, no ano de 2009. Ainda percebemos que as publicações são provenientes da região Sudeste, com predominância do Estado de São Paulo.

**Quadro 1:** Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais CAPES (2000–2011). Fortaleza/CE, 2012.

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivo</b>
QUEIROZ	2001	SP	Professor reflexivo	Utilizar o paradigma do professor artista-reflexivo para investigar a construção do saber docente de professores do ensino médio
LÜDKE	2001	RJ	Professor pesquisador	Analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente
AQUINO	2001	SP	Professor Reflexivo	Conferir visibilidade aos efeitos que a prática formativa concreta vem produzindo na profissionalidade docente
CARVALHO	2002	SP	Professor pesquisador na universidade	Analisar como a questão do professor se apresenta na produção científica brasileira
FARIAS	2004	SP	Professor reflexivo	Discutir os pressupostos da docência reflexiva neste novo século
FERREIRA	2004	SP	Professor reflexivo	Analisar um processo reflexivo vivido ao longo de uma trajetória de desenvolvimento de jogos, sobre questões de física.
CUNHA	2007	PR	Professor pesquisador	Construir outros critérios para definir a pesquisa do professor (a) - pesquisador (a) em exercício em sala de aula
NUNES	2008	SP	Professor pesquisador	Pontuar fatores que contribuem para a dissociação entre teoria e prática educacional
FONSECA	2008	PR	Prática pedagógica reflexiva	Relacionar a pedagogia científica à prática pedagógica e apresentar as possibilidades de transformação no campo da formação docente e da pesquisa
COSTA	2009	SP	Prática Pedagógica reflexiva	Discutir um dos desafios à formação do nutricionista, a prática docente e a formação pedagógica do professor da área da saúde
VILLANI	2009	SP	Professor pesquisador	Analisar as condições que permitiram o acoplamento da pesquisa com a docência
SILVA	2010	RS	Professor pesquisador	Apresentar o planejamento e desenvolvimento de um projeto curricular construído enquanto processo.
CARABETA JÚNIOR	2010	SP	Professor reflexivo	Refletir sobre a prática pedagógica na educação superior
TÂNIA SILVA	2011	SC	Professor pesquisador	Resignificar as contribuições da corrente de formação docente denominada de professor pesquisador reflexivo (PPR)

Fonte: Quadro elaborado com base em dados no portal Scielo, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

Para melhor entendimento acerca dos periódicos selecionados na CAPES elaboramos também um quadro por descritores, especificando o total de artigos encontrados, bem como os que exprimem proximidade com nosso tema de investigação (quadro 2).

**Quadro 2:** Quadro demonstrativo das buscas por descritores no portal CAPES, no período de 2000–2011. Fortaleza/CE, 2012.

Descritor	Artigos encontrados	Artigos que se aproximam da temática	Artigos que não se aproximam da temática
Professor pesquisador	37	06(16,22%)	31(83,78%)
Professor não pesquisador	05	01(20,00%)	04(80,00%)
Professor pesquisador na universidade	08	01(12,50%)	07(87,50%)
Professor Reflexivo	22	05(22,73%)	17(77,27%)
Prática pedagógica reflexiva	08	02(25,00%)	06(75,00%)
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>13(16,25%)</b>	<b>67(83,75%)</b>

Fonte: Quadro elaborado com base em dados no portal Scielo, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

Com apoio nos estudos do que se trata o quadro 2, pode-se perceber que os descritores buscados no portal *Scielo* revelaram que os artigos que mais se aproximaram da nossa temática se referem ao tema “professor pesquisador”, tendo em segundo lugar o assunto “professor reflexivo”.

É evidente a inexpressividade de estudos realizados a respeito da nossa temática, mais especificamente no descritor “professor não pesquisador”, uma vez que, nos periódicos encontrados, a maioria não teve proximidade com nossa temática. Então, observamos que a discussão central dos estudos encontrados ficou em torno do professor reflexivo e pesquisador.

Quanto aos achados dos estudos publicados na ANPED, as buscas se deram na modalidade reuniões anuais do 23<sup>o</sup> ao 34<sup>o</sup> encontro, período que compreende nossa delimitação do tempo, já explicitado neste estudo. Inicialmente, selecionamos o GT-8 e acessamos as opções trabalhos e pôsteres, tendo o acesso aos textos completos. Em seguida, no quadro 3, detalharemos os textos selecionados com base nos descritores nomeados há pouco.

**Quadro 3:** Artigos encontrados nas reuniões da ANPED – GT 8, no período de 2000–2011. Fortaleza/CE, 2012.

<b>Reunião anual ANPED</b>	<b>Artigos encontrados</b>	<b>Artigos que se aproximaram à nossa temática</b>	<b>Artigos que não se aproximaram à nossa temática</b>
2000 – (23 <sup>a</sup> )	11	01(9,09%)	10(90,91%)
2001 –(24 <sup>a</sup> )	17	-	17(100%)
2002 –(25 <sup>a</sup> )	10	-	10(100%)
2003 – (26 <sup>a</sup> )	12	-	12(100%)
2004 –(27 <sup>a</sup> )	22	02(9,09%)	20(90,91%)
2005 – (28 <sup>a</sup> )	45	01(2,2%)	44(97,78%)
2006 –(29 <sup>a</sup> )	27	01(3,70%)	26(96,30%)
2007 – (30 <sup>a</sup> )	30	01(3,33%)	29(96,67%)
2009 –(32 <sup>a</sup> )	21	-	21(100%)
2010 – (33 <sup>a</sup> )	21	01(4,76%)	20(95,24%)
2011 – (34 <sup>a</sup> )	01	-	01(100%)
<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>06(2,55%)</b>	<b>229(97,45%)</b>

Fonte: Quadro elaborado com base em dados no portal da ANPED, disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

Observamos no quadro 3 que, nos anos 2001, 2002, 2003, 2009 e 2011, não houve publicações na ANPED vinculadas ao nosso tema. Portanto, constatamos que, no total dos estudos mapeados, esta evidente a tímida produção acadêmica. Ainda observamos que, no ano de 2004, na 27<sup>a</sup> reunião da ANPED, foram publicados dois artigos, e no período de 2005 a 2008, um artigo publicado anualmente referente a reflexividade docente e pesquisa.

A pesquisa realizada no Portal da BDTD revelou que, de 211 estudos mapeados, o maior índice é relacionado à temática “formação de professor reflexivo”. Em segundo lugar, apareceram estudos relacionados ao descritor “prática pedagógica reflexiva” quando da utilização deste descritor na busca. O quadro 4 traz os achados dos trabalhos publicados no BDTD.

Ao analisarmos o quadro 4, identificamos a ausência de teses sobre professor não pesquisador, dado que nos induz ao levantamento da hipótese de que as instituições de ensino superior levantadas no estudo não se voltam para a investigações acerca dessa temática. De tal modo, podemos constatar que, nos trabalhos inventariados, o foco das discussões é acerca da reflexividade docente.

**Quadro 4:** Estudos publicados sobre nossa temática no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

Descritores	Nº de Teses /dissertações encontradas	Nº de Teses /dissertações sem proximidade com a nossa temática	Nº de Teses /dissertações com proximidade com a nossa temática
Professor reflexivo	07	06(85,71%)	01(14,29%)
Professor pesquisador na universidade	14	13(92,86%)	01(7,14%)
Professor não pesquisador	-	-	-
Prática pedagógica reflexiva	19	18(94,74%)	01 (5,26%)
Formação de professor reflexivo	171	164(95,91%)	07(4,09%)
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>201(95,26%)</b>	<b>10(4,74%)</b>

Fonte: Quadro elaborado com base em dados no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), disponível em: - <http://bdttd.ibict.br>

A seguir faremos a explanação dos estudos encontrados na CAPES, ANPED E BDTD.

## 2.2 Estudos publicados em periódicos nacionais indexados pela CAPES

Dentre os materiais buscados no Portal do CAPES, citamos um estudo de Fonseca (2008), cujo objetivo foi focalizar a discussão da obra de Bachelard referente ao conceito da pedagogia científica e sua relação com as práticas pedagógicas: ensino e pesquisa. Assim, Fonseca trata da concepção de Bachelard acerca da noção de ruptura epistemológica, na qual se opõe ao pensamento positivista e cartesiano, afirmando que o progresso do espírito crítico e científico se faz por meio de rupturas com o senso comum.

O mencionado estudo não deixou clara a metodologia, embora enfatize ser de fundamental importância desenvolver práticas e metodologias que levem o aluno a pensar criticamente e desenvolver a própria autonomia intelectual. Suas reflexões ancoram-se nas ideias de Weber (1982), Bachelard (2001, 2000, 1997, 1991) e Japiassu (s.d).

Fonseca (2008) citou Bachelard, uma vez que considera a reflexão como fator importante para a formação docente. Esse autor acentua que a reflexão sobre a produção do conhecimento afeta os pressupostos da racionalidade científica e da racionalidade pedagógica, que o fazer científico não deve estar dissociado da prática pedagógica e traz o conceito de metodologia consciente, o que, segundo o autor, implica uma pedagogia em constante ruptura

com conhecimento ordinário. Ainda ressalta que essas questões abrem uma zona dialógica para uma prática científica, aberta, crítica e reflexiva no campo da Pedagogia e da formação de professor. Conclui suas análises, defendendo a ideia de que a forma de produzir ciência e de elaboração do conhecimento está centrada na ideia da epistemologia formada historicamente.

Costa (2009), por sua vez, teve como objetivo discutir um dos desafios à formação do nutricionista, à prática pedagógica e à formação do professor profissional da área de saúde. Seu estudo revelou pouca atenção das instituições de ensino superior na formação de professores, em especial no curso de Nutrição. Destaca que as modificações no mundo do trabalho exigem novos atributos do profissional de Nutrição. Por um lado, criatividade, autonomia na busca do conhecimento e a capacidade de liderança; e, por outro, competência para desenvolver quadros teórico-analíticos e críticos que potencializem o desenvolvimento do conhecimento e da formação profissional, como também a capacidade de se comunicar internacionalmente, desenvolver a crítica ao novo, além de desempenhar a profissão de forma contextualizada e em equipe multiprofissional. Para tanto ressalta a importância da discussão a respeito de uma prática reflexiva. Referida autora não esclarece a metodologia utilizada em seu estudo.

Costa (2009) considera a formação docente numa perspectiva da prática reflexiva um desafio. Para tanto, se fundamenta nos teóricos Donald Schön e Gimeno Sacristán. Assim, o desafio a ser enfrentado levou Costa (2009) a constatar que não basta ter um projeto político pedagógico renovador, se os professores não tiverem preparados para desenvolvê-lo.

Os estudos, dessas duas autoras assemelham-se quando o primeiro trata do conceito de Pedagogia científica, utilizando a prática pedagógica como conhecimento que é constituído historicamente, e, ainda, propõe uma prática científica aberta, crítica e reflexiva no campo da Pedagogia e da formação de professor. O segundo refere-se ao desafio da formação docente na perspectiva da prática reflexiva, do papel do professor e das experiências docentes. Ambos comungam da ideia da reflexividade docente como elemento da formação do professor e da necessidade de debater essa temática no meio acadêmico.

Partindo da discussão sobre a produção do conhecimento e saberes do professor pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), na UNICAMP, Cunha (2007) mostrou em seu artigo o objetivo de estabelecer critérios para definir a pesquisa do professor pesquisador em exercício na sala de aula, independentemente de estar ou não envolvido em programa de pós-graduação.

Nessa perspectiva, Cunha (2007), por meio de uma pesquisa-ação, orientou algumas discussões da GEPEC, e, assim, teve a oportunidade de planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho. A pesquisa-ação é entendida, portanto, como um meio de apoio à aprendizagem profissional docente e formação do professor como pesquisador.

Assim, conforme Cunha (2007), o professor pode constituir e sistematizar conhecimentos e saberes da sua experiência docente, o que se constituiu oportunidade de reflexão do professor. Isso foi revelado pela problematização acerca da legitimidade da pesquisa desenvolvida em sala de aula. A autora investigou critérios para definir a pesquisa desenvolvida pelos professores em seu exercício sem estar envolvido em programa de pós-graduação. Os estudos mostraram a possibilidade concreta de constituição de novas práticas, além de desenvolver no profissional uma visão investigativa capaz de questionar teorias, produzir e articular conhecimentos e saberes da escola e da academia. Ele utilizou como base dos seus estudos os aportes teóricos de Zeichner, Elliot, Stenhouse, Lüdke.

Já Lüdke (2001), abordou a questão do professor pesquisador, tendo como objetivo analisar as relações entre o saber e a pesquisa docentes, confrontando dados da pesquisa no chão da sala de aula com os achados da literatura disponível no meio acadêmico.

A autora realizou sua pesquisa tendo como foco o caso do professor no tocante à socialização profissional. Destacou que o tema ainda é pouco estudado e deu destaque à obra do sociólogo francês Claude Dubar (1991). Assim, realizou o estudo desse processo, na PUC-Rio, com uma equipe de professores e estudantes e na terceira etapa focalizou a formação recebida pelo futuro profissional da educação.

A mencionada autora traz como conclusão a existência de professores desenvolvendo pesquisa acadêmica na escola. E conclui que a Universidade teria muito a

ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, do conhecimento produzido por ele mesmo. Seu estudo teve conhecimentos basilares em Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Nóvoa, Zeichner, Schön, Demo e André.

Na mesma direção, Nunes (2008) fez uma abordagem acerca da dissociação teoria e prática. Destaca fatores que contribuem para esse distanciamento e enumera as estratégias que para sua união.

A autora identificou o efeito devastador da ruptura da teoria e prática e garante que isso se tornou dilema para os pesquisadores, professores e gestores na área da educação. Por conta da ausência do canal de comunicação entre as ciências e as práticas pedagógicas, Lüdke (2001) enumera os fatores de dissociação, como: o sentimento de ameaça à credibilidade da educação como profissão, a possibilidade de os cientistas delinearem modelos conceituais distanciados da sala de aula e o risco de os responsáveis pelas políticas públicas defenderem práticas educacionais ineficazes. Além disso, traz o sucesso de dois programas estadunidenses que, com o suporte de um modelo desenvolvimentista de trabalho, utilizando a base teórica em Shulman, Schön, Lüdke e Tardif, conseguiram integrar pesquisa e ensino. O texto não esclarece a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

Os autores Lüdke (2001), Cunha (2007) Nunes (2008) têm como ponto comum a ideia de que o professor constitui e sistematiza o conhecimento das suas experiências, havendo possibilidade de novas práticas pedagógicas. Apenas Lüdke (2001) e Nunes (2008) comungam da ideia de que o pesquisador acadêmico e o conhecimento produzido pelo professor são apontados como elementos para a formação do elo entre pesquisa e prática.

Outra perspectiva de integração da pesquisa e ensino é abordada nos trabalhos de Tania Silva e Hugo Lovisolo (2011) Daniela Silva e José Del Pino (2010), e Alberto Villani e Rosa Denise (2009) que exprimem ideias semelhantes quanto à investigação da prática pedagógica pelos próprios professores. Isso implicou um trabalho diferenciado no qual os docentes adquiriram a capacidade de desenvolver metodologia estratégica para resolução dos problemas em sala de aula.

Tania Silva (2011), das contribuições de Lovisolo (1995), usa a imagem do *bricoleur* de Lévi-Strauss para pensar a prática docente. Tentaram no seu estudo, ressignificar

as contribuições da corrente de formação docente denominada de Professor Pesquisador Reflexivo (PPR). Assim, enfatizaram que não basta promover uma nova abordagem para a ação docente, pois é preciso que a inovação seja pensada das condições concretas da atuação profissional; ou seja, fazer da sala de aula um laboratório de experiências pedagógicas. Desta forma, consideraram vantagem para o ensino e a aprendizagem.

Daniela Silva e José Del Pino (2010), em seu estudo sobre o planejamento e desenvolvimento de um projeto curricular, tiveram como objetivo exprimir um projeto curricular constituído no intuito de organizar metodologias da resolução de problemas da prática. A pesquisa, realizou-se em uma turma de 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, e chegou à conclusão de que, para que o professor compreender o seu fazer e analisar o contexto em que atua, precisa ter consciência de suas limitações e buscar, na interlocução de teoria e prática elementos que ajudem a refletir seu fazer.

Já Villani e colaboradores (2009), abordaram o caso de uma professora de Biologia no Ensino Médio, cujo foco é sua prática docente. Assim, revelaram algumas ações e reações da professora e dos alunos em relação a sua prática pedagógica. As autoras indicaram como conclusão do estudo a ideia de que a integração do ensino com a pesquisa favorece o desenvolvimento profissional docente. Vejamos, então, que Tania Silva (2011), Daniela Silva e José Del Pino (2010), e Villani e Rosa Denise (2009) indicaram ideias em comum acerca da integração do ensino e pesquisa e a formação do professor pesquisador.

Outro aspecto que nos chama atenção é referente à diversidade de autores citados na base teórica dos textos apresentados, no entanto, alguns, como, Schön, Stenhouse, Elliot, Lüdke, Zeichener, Nóvoa se mostram referência quando da abordagem acerca da reflexividade docente, evidenciando ideias semelhantes concernente ao tema da reflexão do professor.

Na busca realizada com as palavras-chave “professor reflexivo” apareceram 22 produções no Portal da CAPES, no entanto, apenas 5 (22,73%) estudos fizeram vínculo com nossa temática. Com relação aos achados por meio do descritor professor reflexivo, destaca-se a obra de Ferreira e Carvalho (2004), na qual analisa um processo ao longo de uma trajetória

de desenvolvimento de jogos, sobre questões de Física, criado por uma professora em várias realidades do ensino médio.

As autoras consideraram o seu trabalho dividido em duas fases: a primeira constatou que havia pouca reflexão nas discussões sobre as teorias pedagógicas. Na segunda, destacam a influência dessas discussões como decisiva para a mudança no seu trabalho. A obra enfatiza que na primeira fase a preocupação era mais de professora, enquanto na segunda fase, à medida que os projetos foram sucedendo, os docentes foram assumindo o papel de professora pesquisadora.

Desta forma, Ferreira e Carvalho (2004), concluíram que somente o envolvimento pessoal com o quadro teórico com apoio nos estudos de autores que abordaram a temática da reflexão na ação, como Schon, Zeichener, Tardif, possibilitou a entrada num desenvolvimento profissional. Assim, acreditam que o envolvimento do professor nas discussões das teorias pedagógicas é uma condição indispensável para que o professor se torne reflexivo.

Já Queiroz (2001) considerou importante a integração das literaturas de pesquisa sobre formação de professores e de educação em Ciências, para orientar entrevistas que ajudaram a conhecer os caminhos do saber docente dos professores. O seu estudo teve como paradigma o professor artista-reflexivo, ao investigar o saber docente de uma equipe de Física, no Ensino Médio, de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro.

Assim, Queiroz (2001) pensou que a formação de professores, inicial ou continuada, não deve se ater aos aspectos meramente técnicos, apesar de não querer que estes sejam renegados. Isso implicou a incorporação da prática da reflexão na ação, para que se dê conta das muitas situações imprevisíveis, como elemento integrante aos programas de formação docente. A autora utiliza como apoio teórico os conhecimentos sobre reflexividade e saber docente dos estudiosos Schön, Nóvoa Perez Gomes e Shumam.

Nessa linha de raciocínio, Aquino e Mussi (2001) trouxeram conclusões de uma investigação realizada com professores da rede municipal de São Paulo que participaram de um grupo de formação em serviço, a fim de conferir os efeitos que a prática formativa produz na “profissionalidade” docente.

As ideias expostas por Aquino e Mussi (2001) nesse artigo materializam-se no campo da Psicologia institucional, que trabalhou com o pressuposto de que os recentes paradigmas de formação em serviço podem promover novas possibilidades de experiências de si e dos professores, conferindo uma nova configuração de subjetividade, onde os professores refletem a própria prática e se constituem professores reflexivos, autônomos e investigativos.

Podemos concluir que Ferreira e Carvalho (2004), Queiroz (2001) e Aquino e Mussi (2001) continuam na mesma linha de pensamento dos autores que trataram sobre a reflexividade docente, uma vez que deixam clara a importância da reflexão na prática pedagógica que move a mudança de paradigma dos sujeitos, sejam eles docentes da escola ou de uma Instituição de ensino superior.

Encontramos, ainda, estudos acerca da formação de professor na Enfermagem, Faria e Casagrande (2004), e na Medicina, com Carabeta Junior (2010).

Os estudos de Faria e Casagrande (2004) manifestam abordagens no campo da educação, discutindo pressupostos de docência reflexiva na enfermagem. Constataram que o ensino ministrado na IES é concebido sem nenhuma sustentação conceitual e teórica no campo educacional, o que propiciou a reprodução de vícios e mitos. Mencionado estudo traz como característica um texto teórico, não esclarecendo a metodologia utilizada na investigação.

Desse modo, expressam conclusões baseadas as ideias emanadas de conhecimentos dos autores Schön, Zeichener, Nóvoa e Pimenta, da necessidade de formar professores reflexivos, ou seja, docentes que sejam capazes de refletir a própria ação cotidiana, como formadores e pesquisadores promovendo, o próprio desenvolvimento profissional.

Na mesma direção, os estudos de Carabeta Júnior (2010) tiveram como objetivo fazer algumas considerações para a importância da reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior, em especial na escola de Medicina, a concepção do professor reflexivo.

Carabeta Junior (2010) faz um alerta para o problema da capacitação docente da área de Medicina, em relação aos aspectos pedagógicos, uma vez que não tem recebido

atenção necessária. Conclui sua investigação, alertando para a necessidade de repensar e investir na formação do professor de Medicina para o desenvolvimento de competências relacionadas à socialização e ao significado dos conteúdos em diversos contextos.

Já Carvalho (2002) realizou pesquisa com objetivo de analisar e organizar as produções científicas na academia brasileira em torno da questão do professor, tendo como base os discursos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC dos resumos publicados nos Anais de 2001 a 1980. Carvalho (2002) enfatiza a ruptura com a dicotomia entre o senso comum e o conhecimento científico, ou seja, discorre sobre a ideia de que, para o conhecimento ser científico, precisa ultrapassar o senso comum. Ao mesmo tempo mostrou um novo paradigma por meio da ruptura epistemológica, e propõe um conhecer enraizado na realidade que não conceba o domínio do real, mas que seja capaz de dialogar, negociar com ele em uma complexidade multidimensional. Ainda discorda da educação concebida como organizadora de conteúdos e saberes com vistas a uma formação global do estudante.

Conclui seu texto, relatando que faltou aos cientistas a apresentação de trabalhos sobre a temática, nas reuniões da SBPC, na década de 80, tendo, assim, uma visão integradora entre a competência técnica e o compromisso político. E finaliza com a indagação: na verdade, avançam a sociedade, a educação, a escola pública no Brasil ou cresce a academia e, nesta, o lugar do discurso acadêmico-científico?

Os estudos de Farias (2005) e Carabeta Júnior (2010) assemelham-se por terem desenvolvido um trabalho com pressuposto na docência reflexiva na área da saúde. Ambos chegam à conclusão da necessidade de investir na formação de professores nos cursos de Medicina e Enfermagem, sinalizando uma formação docente pautada na reflexividade da própria prática, podendo assim, formar professores pesquisadores e proporcionar o desenvolvimento profissional. Já Carvalho (2002) traz a contribuição acerca das produções acadêmicas expressando um novo paradigma que seja capaz de dialogar, negociar. Assim percebemos semelhança com o pensamento de Farias (2005) e Carabeta Júnior (2010) quando abordam a questão da docência reflexiva.

Desse ponto em diante, faremos a explanação dos artigos da ANPED, acerca do tema o professor não pesquisador, tendo como base os textos publicados no período de 2000 a 2011 já definido para este estudo.

### **2.3 Estudos publicados nas reuniões da ANPED**

A ANPED constituiu, ao longo de sua história, um dos fóruns de referência e divulgação de estudos no meio acadêmico e educacional. Assim, esse foi o critério de escolha para leitura dos estudos publicados a respeito da reflexividade docente.

Os artigos pesquisados relatam as ideias de autores nacionais e internacionais que compõem a base teórica dos estudos. Então, os textos aqui apontados trazem uma abordagem sobre o processo reflexivo da prática pedagógica, o que nos fez entender que a reflexividade age como indutor da pesquisa. Com esse entendimento, buscamos artigos que pudessem dialogar sobre a reflexividade docente e ao mesmo tempo fazer um elo com nossa investigação, no caso, o professor não pesquisador.

Ao mapear os estudos selecionamos os textos de Markert (2006), Abranches (2000), Rausch (2008), Mariano (2005), Rocha (2004), Jordão (2004), Fontana (2007), Perrelliet al.(2010). Utilizamos como critério inicial as ideias sobre a reflexividade docente, e, posteriormente, o fato de que as bases teóricas dos autores, ora citadas, estão ancoradas em estudiosos que, podemos dizer, têm a mesma linha de pensamento. Nesse sentido, exibiremos uma análise das ideias no tocante a reflexão no campo educacional as reuniões anuais da ANPED – GT- 8 – Formação de Professores.

Markert (2006) expõe ideias acerca da reflexividade docente no sentido da emancipação e de conscientização do sujeito. Enfatiza a ampla literatura da teoria crítica, apontando os três aspectos para a formação de professor: Razão comunicativa, reflexividade dialética e a educação para o mundo do trabalho no futuro e formação profissional reflexivo-transformativa. Em seu estudo, citou Libâneo para falar do “programa crítico reflexivo” ao tratar o mundo atual com a formação de professor.

Seu estudo é de cunho teórico e se louvou em autores como: Adorno (1995), Freire (1996), Libâneo (2002) acerca da emancipação humana e a concepção de que a

educação é um ato político. Também se apoia em Habermas (2002) e Marx quando traz para a discussão o contexto histórico-social da humanidade. Nesse sentido, faz a articulação da formação do professor reflexivo, transformador e crítico, e amplia o diálogo acerca da reflexividade docente, apoiado, também, nas ideias de Giroux (1997), Pimenta (2002) e Tardif (2002).

O autor tem como conclusão do estudo os impactos que a reflexão dialética faz para a formação de professor, como sujeito transformador, que favorece a autonomia e a emancipação discente. Ainda chama atenção para a escola tradicional no sentido de que é necessário se conectar ao mundo no seu contexto sociocultural, como possibilidade de os professores agirem como profissionais transformadores e reflexivos.

Na mesma direção, Abranches (2000) desenvolveu seu estudo mais teórico quando discute o conceito de reflexividade como elemento da prática docente, utilizando-se do caso da inserção da informática na educação. Argumentou acerca da reflexão na prática, quando diz que “refletir a prática é praticar a reflexividade” (2000, p.4). Nessa compreensão, cita Schön na reflexão na ação e sobre a ação. Alarcão, Dewey, Perrenoud, Pimenta, Schön e Zeichner também fundamentam suas argumentações.

Abranches (2000), ainda, chama atenção para a racionalidade técnica, quando diz que isso se concretiza com o distanciamento da teoria e da prática, principalmente nas universidades, uma vez que primeiro é fornecida a teoria e no final do curso a prática (estágio).

Tanto Abranches (2000) como Markert (2006) corroboram a ideia de conectar-se ao mundo via diálogo, favorecendo ao que o segundo chamou de emancipação e a conscientização do sujeito. As ideias dos autores se aproximam ao ressaltarem a necessidade da formação crítica reflexiva como possível aproximação do binômio teoria-prática, implica uma formação docente pautada no que Libâneo intitulou de “programa crítico reflexivo”.

Outro trabalho com importância significativa disse respeito à reflexividade promovida pela pesquisa nos estudos realizados por R.B. Rausch (2008), em sete academias do curso de Pedagogia da FURB (Universidade Regional de Blumenau), estudos orientados pela pesquisadora.

Referidas pesquisas tiveram como objetivo compreender a reflexividade, analisando a lógica reflexiva, gerada em atividades de conclusão de curso (TCC). A pesquisadora utilizou-se de portfólios reflexivos que são instrumento de registro para que os sujeitos escrevessem o processo vivenciado no chão da sala de aula. Para fundamentar seu argumento a autora se apoiou nos aportes teóricos de Alarcão, Dewey, Morin e Schön acerca da reflexividade na formação docente.

Rausch (2008) cita Lüdke (2000), quanto se reporta à ideia de pesquisa como elemento do seu trabalho e do fazer docente. Isso implicou uma crítica a respeito da dicotomia teoria e prática, caracterizando o distanciamento entre as pesquisas universitárias e os problemas vividos pelos professores no cotidiano. A investigação realizada por R.B. Rausch (2008) constatou que o exercício da pesquisa promoveu o ampliamto da reflexão nas academias.

Markert (2006), Abranches (2000), Rausch (2008), corroboram a ideia de que a racionalidade técnica materializa a dicotomia da teoria e prática. Eles têm pontos em comum quanto à reflexividade como elemento condutor da formação do professor pesquisador.

Outra experiência fértil é relatada por Mariano (2005) acerca dos professores no início de carreira. Seu estudo é parte de sua dissertação de mestrado estruturada em torno da seguinte pergunta de pesquisa: o que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?

Assim, a investigação teve como recorte temporal equivalente a uma década de pesquisa – dez reuniões da ANPEd e cinco do ENDIPE - com foco central na discussão sobre o início de carreira docente, caracterizada como período da profissão e sobre a discussão do professor como um profissional reflexivo nesse estágio de carreira. Portanto, foram encontrados 26 trabalhos, sendo cinco na ANPEd e 21 no ENDIPE.

Mariano (2005) traz também para a discussão as ideias do prático reflexivo. Para essa abordagem o autor contou com apoio teórico de Libâneo (2002), Pimenta (2001), Contreras (2002). Destaca que a reflexão crítica pode proporcionar ao professor iniciante a capacidade de analisar a prática. Isso implica que tal ocorra na dimensão coletiva da escola,

uma vez que a troca entre os pares é fundamental para amenizar o isolamento do docente principiante.

Já Farias (2005), em uma pesquisa desenvolvida com um grupo de docentes da rede pública e particular do Município de Fortaleza, desenvolveu durante os últimos 24 meses, investigação empírica (BOGDAN, e BIKLEN, 1994) acerca das concepções e práticas constituídas por professores que atuam na educação básica em relação à atividade de pesquisa. Seu objetivo principal foi compreender a relação ensino e pesquisa na formação docente. A investigação evidenciou que uma parcela expressiva de 23 ou 50% dos professores na educação básica encontrava-se em fase de carreira que exigia a formação continuada.

Farias (2005) solicitou ao grupo (a maioria com nível superior - graduação, alguns com pós-graduação) que mencionasse o conceito de pesquisa. Apontaram para a associação da pesquisa à produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, trouxe o entendimento de que a pesquisa enseja a abertura de novos caminhos para a docência.

A investigação também destacou um aspecto importante relatado pelos sujeitos, quando associam a pesquisa a uma prática reflexiva. Isso nos remete ao perfil do grupo de entrevistado pelo nível de formação.

Farias (2005), em seu estudo, teve como sujeitos da pesquisa os professores da educação básica, um grupo de docentes jovens (25 destes possuíam até 35 anos de idade), a maioria do sexo feminino (39) e com formação inicial de nível superior (34), atuando principalmente na rede pública de ensino (30), especialmente no ensino fundamental (40). Apenas 11 entrevistados declararam possuir vínculo com IES. Os demais docentes afirmaram manter vínculo de trabalho precário (temporários). Assim, relatou que a pesquisa na escola ainda é uma atividade distante, no entanto, os professores revelaram ter na cabeça a proposta da prática reflexiva e a prática marcada pela ausência da pesquisa. Os sujeitos enfatizaram que a inexistência da pesquisa está na falta de tempo e incentivo das escolas.

Enquanto Mariano (2005) pensou na formação inicial, Farias (2005) trouxe as reflexões sobre a formação continuada dos sujeitos, cada um com seus limites e

possibilidades, no entanto, os dois trouxeram o viés da reflexividade docente como elemento indutor da pesquisa.

Rocha (2004) traz breve estudo de caso relativo ao sentido da pesquisa para professores de um colégio público federal do Rio de Janeiro, nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse estudo, a autora evidenciou que os professores por um determinado período desenvolveram pesquisas acadêmicas que resultaram em dissertações e tese.

A autora utilizou como base teórica as ideias de Beillerot, Lüdke, Santos e Zeichner. Assim, constatou que a pesquisa acontece na escola, cotidianamente, é a pesquisa em um sentido mais amplo, ou seja, ao perguntarem aos sujeitos sobre a natureza do trabalho como “professor pesquisador”, teve como resposta que é busca de informações sobre o conteúdo específico, novas metodologias produzidas para auxiliar o trabalho docente e o levantamento de recursos materiais. Então, as ideias sobre a concepção de pesquisa estavam associadas ao sentido prático para a busca do conhecimento. Rocha (2004) expôs que uma investigação no sentido científico só é realizada quando os sujeitos estão nos cursos de mestrado ou doutorado.

Assim, a autora (2004), exprimiu um desafio, acentuando ser do desenvolvimento de um trabalho em parceria com a Universidade que poderá haver a superação da pesquisa no sentido de resultado de cursos, servindo apenas como patrimônio pessoal do docente.

Outro trabalho em que encontramos aproximação com nossa temática foi o de Jordão (2004), ao relatar que as pesquisas apontaram para a tendência a superação da racionalidade técnica, pois entende que o profissional é competente quando é capaz de solucionar problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos.

Jordão (2004) dividiu seu estudo em duas partes. A primeira fez breve retomada das visões de pesquisa-ação procurando caracterizá-la. A segunda parte trouxe a análise das questões relacionadas ao uso dessa forma de pesquisa na licenciatura. O autor utilizou, como coleta de dados diários, relato de memória, de vídeos e de crônicas. Para tanto se apoiou teoricamente em Lewin, Stenhouse, Elliott, Cam, Kemmis e Zeichner.

Ela concluiu que o uso da pesquisa-ação traz benefícios à formação inicial de professor, na medida em que contribui para a aquisição do conhecimento tanto no âmbito pessoal e profissional, como político e social. Ainda ressaltou ser necessário que a investigação seja conduzida pelas pessoas implicadas na situação pesquisada, representadas pelos docentes universitários, pelos licenciados, pelos professores da educação básica e seus alunos.

Rocha (2004) e Jordão (2004) concordam quando dizem que a pesquisa deve ser inserida na formação inicial docente, havendo uma aproximação em forma de parceria da Universidade com a escola. Isso implica no que disse Jordão sobre a aquisição do conhecimento, tanto no âmbito pessoal, profissional como político e social.

Na mesma direção, Fontana (2007) publicou um artigo na 30<sup>a</sup> reunião anual da ANPED, que teve como foco central a pesquisa como princípio da formação docente e como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Ela defendeu a pesquisa e a reflexividade na formação de professor como objetivo de superação da racionalidade técnica. Assim, abre a possibilidade de orientar a ação docente e expressa a proposta de avançar para a racionalidade da práxis, comprometida com prática pedagógica emancipatória. Ainda atribui à atividade reflexiva o caráter dialógico, propondo a reflexão como prática social.

O estudo de Fontana (2007) desenvolveu-se na Universidade pública, em um curso de Pedagogia, tendo como sujeitos um quadro efetivo e experiente de professores pesquisadores que atuam na graduação e por incluir, desde 1996, a pesquisa e a extensão no currículo do curso.

A autora fez um alerta sobre o papel da pesquisa na formação docente, uma vez que entende ir além da questão do professor reflexivo. Considerou a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa e acentuou que a educação não deve se desvincular da pesquisa. Assim, entendeu que o professor qualifica sua prática pedagógica fornecendo relação teoria, prática e a aprendizagem dos alunos.

Fontana (2007) garantiu que a superação da dicotomia entre o ensino e a pesquisa no curso de formação está diretamente relacionada à política de valorização à pesquisa. A

autora defende a pesquisa como método de elaboração do conhecimento, o que implica uma condição estruturante para a formação do pedagogo. Como conclusão do estudo, exprimiu um desafio, que é formar o pedagogo pela e para pesquisa e que esse desafio demanda reflexão e novas investigações.

Rocha (2004), Jordão (2004) e Fontana (2007) têm ideias semelhantes acerca da formação docente como formação inicial. Concebem a reflexão como uma forma de superar a dicotomia entre o ensino e a pesquisa, tendo, assim, a possibilidade de promover o desenvolvimento profissional.

O artigo de Perrelliet et al.(2010) concentrou a investigação na perspectiva da pesquisa-formação, com base na reflexão sobre as narrativas das histórias de um grupo de professores da educação básica. A pesquisa foi realizada com professores da educação básica, tendo como envolvidos o grupo de pesquisadores e professores.

Assim, teve como objetivo de estudo entender como os professores se constituem na docência e propiciar condições para que os sujeitos (o grupo de pesquisadores e os professores) sejam direcionados à reflexão partilhada sobre sua trajetória formativa e as origens de suas práticas pedagógicas.

No decorrer da pesquisa, Perrelliet al. (2010) expressou uma análise sobre as narrativas dos professores, o que permitiu identificar as perspectivas docentes e suas concepções sobre a escola que conheceram como alunos, a que encontraram como professores e ao mesmo tempo pensar sobre o que querem para seus alunos. Ainda relataram a importância de transformar os relatos provenientes da experiência e das relações estabelecidas em atos reflexivos. O estudo desses autores apoiou-se nos teóricos Schön, Zeichner, Imbernón, Nóvoa e Tardif.

Perrelli et al (2010) ampliam o pensamento de Rocha (2004), Jordão (2004) e Fontana (2007) acerca do profissional pesquisador na docência, quando em discussão a trajetória dos professores por meio das suas narrativas. Isso implicou a possibilidade de compreender como os professores se constituem como profissionais. Desta forma, o desafio de formar o professor pesquisador se ampliou, abrindo uma zona para diálogo sobre a formação docente na atualidade.

De um modo geral, todos sinalizaram para a formação do professor em face dos contextos sociais em mudança. Isso nos remete aos estudos descritos anteriormente, quando revela como ponto central a reflexividade docente como elemento para a formação do professor pesquisador. Essa abordagem faz elo com nossa investigação, por trazer reflexões a respeito de reflexividade, um dos elementos que caracteriza o professor pesquisador, no qual indicará nossa contraposição o professor que não mantém envolvimento com atividade de pesquisa na Universidade.

A literatura acadêmica ofereceu pistas para nossa investigação referente aos professores não pesquisadores. Em nosso entendimento, o mapeamento na ANPED vinculou-se a nossa temática, pelo fato de se tratar da questão da reflexividade como elementos que podem originar o professor pesquisador. Por outro lado, há a articulação com nosso tema porque nos move a pensar sobre o distanciamento da pesquisa em relação à docência.

## **2.4 Estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Também foi realizada busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de mapear os estudos realizados nos cursos de doutorado e mestrado na área da Educação. Nas buscas, encontramos 211 produções acadêmicas, dos quais, 200 estudos não tiveram proximidade com nosso tema, restando dez teses e uma dissertação que fizeram elo com nossa temática.

A seguir detalharemos os trabalhos encontrados, por descritores (Prática Pedagógica Reflexiva, Professor pesquisador na universidade, Professor Reflexivo), obtidos na BDTD.

Com base no descritor, prática pedagógica reflexiva, professor pesquisador e professor pesquisador na universidade encontramos apenas três teses, todas dando ênfase a reflexividade docente.

Virgínio (2009) teve como objetivo analisar as dimensões teóricas e práticas do conceito de formação docente, no contexto educativo formativo. Em seu estudo, não evidenciamos a metodologia utilizada na investigação. Identificamos em sua base teórica os

estudiosos de: Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Kenneth Zeichner e outros autores que abordam questões referentes à reflexividade docente.

Virgínio (2009) assinala que a ideia de formação docente na atualidade não corresponde às necessidades de formar um profissional reflexivo, crítico. Ainda, externa um conceito de formação de professor entendido como um espaço institucional, individual e coletivo. Relatou que não existem receitas ou prescrições, e que a formação acontece no modo de fazer, refazer e desfazer, portanto, implica em construção do conhecimento. Constatou, portanto, que para constituir o conceito de formação docente, é preciso conhecer a trajetória da formação, analisando o que já foi posto sobre a temática.

Outro estudo que mostrou aproximação com nossa temática foi a tese de Silva (2008). Referido trabalho teve como discussão central a prática de pesquisa na formação do pedagogo decorrente de seu envolvimento em Programa de Iniciação Científica – IC. O trabalho desenvolvido foi uma pesquisa (auto) biográfica experiencial das histórias de vida. Ainda foram como procedimentos a história oral e a pesquisa-formação. Os sujeitos envolvidos são alunos egressos desses grupos, professores e líderes membros do programa PIBIC.

Silva (2008) teve como objetivo compreender em que medida a participação em grupo de IC. Na universidade, constitui formação profissional para a pessoa. Silva (2008) conclui, constatando que a participação em atividades de pesquisa contribuiu significativamente para revisar condutas e práticas.

Em pensamento semelhante ao de Silva (2008), encontramos a tese de Santos (2011), cujo objetivo é compreender os elementos constituídos da relação teoria-prática no trabalho docente dos cursos de Física e Química, do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da UECE. Para tanto, Santos (2011) se utilizou da revisão bibliográfica, aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturadas e de explicação e de observação não participante. A fundamentação teórica do seu trabalho ancorou-se em Maurice Tardif, Donald Schön, Gimeno Sacristán, Selma Garrido Pimenta, José Contreras, Kenneth Zeichner e outros autores que fazem abordagem acerca da reflexividade do professor.

A pesquisa de Santos (2011) evidenciou que os sujeitos investigados tinham como concepção de ensino a relação teoria e prática pautada na racionalidade técnica. Citado estudo trouxe as deficiências pedagógicas que impediram a superação do “hiato teoria e prática”, fortalecendo a separação do pensar e do agir. Ainda constatou que o professor bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia referendada na transmissão de conteúdo e desconsidera a formação pedagógica como base para a docência.

As ideias explanadas por Santos (2011), Virgínio (2009), Silva (2008) se assemelham no tocante ao conceito da formação do professor pesquisador, uma vez que todos eles enfatizam a ideia de formação de um profissional crítico e reflexivo. Cada um traz uma contribuição particular. Santos (2011) chega à conclusão de que a ausência da formação pedagógica impediu o distanciamento entre o fazer e o pensar. Virgínio (2009) considerou que, para compreender a concepção dos sujeitos sobre a formação docente, é necessário conhecer a trajetória que constituiu a história das pessoas. Silva (2008) constatou que os sujeitos que participaram de grupos de iniciação científica adquiriram formas diferenciadas de formação profissional que potencializam a revisão de condutas e práticas.

A forma de pensar dos autores, ora citados, abre a possibilidade de vínculo com a nossa pesquisa, já que encontramos a constatação por meio do mapeamento, no meio acadêmico, da importância da reflexividade docente, como elemento motivador da formação do professor pesquisador.

Assim, enxergamos a possibilidade de identificar os fatores que implicam não participação de professores em atividade de pesquisa no ensino superior. Desta forma, acreditamos compreender a concepção do docente que não atua com pesquisa na Universidade; ou seja, a elaboração do estado da questão abre oportunidade de fazer um levantamento bibliográfico acerca da pesquisa e ser pesquisador no campo acadêmico, e assim desenvolver argumentação referente à temática do professor pesquisador, que apoiada nesse campo teórico, possibilita compreender a concepção dos professores que não mantêm vínculo com atividade de pesquisa na Universidade. Como continuidade de pensamento, iremos a seguir detalhar os achados manifestantes à formação do professor reflexivo.

Os estudos de doutorado de Leal (2007) tiveram como objetivo analisar os princípios norteadores da prática pedagógica docente de formadores de professores de uma instituição de ensino superior (IES) articulados com a reconstituição pela pesquisa. A investigação tem característica de uma pesquisa-ação, que inicialmente fez uma sondagem, com entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos oito docentes dos cursos de Formação de Professores do Ensino da IES.

O estudo de Leal (2007) teve como teóricos Demo (2000) no que se refere à educação para a pesquisa, e Dewey (1959), Schön (2000), Alarcão (2003), teóricos que fazem a abordagem a respeito do professor reflexivo.

Na investigação, Leal (2007) constatou a necessidade de (des) (re) constituir a proposta pedagógica dos cursos de formação de professores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para realização da pesquisa teve como pressuposto teórico-metodológico uma abordagem qualitativa. Utilizou coleta de dados entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo para tratamento dos dados.

A conclusão do estudo revelou que educar para a pesquisa envolve interdisciplinaridade, a flexibilização dos conteúdos, autonomia, interesses dos sujeitos e o eixo temático como aglutinador do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento Prijma (2009) teve como objetivo analisar as contribuições que a pesquisa proporciona ao desenvolvimento profissional dos professores dos IES; ou seja, analisar a inserção da pesquisa no desenvolvimento profissional do professor e conhecer como essa formação se constituiu durante sua trajetória. Considera que a pesquisa pode possibilitar que o professor compreenda e examine seu ensino. Referido estudo teve como âncora os estudos de Maria Isabel de Almeida, Marli André, Bernadette Gatti, e outros da formação do professor reflexivo.

Prijma (2009) utilizou-se, como pressuposto teórico metodológico, da abordagem qualitativa. Como coleta de dados, a entrevista semiestruturada e análise de conteúdo para tratamento dos dados. Assim, o resultado da investigação foi o entendimento de que a pesquisa possibilita a formação de um profissional reflexivo e crítico. Ainda destacou que o desenvolvimento profissional é entendido como processo coletivo.

Já Ens (2006) analisou as concepções de pesquisa que permearam os cursos de formação de professores. Assim considerou a pesquisa como um eixo articulador entre docência e gestão. A autora apoiou-se nos teóricos Marli André, Jacques Beillerot, Gimeno Sacristán, Menga Lüdke e outros.

Ens (2006) teve como sujeito 14 alunas do último período em curso de Pedagogia. Como caminho metodológico, utilizou abordagem qualitativa com análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal.

As limitações do estudo apontaram para a necessidade de a IES continuar a investir na formação continuada dos docentes. Trouxe como conclusão do estudo a necessidade de articulação entre pesquisa, prática pedagógica e iniciação científica.

Nas teses de Prijma (2009), Leal (2007) e Ens (2006) têm como ponto comum, o pensamento sobre a reflexividade e a pesquisa como elemento fundamental para a formação do professor pesquisador. Assim, é possível verificar a presença de Donald Schön nos estudos ora descritos, o que implica um marco referencial a respeito da temática “professor reflexivo”. Como ponto comum, é observada a presença dos mesmos teóricos na fundamentação das teses e dissertação da temática da reflexividade e da pesquisa, revelando aproximações de pensamentos.

Outra pesquisadora que abordou a temática reflexividade foi Nickel (2006), em sua dissertação de mestrado, com o objetivo central de investigar se a prática pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia contribui para a formação do pedagogo reflexivo. A autora utiliza na sua base teórica a literatura de Edgar Morin e Donald Schön. O primeiro analisa o contexto social e o segundo investiga se o princípio da reflexão na ação está presente nas práticas pedagógicas.

O estudo de Nickel (2006) traz uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa, caracterizado como um estudo de caso, em um curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Inicialmente foram realizados questionários semiestruturados com 35 alunos do 7º e 8º do curso de Pedagogia. No segundo momento, foi realizada análise documental nacional e institucional referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação, formação de professores e pedagogo.

No caso de Nickel (2006), ela constatou que o diálogo estabelecido nas relações de professores, alunos e elaboração do conhecimento são fundamentais para a formação do pedagogo reflexivo.

Na mesma direção, Pivetta (2011) tem como foco de estudo a aprendizagem dos professores de ensino superior que refletem a sua prática. O estudo teve como objetivo compreender como se constituiu um grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente.

O caminho percorrido envolveu uma abordagem metodológica de cunho qualitativo narrativo (CLANDININ E CONNELLY, 1995). A investigação desenvolveu-se em 15 encontros com um grupo de 16 professores do curso de Fisioterapia de uma IES no Rio Grande do Sul. Assim, trouxe como reflexões a compreensão de que aprender perpassa as relações sociais e culmina com as reflexões dos elementos inerentes ao contexto pedagógico do ensino superior.

A autora faz a constatação de que a aprendizagem docente constitui relação inter e intrapessoal e ainda inter-relacional. Isso implicou compartilhamento e promoção da transformação no pensamento e na ação dos professores. Esse estudo teve embasamento teórico de Jonh Dewey, Donald Schön, Kenneth Zeichener, no que concerne à constituição da reflexividade na formação de professores.

Tanto os estudos de Nickel (2006) como de Pivetta (2011) trazem relações pessoais, por meio de diálogo, nas instituições, como forma de promover a formação reflexiva dos professores.

Outra autora que tratou da reflexividade foi Rausch (2008), cujo objetivo foi compreender a reflexividade de acadêmicos de Pedagogia por meio de análise da lógica reflexiva promovida nos trabalhos de conclusão de curso. Participaram dessa pesquisa sete academias cujo estudo foi orientado pela pesquisadora. Os momentos de orientação foram gravados, e cada academia registrou em portfólios reflexivos tudo o que foi vivenciado nas atividades. Também foi utilizado o *software qualiquantisoft* para organizar os discursos orais e escritos em expressões-chaves e ideias centrais.

Rausch (2008) concluiu que a pesquisa deve ser inserida e mantida nos currículos do ensino superior, mas especificamente na formação inicial docente. Isso implicou desenvolvimento profissional, bem como a elaboração de conhecimento crítico de suas práticas.

Na mesma linha de pensamento, Scherer (2008) abordou a formação docente de professores de Educação Física com foco em uma experiência em estágio supervisionado. O estudo teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos estagiários em relação ao seu compromisso social e de cidadão. O caminho metodológico adotado no estudo apoiou-se no pressuposto da pesquisa participante e da investigação-ação, uma vez que propôs o envolvimento dos participantes, os estagiários do curso de Educação Física, na perspectiva da ação-reflexão-ação.

Scherer (2008) conclui que os estagiários desenvolveram uma atitude crítica em relação à escola e ao ensino de Educação Física. Os sujeitos sentiram-se mais autônomos nos exercícios de suas atividades.

Tanto Rausch (2008) como Scherer (2008) tiveram seus estudos ancorados nos teóricos Donald Schön, Isabel Alarcão, Bernardette Gatti, José Contreras e Gimeno Sacristán que concentraram suas ideias no processo reflexivo e na pesquisa. Assim, os dois autores têm como ponto comum a ideia de desenvolvimento de uma atitude crítica na formação inicial docente promovida pela ação reflexiva.

## **2.5 O mapeamento dos estudos e a proposta de nossa investigação: contribuições do estado da questão**

O levantamento dos estudos no campo científico deixou clara a ideia sobre a formação de professor na perspectiva da ação reflexiva como condição *sine qua non* para a formação do professor pesquisador. Assim, apontou a reflexividade como elemento estruturante da prática docente, bem como indicam que a integração de pesquisa e ensino, condição inerente para o docente reflexivo, é fundamental para formação do professor pesquisador.

Foi com suporte nos achados, portanto, com nascedouro nos descritores: prática pedagógica reflexiva, professor reflexivo, professor pesquisador, professor não pesquisador e

professor pesquisador na Universidade, que encontramos elo com a investigação, uma vez que é com base na concepção do professor reflexivo e pesquisador que se justifica o contraponto que faremos na presente investigação. Isso nos levou a pensar que uma pesquisa sobre o professor não pesquisador como contradição do docente pesquisador.

Assim sendo, os estudos que mapeamos demonstrou que diversos aportes teóricos utilizados nas produções acadêmicas vinculam-se a nossa temática, muito embora não tenhamos identificado estudos diretamente tratados sobre o professor não pesquisador. Esse fato nos fez perceber que, embora o problema exista como é o caso dos dados levantados em pesquisas anteriores realizadas na UECE e aqui citadas, não se tem publicações a esse respeito, pelo menos nos suportes utilizados para o nosso mapeamento, deixando a lacuna exposta e revelando a importância desta investigação.

Por outro lado, o mapeamento realizado no campo que permeia esse conhecimento nos forneceu subsídios significativos para elaboração do estado da questão, que por sua vez, indicou o caminho para desenvolver nossa temática, no caso, utilizado como contraposição. Expresso de outra maneira, encontramos na literatura aportes teóricos com abordagens sobre as categorias pesquisa, reflexividade e formação docente, o que nos conduziu para formular uma contraposição sobre a ideia baseada na racionalidade técnica em que situamos o sujeito de nossa investigação: o professor não pesquisador.

### **3 PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: fundamentos teóricos do nosso estudo**

Dos achados do estado da questão, elaborado no capítulo 2, organizamos este segundo com vistas a mostrar as contribuições teóricas provenientes da literatura (até o presente momento) sobre conceitos, abordagens e concepções de pesquisa e ser pesquisador como prática inerente à docência. O texto foi estruturado em quatro subcapítulos: “Pesquisa: alguns conceitos e abordagens”; “Pesquisa como atividade humana”; “Pesquisa como atividade educativa”; “O professor universitário e a pesquisa”.

O primeiro subcapítulo oferece fundamentos sobre pesquisa e a temática do ato de pesquisar, tendo como apoio maior os estudos de Ciribelli (2003); Gressler (2004); Demo (2004; 2011); Marconi; Lakatos (1991) e outros, com objetivo de compreender as múltiplos conceitos e abordagens de pesquisa, oferecendo suporte teórico para discussão dos dados.

O tema da pesquisa como atividade humana realça a busca inerente do ser humano para responder o mundo a sua volta, logo, a pesquisa seria própria dos anseios e das inquietações humanas. No entanto a busca, por meio do senso comum se esgota exigindo novas respostas e abre-se um leque que requer atividade de pesquisa científica. O tema é tratado com base nos estudos de Gressler (2004). Dewey (1959); Marconi e Lakatos (1991) e Vygotsky (2001).

O terceiro tópico traz um estudo sobre a “Pesquisa como atividade educativa” e trata o assunto no contexto específico da docência, o professor, a pesquisa e a sala de aula, oferecendo subsídio para compreender e definir o que é pesquisa para nossa investigação. Apoiamo-nos na literatura sobre o tema pesquisa, tendo como autores internacionais Stenhouse (citado por PIMENTA, 2002); Zeichner (2002, 2008), Beillerot (1991), e nacionais, como Demo (2004, 2011), Lüdke (2007) e André (2012).

O terceiro subcapítulo exprime a concepção de pesquisa e ser pesquisador no âmbito universitário com base nos pressupostos de autores que tratam da temática no campo acadêmico, entre os quais, Contreras (2012), Demo (2011) Pimenta e Anastasiou (2010) e outros.

### 3.1 Pesquisa: alguns conceitos e abordagens

A palavra ciência vem do latim *scientia*, que significa uma forma especial de aprender de conhecer a realidade, de forma racional. Cada uma das ciências possui seus objetos de estudo, o que diferencia é a abordagem, o tratamento, os procedimentos. As Ciências Exatas possuem como ponto de partida a constatação, já as Ciências Sociais e Humanas partem dos fenômenos observáveis, e, embora com suas sistemáticas próprias, o ponto em comum entre as Ciências está na busca do conhecimento científico, pela pesquisa, pela investigação.

Para tanto, a pesquisa é expressa como o princípio científico (DEMO, 2011), ou seja, a pesquisa se define pela capacidade de questionamento, e não admite resultados definitivos, pois está sempre considerando novas inquições, estabelecidas por uma provisoriedade metódica que leva em conta um tempo e um espaço como fonte principal da renovação científica. Portanto, pesquisar é fazer ciência, e fazer ciência é questionar, descobrir, produzir conhecimento de uma hipótese que se tem do fenômeno que se quer investigar. Assim, o pesquisador parte de uma premissa hipotética e por meio da investigação irá comprovar ou renegar a suposição. Para Ciribelli (2003, p.40),

Hipótese é a suposição de uma causa ou de uma lei destinada a explicar provisoriamente um fenômeno até que os fatos venham contradizer ou afirmar. Podemos obter as hipóteses ou dedução de resultados já conhecidos ou pela experiência. [...] não é possível ensinar a fazer hipótese, ou melhor, não há regras para descobrir hipóteses.

Portanto, a hipótese será comprovada ou renegada por meio de investigação, mediante a pesquisa, que se exhibe em diversas modalidades, sejam teóricas, experimentais, observacionais, que irão compor um conjunto de dados a serem analisados cientificamente. Nesse ensejo, é válida a descrição da literatura sobre os conceitos de pesquisa, direcionando o tema para o contexto educacional, foco maior deste estudo.

Com efeito, nossa investigação entende a pesquisa como um caminho para se chegar ao conhecimento. Essa trilha pode ser operacionalizada de várias formas, consoante a seleção dos paradigmas, ou seja, conforme a decisão do caminhar, com que pressupostos, com que concepção.

O tipo de conhecimento resultante de uma pesquisa revela o tipo de busca selecionado. Um conhecimento do tipo senso comum foi investigado com base no pressuposto do conhecimento popular, com origem na sabedoria popular, indica um resultado geral sobre determinado fenômeno que não tem suporte para ser reproduzido em razão da insuficiência de técnicas especificamente elaboradas e da ausência de sistematização.

A escolha do tipo de pesquisa, portanto, além de evidenciar coerentemente o resultado desta decisão, também revela o instrumento utilizado para a aquisição do conhecimento. O senso comum parte de ideias observadas, e estas são situadas como resposta a um fenômeno, pois têm como fundamento o limite das condições humanas num tempo e num espaço, ou seja, se baseiam pelas evidências, portanto, os fenômenos não são examinados, não há determinação dos instrumentos.

Para sair do senso comum, é necessária uma base sólida de evidências e raciocínio, sequencialmente situadas sobre outras evidências num esforço consciente e voluntário. Portanto, para se fundamentar uma ideia e tornar-se um pensamento ou ideia consistente é necessária uma justificativa plausível, comprovadamente coerente e afirmativa do que se propaga. Dizer algo como verdadeiro só se torna veraz quando justificado, comprovado e não repetido ou reproduzido pelo que outros disseram, e sim por conclusões alcançadas mediante a busca sistemática das evidências. Nessa busca, é imprescindível haver um propósito, uma finalidade. A pesquisa utilizando o método científico tem como pressuposto a exigência de padrões e métodos para o processamento da busca do conhecimento.

Mesmo quando colocamos o desafio correto de que a pesquisa é descoberta da realidade, trata-se de um conceito estreito de realidade, se a restringirmos à sua manifestação empírica. A tendência de reduzir a sua expressão empírica é facilmente compreensível, por que é mais manipulável diante da expectativa metodológica dominante. É tanto mais tratável cientificamente aquilo que é mensurável, experimentável, observável. (DEMO, 2011, p.19).

O autor ainda aponta preocupação com o método por três vias a serem analisadas. Primeiro aborda o método como algo que aparenta cientificidade, na qual sem ele não se faz ciência. Na sequência, o segundo aspecto indica a pesquisa como a forma de sair das expectativas ingênuas; e, no terceiro momento, situa o método como diferenciador entre a ciência e os outros conhecimentos. Completa o raciocínio afirmando que “A ciência mais

criativa é aquela que se questiona, quando adquire ares de sabedoria. Embora todos busquem a mesma verdade, o que cada qual encontra é uma concepção possível, com decorrente método de captação”. (DEMO, 2011, p. 26).

Nesse sentido, pesquisa e busca científica são o caminho que exige experimentação e possibilidade de ser reproduzido, ou seja, se utiliza de técnicas, de procedimentos que são operacionalizados pelos métodos, mediante emprego de instrumentos criados de forma sistemática para a busca de resultados ante um fenômeno. Na visão de Severino (2002, p. 35).

O estudo e a aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, são plenamente eficazes somente quando criam condições para uma contínua e progressiva assimilação pessoal dos conteúdos estudados. A assimilação por sua vez, precisa ser qualitativa e inteligentemente seletiva dada à complexidade e a enorme diversidade das várias áreas que saber atua.

Pela complexidade das expressões da realidade, pesquisar será sempre um diálogo (GRESSLER, 2004), e essa arte do diálogo com a realidade produz conhecimento, seja do outro para si ou vice versa. Considerado em contexto comunicativo, a pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister constituir de modo conveniente a comunicação cabível e adequada; e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Demo (2011, p. 39) compartilha desse pressuposto e comenta que:

Quem pesquisa tem que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.

Desta forma, compreende-se que o caminho científico na pesquisa será, além da busca do conhecimento, igualmente uma atitude política social, porque requer decisão, posicionamentos, direção racional e consciente, que não se contenta em descrever o que vê, mas busca nos ocultos uma verdade ou se afirma uma constatação. Dentre os objetivos das ciências expressos por Gressler (2004) estão o controle prático da natureza, na qual o homem intervém a seu favor; a descrição e compreensão do mundo que o cerca e os longínquos, o que é despertado pela curiosidade natural; bem como a ciência tem a função de predizer no tempo e no espaço os fenômenos e acontecimentos. Assim, serve a ciência para o presente, passado e futuro, com funções de controle, descrição, compreensão e predição.

Nesse entendimento, pretendemos analisar as concepções dos professores que não desenvolvem atividade de pesquisa, bem como saber os motivos pelos quais eles não estão envolvidos com as atividades investigativas na Universidade.

Para atingir tais fins no sentido de ter a compreensão científica, a ciência se utiliza da hermenêutica, da interpretação dos dados. Essa análise um tanto poética está presente nos estudos de Demo (2011), que descreve o diálogo presente na pesquisa científica como uma arte de interpretar os fenômenos. Para Demo, (2011, p. 22).

A hermenêutica é a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além das palavras. Concretamente, enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que aparenta: como descobrir que o comunicador, ao dizer sim, queria dizer não, ao sair de cena, queria, sobretudo, estar presente e ao calar-se, queria precisamente fazer-se notado.

Assevera-se, desta forma, que a pesquisa científica é um instrumento racional que pressupõe qualidade à investigação, levando em conta o fato de que o desenvolvimento de uma pesquisa pode gravitar em torno de várias temáticas, e pode ser utilizado em todos os níveis de ensino. No nosso caso, tratamos do ensino superior.

### **3.2 Pesquisa como atividade humana**

Toda atividade humana envolve pesquisa. Essa premissa parte do conceito de que o ser humano não está inerte em seu mundo, mas a cada instante se movimenta, intervém sobre o ambiente, responde aos estímulos, transforma a realidade, busca solução para problemas, aceita ou rechaça posicionamentos. Esse enfoque expressa a ação humana criativa, dinâmica e impulsionadora para o desenvolvimento. Por meio da busca de novos conhecimentos e da solução diante de problemas que surgem no decorrer da vida humana, pelas quais avançam a Medicina, a Saúde, o transporte, a segurança, a Educação, enfim, todas as áreas da vida, se desenvolvem por causa da busca do homem para ser melhor, solucionar problemas, propor ideias e ações, isto é: avança porque buscado, pesquisa. Logo, pesquisa num termo genérico é busca do conhecimento (GRESSLER, 2004).

Qual é o conhecimento válido? Historicamente, a verdade, ou seja, a validade das ideias e pensamentos perpassou diversas fases. No início do século XV o poder imposto aos súditos no sentido material também se atrelava às ideias, em que era considerado verdadeiro e

digno de serem seguidos os conhecimentos repassados pela autoridade, que possuíam como função o controle social.

Na sequência, a busca de respostas e as dúvidas e inquietações inerentes ao ser humano não sucumbiam ao poder. Esse conflito mantido muitas vezes por castigos de práticas contrárias geraram ainda mais o desejo de mudança, de transformação, de não aceitação do pensamento. Esse fenômeno se evidencia em toda trajetória da história da humanidade em razão da inerência do pensar. Como menciona Dewey (1959, p. 13) “pensar significa uma sucessão de estados mentais, um processo mental único e particular do indivíduo”. Portanto, não se controla o ato de pensar, nem mesmo pela própria pessoa. Não se escolhe não pensar.

Baseado nesse pressuposto, Dewey (1959) descreve o desenvolvimento do pensamento, tanto numa estrutura histórica, quanto na evolução cognitiva da pessoa. Assim, quando o pensamento autoritário imposto começa a perder a força, se evidencia o senso comum como resposta à revelação de que o homem possui liberdade de pensamento e pode expressar experiências como válidas as suas gerações. Assim, a experiência empírica reinou por um tempo no conhecimento, considerando como válidas as experiências repassadas dos mais velhos aos mais novos e reproduzidas pelas gerações.

Pelo mesmo pressuposto de evolução, no entanto, se expreimi inquietação também quanto ao conhecimento por meio do senso comum. Ainda no século XV, o conhecimento empírico não revelava os resultados de inquirições e a busca de respostas evidenciava a dissolução de verdades consideradas válidas. Assim, a investigação, em razão das dúvidas, promove a necessidade de comprovação, na qual deu vazão a outro tipo de conhecimento: o científico, (GRESSLER, 2004).

Expande-se, então, no século XV, um tipo de conhecimento com o confronto da realidade, realizado por meio do exame da relação entre a existência concebida, presumida e deduzida no sentido lógico e comparada aos efeitos sobre a realidade. Essa forma de conhecimento busca os resultados por meio da indução, ou seja:

É um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contidas nas partes examinadas [...] o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo método é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se observaram. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 86).

Parte-se, portanto, de uma premissa considerada verdadeira, situada à investigação, no intento de verificar se a conclusão guarda verossimilhança com os argumentos iniciais. Os indicativos são os indícios percebidos de uma realidade que se revela constante entre duas propriedades ou dois fenômenos, na qual, em decorrência dessa relação de semelhança, induz-se em consequência: uma verdade universal.

Na sequência, surge o método dedutivo contrapondo-se à pessoa, com o propósito de explicar os conteúdos das premissas. Na dedução, cada parte requer explicação com base nas evidências postas à prova para a sustentação (ou não) das conclusões inicialmente demonstradas. Assim, não se consideram graduações intermediárias de respostas, mas confirmação ou negação das premissas, (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Esse raciocínio lógico, do mesmo modo, é comparado à evolução cognitiva humana. No decorrer do desenvolvimento, o homem passa por diversas etapas de elaboração da estrutura mental do pensamento. Inicialmente, a criança revela um pensar desconexo, fortuito, de forma desordenada, sem um direcionamento específico, não aspira à resolução de um problema ou a uma conclusão. Com o decorrer do desenvolvimento cognitivo, considerando de forma geral da capacidade humana para tal fim, a pessoa passa gradativamente a estruturar formas de pensar, ou seja, desenvolve, amadurece o pensamento e as estruturas cognitivas (VYGOTSKY, 2001).

A comparação entre a evolução ontogenética e filogenética mostrada em Vygotsky (2001) representa o desenvolvimento da humanidade quanto à forma de abordar e conceber a realidade na qual percorre suas fases historicamente análogas com o desenvolvimento do homem, do nascimento à vida adulta, como um salto de qualidade. Esse salto qualitativo promove na pessoa, como promoveu na história, a busca do conhecimento racional, metódico e sistemático.

Assim, permanecer ou fundamentar as ideias sob o manto do senso comum num determinando momento histórico já não privilegiavam os anseios das inquietações humanas. Embora seja necessário partir do saber empírico, a permanência neste estágio inicial de conhecimento não proporciona a busca do conhecimento verdadeiramente válido na contemporaneidade, haja vista que se exige, desde o objeto conhecido, a inquirição, o diálogo

e a investigação como forma de comprovar os resultados. Em suma, exige-se na atualidade um saber científico, reflexivo, numa sequência sistemática capaz de ser sustentado pela verificação, muito embora não estático e fechado, mas passível de ser contestado e modificado mediante o mesmo modo de comprovação da veracidade que advém da pesquisa cientificamente formulada.

### **3.3 Pesquisa como atividade educativa: nosso entendimento**

Na década de 1980, surgiu o movimento em torno discussão da pesquisa na formação de professores, amplia-se no decorrer da década de 1990. Os debates se concentraram em torno da possibilidade da integração da pesquisa e ensino na formação docente.

Para abordar o tema sobre pesquisa, nos apoiamos nas ideias de autores internacionais, como Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007), Zeichner (2002, 2008) e Beillerot (2012). No panorama nacional, destacamos os estudos de Lüdke (2007), André (2012) e Demo (2004, 2011) que se inspiraram em fonte teórica comum. A seguir, exporemos as ideias desses autores que trataram dessa temática e que embasaram nossa argumentação referente à pesquisa.

#### **A pesquisa, para Stenhouse**

Na década de 1970, *Stenhouse*, pesquisador Inglês, demonstrou uma imagem dinâmica e criativa do professor pesquisador. Ele lançou, comparando-o ao artista, no sentido de que o trabalho é marcado pela “completa liberdade, até encontrar a melhor forma para expressar suas ideias” (LÜDKE, 2007, p.12). Assim, na metáfora do professor artista, o autor visualiza o trabalho docente, considerando o imprevisto, o imediato, a experimentação que move cada profissional a adequar estratégias e recursos para ensinar. Isso se assemelha ao artista plástico, pela criatividade e criação que utiliza em sua obra de arte.

Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007) tem sua obra fundamentada no currículo e na interação pesquisador/ professor da cientificidade na concepção curricular e de pesquisa. Entende ainda Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007, p. 49) que “desenvolvimento curricular e de pesquisa como processos que devem integrar num todo teoria e prática, formulação de

problemas e experimentação”. Isso abre a possibilidade de o docente interessar-se em melhorar sua prática educativa com base na sala de aula. Ainda ressalta que a única saída é o diálogo, por favorecer a multiplicidade de ideias, possibilitando a participação de um maior número de pessoas nas discussões do cotidiano.

Deste modo, entendemos que o pensamento sobre a pesquisa tem matriz na liberdade do pensamento dos sujeitos, por ter como base o diálogo, e, assim, reconhece a possibilidade de envolver um grande número de agentes, discursos e concepções no espaço escolar. Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007) ressalta a possibilidade de potencializar a mediação por meio do diálogo, com finalidade de problematizar discursos, promovendo visão crítica ampliada. O autor assinala que as reflexões implicam compreender a pesquisa colaborativa, descartando o divórcio entre teoria e prática, uma vez que valoriza a participação dos agentes, gerando a oportunidade de debates e reflexões referentes às concepções dos sujeitos no campo da docência.

Os conceitos de Stenhouse (citado por PIMENTA, 2002) acerca da pesquisa enfatizam o direito de o aluno saber da existência da conexão entre o conteúdo proposto pelo ensino e o conhecimento do mundo. Além disso, exalta a importância do diálogo como fonte provedora de um ensino baseado na pesquisa e descoberta de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o autor fez críticas à academia e à racionalidade técnica, apontando dois pontos: primeiro, sobre a importância de um modelo de interação pesquisador professor, e o segundo sobre o problema da cientificidade no tocante à ideia de currículo e de pesquisa. Para ele, ambos devem ser processos integrados, teoria e prática. Isso significa a oposição à racionalidade técnica, uma vez que, na ideia de educação tradicional, o docente assume lugar contemplativo e de receptor de ideias alheias, o que implica uma situação oposta ao professor pesquisador. Para esse autor, o problema da pesquisa acadêmica tradicional concentra-se além do rigor e da sistematização, ou seja, no divórcio da teoria e da prática que não estão conectados ao cotidiano vivido e sentido pelos professores.

Considerando o professor como agente do ensino que tem participação ativa, Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007, p.48) fez uma constatação fundamental acerca do caráter único do desenvolvimento do currículo e pesquisa, quando diz que “a pesquisa não é

replicável em um nível de projeto”. Assim, entende a importância da reformulação ou readequação da proposta de ensino ao contexto de cada sala de aula. Para tanto, se faz necessário um profissional crítico e reflexivo contrário ao profissional possuidor de uma concepção nos moldes do modelo das Ciências Aplicadas.

Com Efeito, o autor traz contribuição para a nossa investigação, ao criar uma situação favorável para entender a pesquisa voltada para a ideia do artista, da liberdade e do diálogo como forma de articular pensamentos dos agentes na escola. Também nos leva a fazer articulações com as ideias de outros estudiosos, fazendo com que ampliemos nosso entendimento sobre a temática do professor pesquisador.

Portanto, a pesquisa entendida por Stenhouse é aquela em que o professor é agente da mudança e, deste modo, realiza no chão da sala de aula mudança curricular. Ainda pensa que “não é suficiente que os trabalhos dos professores seja estudado: eles precisam estudar a si mesmo” (citado por LÜDKE, 2007, p.49), e é por meio de uma prática reflexiva que os professores podem elaborar um currículo em acordo com sua prática.

Considerando o pensamento do autor, pode-se haver a prática da pesquisa relacionada ao conceito de reflexão e crítica sob a perspectiva da “prática reflexiva, do professor reflexivo, do professor pesquisador”, (LÜDKE, 2007, p.35). Por esta razão, encontramos elo do estudo de Stenhouse com nossa temática, uma vez que a reflexão e a crítica são consideradas elementos fundamentais para a pesquisa, já que promove o diálogo, entre seus pares, o que se contrapõe a lógica do currículo tecnicista.

A prática da pesquisa, no entanto, por si, não garante uma reflexão crítica da realidade. Isso só se torna possível quando se pensa a pesquisa como ação desenvolvida com base no diálogo e na prática pedagógica. Dessa forma, considera que só assim o professor tem o entendimento do que está fazendo, ou seja, quando logra perceber no cotidiano a integração da teoria e da prática.

### **A pesquisa, para Zeinhner**

Zeinhner, na década de 1990, apresentou trabalhos sobre a prática reflexiva considerada também como a prática orientada para a pesquisa. Em seus escritos, abre debates

no movimento do prático reflexivo e demonstra preocupações, tanto no âmbito escolar como na formação de professores.

O autor tratou de expandir as ideias do conceito prático-reflexivo de Donald Schön, levando em consideração o contexto da prática de ensino envolvendo professores na análise reflexiva do seu trabalho. Assim, aponta limitações e possibilidades, e, desde a década de 1990, publica trabalhos que abrem discussões acerca do movimento do prático-reflexivo. Para ele, a expressão prática reflexiva é semelhante à prática orientada pela pesquisa.

Ele cita duas dimensões que estrutura a prática reflexiva, “desenvolvimentista” e “reconstrução social”. A primeira é ligada ao ensino movido pelo interesse dos alunos e a segunda focada na reflexão sobre o contexto social e político. Para tanto, ele se baseia em Jonh Dewey, destacando três atitudes reflexivas: abertura de espírito (ouvir mais do que falar e admitir o erro), responsabilidade (ponderação cuidadosa da consequência de uma determinada ação) e sinceridade (colocar a abertura de espírito e a responsabilidade no centro da reflexão). Nesse entendimento, Zeichner (citado por PIMENTA 2002) defende a ideia de que essas atitudes devem ser avaliadas em contexto, levando em consideração as relações de poder (professor/pesquisador e professor/aluno) que envolvem o contexto escolar.

Alerta para a necessidade da compreensão do significado de reflexão por ter como elemento a questão política da atividade. Pensa que “nem toda reflexão é útil e caminha na direção de uma educação emancipadora” (LÜDKE, 2007, p.26). Deste modo, considera fundamental a emancipação social, o que implica na formação de seres críticos, reflexivos e questionadores.

Nesse entendimento, propõem a pesquisa colaborativa como alternativa para trabalhar o coletivo. Isso sinaliza para o desenvolvimento profissional como um processo além da sala de aula, ou seja, envolve assuntos estruturais da escola e questões sociais. Nesse sentido, anuncia suas proposições como contribuição para novas práticas educativas, uma vez que a escola está inserida no contexto sociocultural.

As ideias de Zeichner (citado por PIMENTA, 2002) definidas como pesquisa ou trabalho colaborativo, concentram-se nas práticas desenvolvidas pelo professor em

sala de aula. Entende que essa forma de trabalho ultrapassa a mudança curricular, do ensino e da prática, pois vê o exercício docente como transformação social. Segundo o referido autor, isso ocorre com a melhoria da formação profissional, pois responde com serviços prestados à educação, à saúde, dentre outras. Isso implica mudanças no trabalho com práticas mais democráticas, com a oportunidade de participação dos sujeitos.

Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento em torno da pesquisa-ação se materializou por meio das reformas educacionais com as ideias da prática reflexiva e o profissional reflexivo. Assim, esse movimento proporcionou o conhecimento de que os professores produzem teorias que interferem em suas decisões, em suas práticas, e revelam o modo de pensar dos professores.

Zeichner ainda considera que a pesquisa-ação proporciona a crítica e reflexão sobre o conhecimento acadêmico, possibilitando a avaliação acerca das teorias empregadas na sala de aula. Isso implica estímulo à mudança cultural na prática pedagógica e melhoria na produção do trabalho realizado desde essa perspectiva.

Nesse entendimento, Zeichner (citado por PIMENTA, 2002) diz que o trabalho colaborativo favorece a análise da própria prática de ensino. Significa que, ao analisar a prática, o docente considera a dimensão social e política da profissão. Assim, a conscientização gerada pelos professores leva a engajamento com a mudança social em sua prática e ressalta a pesquisa-ação como possibilidade da transformação social e melhoria da prática docente baseada na articulação entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento efetivado em sala de aula.

As ideias de Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007) e Zeichner (mencionado por PIMENTA, 2002) se complementam. O primeiro compara o professor ao artista, por considerar que ele tem a liberdade de expressar ideias no trabalho sem controle técnico, isso decorre do imediato, do imprevisto, uma vez que o professor tem que tomar decisões em tempo real. O segundo enfatiza a prática dirigida para a mudança social com um viés político e social. Nesse sentido, evidencia-se uma realidade que sinaliza a prática pedagógica voltada para a análise reflexiva do seu trabalho.

Além dos estudos de Stenhouse (citado por LÜDKE, 2007) e Zeichner (citado por PIMENTA, 2002), encontramos as ideias de Beillerot (2012), que também nos serviram de base teórica, por apresentar ideias relativas à pesquisa com outra abordagem; ou seja, ele expôs a pesquisa como produção de conhecimento científico que exige rigor e comunicação dos resultados. Por enxergarmos em Beillerot aproximações das ideias produzidos no meio universitário, consideramos relevante seu estudo para ampliar a compreensão acerca da pesquisa como atividade educativa. A seguir expomos o pensamento de Jacques Beillerot.

### **A pesquisa, para Beillerot**

Jacques Beillerot expressa o conceito de pesquisa como não unívoco. Detém a visão na perspectiva acadêmica e traz a pesquisa, diferenciando-a, como mínima e de segundo grau. A primeira contém com viés técnico, rigor metodológico e comunicação dos resultados; e a segunda específica como pesquisa de segundo grau por se desenvolver em “em numerosos lugares que não são universidade” (BEILLEROT, 2012, p.77).

Para ele, há distintos entendimentos referentes às expressões estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador, e faz distinção entre as referidas expressões. Estar em pesquisa envolve a reflexão dos problemas e dificuldades encontradas, sejam na vida pessoal ou social. Segundo Beillerot (2012), “nem sempre se identifica a um projeto de pesquisa”, por se tratar de estudos de uma unidade específica, onde o professor experimenta novas estratégias de ensino. É um trabalho solitário, muito embora envolva discussões e leituras importantes para o desenvolvimento docente. Em posição contrária demonstra a ideia de Fazer pesquisa indicando maior responsabilidade sobre a atividade, tendo acompanhamento regular e a possibilidade de adquirir autonomia. Isso implica outros procedimentos, que impõem a busca de meios para objetivação de questões a serem estudadas. Beillerot evidencia o uso da expressão “fazer Pesquisa”, podendo a dicção ser utilizada no campo acadêmico ou na vida pessoal. E ser pesquisador impõe um status e o reconhecimento social diferente da questão de produzir pesquisa.

Nesse entendimento, remete à ideia de pesquisa, a produção do conhecimento científico, e assinala que “a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa” (BEILLEROT, 2012, p.71). Além de trazer uma abordagem da pesquisa como produção de conhecimento

científico, propõe uma classificação de pesquisa, tomando como base os processos e a atividade mental, apresentando, inicialmente, três condições que chama de pesquisa mínima.

Acentua que o trabalho, para ser reconhecido como pesquisa, exige os critérios e podem ser resumidos em categorias: primeiro, a produção de conhecimentos. Ainda discute o conceito do termo “novo”, sendo legitimado pela comunidade autorizada<sup>4</sup> para sustentar o julgamento. Entende que a cientificidade é reconhecida pela comunidade acadêmica. O segundo critério é a produção de encaminhamento por meio da “investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias” (BEILLEROT, 2012, p. 75), ou seja, o caminho a ser seguido metodologicamente, constituindo a investigação rigorosa (sistemática, susceptível de ser reproduzida); o terceiro critério diz respeito à “comunicação dos resultados”, para que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida. Desde modo, diz que a combinação dessas três funções elimina a obrigatoriedade de encontrar “realidades materiais” e “coisas escondidas” para legitimação da pesquisa, (BEILLEROT, 2012, p. 75).

O autor também estabelece outros critérios, acrescentando aos três compostos da pesquisa “mínima”. Propõe a pesquisa de segundo grau, chamando-o de quarto critério, introduz a dimensão crítica e reflexiva “sobre fontes, seus métodos e seu modo de trabalho” (BEILLEROT, 2012 p.76). O quinto critério está relacionado à sistematização dos dados; e o sexto se vincula às interpretações anunciadas com base nas teorias reconhecidas que podem apontar problemáticas. Enfim, os novos critérios possibilitam mais uma seleção entre as atividades serem ou não consideradas como pesquisa.

Conforme Beillerot (2012) não podemos reservar o termo “científico” apenas quando cobre todos os critérios de pesquisa, mas quando delimita fronteiras do que é científico e do que não é. Entende que as pesquisas desenvolvidas na Universidade atendem os critérios mínimos e chegam a divulgar um resultado, enquanto outras pesquisas (dos professores) são focadas no estudo como balanços e avaliações. Assim, atendem, pontualmente, aos critérios das pesquisas de segundo grau. Nesse entendimento, enxergamos aproximações do pensamento de Menga Lüdke, quando advoga a favor da pesquisa na escola

---

<sup>4</sup> Aqui o termo autoriza está se referindo a comunidade acadêmica e por avaliação rigorosa das apresentações das produções científicas “com um selo de autenticidade outorgados pelos pares”, (BEILLEROT, 2012, p. 74).

básica ao de Jacques Beillerot, portanto, não visualizamos ideias opostas, mas uma nova perspectiva de pensar a questão da pesquisa também como prática pedagógica.

Beillerot expressa tipos de pesquisa, e determina atenção aos procedimentos técnicos e científicos da realização da pesquisa. Não exclui a pesquisa no campo da prática pedagógica. Nas palavras do autor, “(...) as pesquisas pedagógicas não obedecem a um só modelo” (BEILLEROT, 2012, p.87). Assim sendo, decorrem três modelos de pesquisas pedagógicas: os modelos comparativos (modo de agir, medidas de avaliação), a análise dos elementos das práticas pedagógicas pelos profissionais e a pesquisa-ação.

Portanto, consideramos o pensamento de Beillerot tanto no campo acadêmico como nos “[...] os estabelecimentos chamados universidades como os que lhe são semelhantes” (BEILLEROT, 2012, p77). Ele, apesar de exprimir os critérios e tipos de pesquisa, não os situa com pensamento oposto aos demais autores.

Confirmamos, no mapeamento do estado da questão, que os autores internacionais, citados anteriormente, exercem influência nos estudos de vários pesquisadores brasileiros interessados pela temática da pesquisa na área de educação. Assim optamos por alguns desses teóricos brasileiros, uns presentes, inclusive, no mapeamento realizado no EQ, para exprimir a concepção de pesquisa, e por terem mencionado os referidos autores internacionais em seus aportes teóricos.

### **A pesquisa na concepção dos teóricos nacionais**

A pesquisa é reconhecida na literatura internacional e nacional como aliada importante na formação de professores. Pedro Demo discutiu essa temática no VI ENDIPE, na qual advoga a pesquisa como princípio científico e educativo. Assim, considera a pesquisa além da busca de conhecimento, havendo-a como um questionamento reconstrutivo representado pela qualidade formal e política, uma vez que potencializa a formação do sujeito histórico. Essa busca, como indica Demo (2011), advém de um conhecimento inovador, que implica a matriz ética da intervenção histórica. Nessa perspectiva, considera um equívoco a relação pedagógica com base na reprodução de conhecimentos.

Demo (2004), ao conceituar pesquisa, suscita a questão de que essa prática é rodeada de misticismo no ambiente acadêmico como atividade excepcional para poucos, e em grupos fechados. Ser pesquisador, no entanto, não significa ter uma gama de conhecimento, um conjunto de saberes, mas sim uma forma diferenciada de processar essas informações. Essa forma diferenciada seria a capacidade de processamento lógico-formal de variáveis complexas, ou seja, de identificar problemas e questionar para soluções.

Essa concepção, para ele, parte do princípio de que algo só pode ser científico se puder ser discutido, questionado. Por essa razão, quanto mais elaborado o discurso, mais oferece suporte para questionamento. Um discurso pouco elaborado não exprime subsídio de discussão, porque não possui elementos de questionamento, é solto, sem elaboração, e isso não implica considerar a pesquisa algo por demais elaborado, sofisticado, e para poucos, mas não se considera também o outro fundamento, na qual há ausência de elaboração (senso comum).

Demo ainda imprimiu sua marca no entendimento da pesquisa como princípio científico e educativo, considerando fundamental a integração de ensino e pesquisa. Conforme o autor, “Quem ensina precisa pesquisar, e quem pesquisa precisa ensinar”. (DEMO, 2011, p.14). Assim, revelou a pesquisa como princípio científico que põe a Universidade no pensamento das expectativas sociais. Nessa lógica, se faz necessário um professor pesquisador que possa abrir zonas de diálogos, despertando em seus alunos a capacidade de questionar, criticar e fazer as próprias elaborações. Para Demo (2011), o ensino sem pesquisa é uma ‘mera reprodução imitativa’ proveniente da racionalidade técnica.

Também encontramos semelhança nas ideias de Demo (2011) com Freire (1996) por se contraporem a racionalidade técnica. A ausência dialógica corresponde ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, que considera o aluno como mero receptor. Quanto a esse tipo de ensino, descreve Demo (2004, p. 52): “O ensino aponta para o aspecto meramente instrutivo e que tende a reduzir-se a treinamento e domesticação, pela própria relação autoritária entre o professor e o aluno, já que um ensina e o outro aprende”.

Encontramos aproximações na ideia de pesquisa de Pedro Demo (2004, 2011) com o pensamento de Kenneth Zeichner (citado por PIMENTA 2002), uma vez que leva em

consideração questões políticas da ação da sala de aula e a transformação social. Também ressalta a condição da consciência crítica como elemento importante para a proposta emancipatória. Os pensamentos de Pedro Demo e Kenneth Zeichner convergem para as ideias de cunho político, que têm como raiz a emancipação e a criticidade, destacando o viés político defendido por Demo.

Outro autor, por quem optamos como base teórica de nossa investigação, é Lüdke (2007), ao entender a pesquisa associada a uma prática reflexiva ou do professor pesquisador. Ainda ressalta que o uso da expressão “pesquisa educacional” se refere ao meio acadêmico, vinculado aos programas de pós-graduação. Se quisermos falar em pesquisa fora desse contexto, isto precisa ser esclarecido. Assinala que os trabalhos mais visíveis são os que os professores estão compondo em grupo de pesquisa na Universidade não descarta, no entanto, a pesquisa no panorama da escola básica. Além disso, ressalta as limitações dos professores da educação básica para desenvolverem atividades de pesquisa, bem como a divulgação dos resultados, distintos professores universitários possuidores de vínculos nos programas de pós-graduação.

Menga Lüdke corrobora o entendimento de Kenneth Zeichner na ideia da pesquisa desenvolvida na educação básica. Ele entende que essa questão é discutida e associada ao conceito de reflexão e crítica na perspectiva da prática reflexiva e do professor pesquisador. Assim, considera importante a pesquisa com vistas a um trabalho docente favorável a uma prática reflexiva. Conforme a autora, “(...) a prática da pesquisa dos professores da escola básica, na figura do professor pesquisador, é ou deveria ser um instrumento fundamental para a prática reflexiva, e vice-versa”, (2007, p.37).

Também nos ancoramos em André (2012), ao reconhecer a importância do trabalho com pesquisa. Ela exprime duas experiências de realização de projeto de pesquisa de Haberman (citado por ANDRÉ, 2012), que levantou reflexões sobre a pesquisa acadêmica e a pesquisa realizada pelos professores de escola básica. Pensa o autor que pode haver ganhos conceituais e metodológicos para os pesquisadores, uma vez que podem rever conceitos, metodologia e o ensino. Assim, destaca que a interação de pesquisadores e professores deve ser fruto de longos encontros. Dessa forma, acontece uma influência mútua que garante o sucesso da atividade coletiva.

Ainda ressalta que o objetivo não é se chegar a um ponto comum, mas fazer com que cada um se aproprie de suas representações. Assim, pondera acerca da relação entre pesquisa acadêmica e pesquisa dos professores, considerando uma possível combinação, com benefícios para ambas, e não a dicotomia. O pensamento de Marli André se aproxima das ideias de Lüdke (2007) acerca da pesquisa pelos professores da educação básica, e também de Beillerot (2012), quando foca a pesquisa como prática pedagógica e exhibe os modelos que levam em consideração o modo de agir, os vários elementos da prática pedagógica e a pesquisa-ação no campo educacional.

Outra discussão levanta André (2012), quando trata dos fins da investigação e a natureza dos conhecimentos produzidos, já que distinguem a contradição da pesquisa no campo científico e no terreno da prática. Assim, recorre a Beillerot (2012), para melhor explicitar suas ideias, e considera os critérios propostos na pesquisa mínima, e explícita, que quem define o conhecimento novo é a comunidade da área mais abalizada por meio do julgamento.

A concepção de pesquisa de André aproxima-se do pensamento de Beillerot, por considerar a pesquisa uma atividade complexa, a exigir produção de conhecimento, coleta e rigor na análise de dados. Também diz que a pesquisa em sala de aula é de realização difícil por conta das demandas do trabalho do professor. A autora ressalta a importância do espírito investigativo como forma de resolver os problemas e buscar opções na prática docente. Podemos entender que André não descarta a possibilidade da pesquisa dos professores, mas recorre aos critérios da pesquisa acadêmica para reconhecer a atividade desenvolvida pelos profissionais da educação.

André (2012) e Lüdke (2007) expressam ideias distintas acerca da pesquisa. A primeira (2012, p.56) “discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente”. A autora ressalta que, para que o professor se torne um investigador, é preciso que tenha o desejo de investigar, que aprenda a formular problemas, selecionar métodos, instrumentos de observação e de análise de dados.

Lüdke, por sua vez, defende a pesquisa na educação básica, no sentido de evitar a separação da pesquisa científica daquela realizada na escola, mantendo a sequência estrutural

da ciência, mesmo nas atividades diárias da prática educativa. Refere-se à pesquisa como produção de conhecimentos (novos), requerendo procedimentos sistemáticos e rigorosos. Considerando que isso não é, no entanto, um impedimento para a realização da pesquisa na escola básica, já que desenvolveu seu estudo sobre ‘Pesquisa de professores na escola básica’, que faz avaliações sobre investigações produzidas pelos docentes. Significa que a compreensão acerca da pesquisa, como processo e não resultado proporciona o entendimento e mudança sobre os estudos desenvolvidos pelos professores.

Assim, embora contemple divergências, comungam com a ideia da articulação teoria e prática na formação do professor, reconhecendo os saberes da experiência e a reflexão crítica como elementos importantes para novas práticas pedagógicas.

Ante o exposto, delineamos as concepções de alguns estudiosos que se dedicaram à temática da pesquisa na prática do professor. Observamos que os teóricos aqui apontados também estiveram presentes no mapeamento do EQ. Isso nos levou a pensar que as ideias crescentes a pesquisa têm significativas contribuições nos aportes teóricos, sobretudo de Donald Schön, Kenneth Zeichner, Jacques Beillerot, Pedro Demo, Menga Lüdke e Marli André, uma vez que foram utilizados na base teórica de vários estudos no campo acadêmico e que também serviram de âncora para nossa argumentação.

### **3.4 O professor universitário e a pesquisa**

A discussão e as propostas envolvendo a importância da pesquisa na prática docente são temas recentemente discutidos, porém não é assunto novo. Na análise de Contreras (2012), o ensino tende a oferecer ao professor uma estrutura técnica para ser executada. Essa gestão, intitulada Racionalidade Técnica, não envolve o professor na elaboração das atividades, logo, não promove autonomia e a emancipação profissional. Esse contexto, no âmbito do ensino superior, também abordado na obra de Pimenta e Anastasiou (2010), não promove de forma efetiva o exercício reflexivo e, conseqüente e gradativamente, pode comprometer a competência. Isso significa que,

O termo “competência também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (e também para professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho e sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para

além da situação; consciências das origens, dos porquês e das finalidades. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.134).

A competência é de fundamental importância no ensino superior, haja vista que a exigência do vínculo ensino, pesquisa e extensão requer articulação da teoria e prática, isto é, a integração ensino e pesquisa.

A Universidade tem em sua essência a indissociabilidade do tripé: ensino, extensão e pesquisa como elementos basilares que sustentam o ensino superior. Assim, recorremos à legislação para compreender a normatização no tocante à pesquisa no campo universitário. Com efeito, no artigo 43 da LDB 9394/96, está expresso que a educação superior tem como finalidades, dentre outras, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, promover a extensão, aberta à participação da população.

Evidencia-se, portanto, o fato de que a lei normatiza a pesquisa e a investigação como meios de proporcionar o desenvolvimento científico, e, assim, chama para a responsabilidade das práticas a serem estruturadas na ação docente.

A Universidade, como instituição educativa, deve exercer a crítica como forma de sustentar a pesquisa, a extensão e o ensino. Esse pensamento de Pimenta e Anastasiou (2010) consideram a Universidade como produtora de conhecimentos formulados historicamente. Isso implica desafio para a formação de professores, uma vez que cabe à Universidade a formação profissional.

Isso remete também ao que diz Demo (2011) quando menciona a necessidade de a pesquisa (temas desenvolvidos) estar em consonância com a prática exercida, seja para dar significado ao processo de pesquisa quanto para promover a qualidade do ensino a que se propõe. Desta forma, podem sugerir questionamento, soluções, opções. Assim, a dissociação teórica e de seus agentes entre a prática de sala de aula os círculos de pesquisa não cumprem o papel de mútua contribuição.

Fica evidente que a realidade universitária direciona para uma prática pedagógica voltada à produção investigativa, na qual se fundamenta por condições e critérios para serem reconhecidos. O tema abordado por Beillerot (2012) entende a pesquisa como produção de conhecimento científico, que exige rigor e comunicação dos resultados. O autor assumiu que o trabalho, para ser reconhecido como produção investigativa, exige critérios, podendo ser resumidos em categorias.

A primeira categoria refere-se à produção de conhecimentos (novos), legitimada pela comunidade e autorizada<sup>5</sup> para sustentar o julgamento. O segundo critério é a produção de encaminhamento por meio da “investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias” (BEILLEROT, 2012, p. 75). O terceiro critério diz respeito à “comunicação dos resultados”, para que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida. Desde modo, diz que a combinação dessas três funções elimina a obrigatoriedade de encontrar “realidades materiais” e “coisas escondidas” para legitimação da pesquisa (BEILLEROT, 2012, p. 75).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de introduzir como pesquisa a crítica e a reflexão sobre as fontes e metodologia do trabalho, por meio da organização sistemática dos dados. Todo esse conjunto de afazeres científicos envolve o pronunciamento da hermenêutica, que serve de base para formular uma situação-problema. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador esteja alerta quanto aos critérios, e perguntar se a pesquisa obedece a sequência dessas condições: produção de conhecimentos (novos), caminho metodológico e comunicação de resultados.

No caso das pesquisas pedagógicas, Beillerot (2012) propõe aos docentes que analisem os elementos componentes de sua prática, utilizando várias técnicas. Isso implica, nas palavras do autor, a necessidade de “objetivar, e depois teorizar as suas respectivas práticas” (BEILLEROT, 2012, p.87). Encontramos semelhança do pensamento de Beillerot (2012) no que chama de “estar em pesquisa”, ou seja, a reflexão dos problemas, das dificuldades encontradas. É uma reflexão sobre as atividades da vida, e assim, por meio da prática reflexiva, é que se buscam soluções. Nesse entendimento, as ideias de Beillerot se aproximam do pensamento de Paulo Freire (1981), quando mostra proposta da educação

---

<sup>5</sup> Aqui o termo autoriza está se referindo à comunidade acadêmica e por avaliação rigorosa das apresentações das produções científicas “com um selo de autenticidade outorgados pelos pares” (BEILLEROT, 2012, p. 74).

problematizadora, dialógica, a valorização das práticas sociais em que descarta a memorização, o treinamento de professores, base da ideia de educação coercitiva, bancária, da racionalidade técnica, que aprende pela ordem, disciplina e hierarquia. Por tal motivo, a educação com base na racionalidade técnica dissocia a teoria da prática evitando a integração de ensino e pesquisa. Em contrapartida, pode-se refletir a prática problematizadora como forma de promover o diálogo e o exercício da autonomia cidadã com vistas a incentivar os sujeitos a adotarem atitude investigativa no ambiente de trabalho. Conforme Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na praxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1981, p. 44).

De acordo com o paradigma freiriano, a práxis ocorre por meio da transformação, ou seja, a práxis é entendida como mudança de atitude que tem como pano de fundo as ideias, vontades, desejos e teorias, que, por sua vez, move a produzir conhecimentos que têm como força motriz a participação dos sujeitos. Freire diz, ainda, que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p.14). Assim considera que o movimento de busca inclui a indagação e intervenção, isso implica em promover o conhecimento do desconhecido por meio da consciência crítica do educando. Esse pensamento tem como matriz o questionamento, a crítica, diálogo.

Outra linha de pensamento é representada por Demo (2011). Para o autor a pesquisa é, além da busca de conhecimento, o questionamento reconstrutivo representado pela qualidade formal e política. Assim, “o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade escolar” (DEMO, 2011, p. 9), uma vez que potencializa a elaboração do sujeito histórico. Isso advém de um conhecimento inovador, que, conforme o autor, implica a matriz ética da intervenção histórica. Nessa perspectiva, considera um equívoco a relação pedagógica com base na cópia, na reprodução de conhecimentos.

Esse pensamento corresponde ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, ao considerar o aluno como mero receptor. Quanto a esse tipo de ensino, descreve Demo (2004, p. 52): “O ensino aponta para o aspecto meramente instrutivo e que tende a reduzir-se

a treinamento e domesticação, pela própria relação autoritária entre o professor e o aluno, já que um ensina e o outro aprende”.

Demo (2004), ao conceituar pesquisa, levanta a questão de que essa prática é rodeada de misticismo no ambiente acadêmico como atividade excepcional para poucos em grupos fechados. Ser pesquisador, no entanto, não significa ter um gama de conhecimento, um conjunto de saberes, mas sim uma forma diferenciada de processar essas informações. Essa forma diferenciada é a capacidade de processamento lógico-formal de variáveis complexas, ou seja, de identificar problemas e questionar para soluções.

Essa concepção parte do princípio de que algo só pode ser científico se puder ser discutido, questionado. Por essa razão, quanto mais elaborado o discurso, mais oferece suporte para questionamento. Um discurso pouco elaborado não oferece subsídio para discussão, porque não possui elementos de questionamento, é solto, sem elaboração, o que não implica considerar a pesquisa algo exageradamente elaborado, sofisticado e para poucos, mas não se considera também o outro fundamento, em que há ausência de elaboração (senso comum).

Não raro, como menciona Demo (2004), se encontram na academia trabalhos que não chegam a lugar nenhum, sem propósitos, em virtude do excesso de elaboração, recheados de teorias e longamente argumentados. Portanto, requer-se do mesmo modo uma delimitação metódica, uma direção estruturada a um fim, a um objetivo. O meio-termo perante esses pontos, ou seja, o excesso de elaboração e o senso comum seriam delineados por quatro questões básicas.

Um desses pontos no âmbito da educação, no pensamento de Demo (2004), está em definir o cotidiano da vida acadêmica como atividade científica e isso, na docência, se efetiva na articulação da teoria e prática. Na sequência das considerações, menciona Demo (2004, p. 56) que essa atividade deve ser autêntica e delinear como parte inerente da aprendizagem humana. Quer dizer que pesquisa é parte da vida humana, a diferença está sob a óptica do questionamento, mas o espírito é o mesmo, e a cada fase da vida se reconstituem os conhecimentos adquiridos de forma progressiva pelo contato ativo com a realidade.

O terceiro ponto indicado por Demo (2004) está na necessidade de o educador promover os conhecimentos básicos, de ter base introdutória, bem como sua continuidade, a formação de uma “bagagem teórica”. Essa estrutura de formação envolve coleta de dados, desenvolvimento de pesquisa e tratamento e análise de dados, portanto, requer competência técnica, e, do mesmo modo, capacidade investigativa. Na sequência, como quarto aspecto destacado, o autor menciona que a pesquisa precisa ter base metodológica científica, pois, só assim, dará conta das polêmicas e questionamentos nas diversas ciências.

Portanto, a disparidade conceitual, metodológica e procedimental entre os feitos na academia e nas salas de aula, perde seus pressupostos, quando não se considera a pesquisa como princípio educativo, ou seja, “sem pesquisa não há ensino” (DEMO, 2011, p. 53). Esta concepção direciona a um fim social, a sua aplicação social. Assim, seja na academia ou na sala de aula, o princípio é o reestabelecimento do saber. Não cabe, desta forma, a possibilidade de uma educação repassadora de conhecimentos, seja na academia seja ou sala de aula.

Destaca-se, como mencionado, o termo “reconstruir”, em vez de “construir” no trato sobre o conhecimento. Esse termo, utilizado por Demo (2004) parte da premissa de que nada se constrói do nada, e sim com suporte de algo conhecido. Nesse âmbito, Demo (2004) lembra dois aspectos fundamentais ao situar a pesquisa como reconstrução do conhecimento.

O impacto do questionamento reconstutivo surge tanto na descoberta como na mudança de atitude, quando supera a condição de massa de manobra e assume a cidadania, que retrata o conhecimento inovador e renovado. Essa capacidade de reconstruir e reconstruir-se inclui a interpretação própria, o saber pensar e aprender bem como a elaboração própria da pessoa. Por esta razão, é vista como um processo investigativo “diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem.” (DEMO, 2011, p.16). É preciso, pois, pensar a pesquisa não como ato isolado, mas como prática emancipatória.

Portanto, em nossa investigação trataremos o conceito de Pesquisa, conforme o referido autor, como um fenômeno que tem o princípio científico e educativo. O primeiro considera a questão curricular, domínio teórico, sendo capaz de debater opções e elaborar as próprias teorias, não se reduzindo ao ato ensinar e aprender, fruto de uma relação pedagógica

estabelecida em ambiente de repasse de cópia, de tomar notas, decorar e fazer provas, o contrário do contato pedagógico mediado pelo questionamento reconstrutivo. Assim, o princípio educativo, é a utilização de preceitos da pesquisa como forma de caminhar na aquisição de conhecimentos, ou seja, assevera que todo conhecimento novo parte de algo conhecido, logo, não é formulação do conhecimento, e sim, reconstituição.

Nesse sentido, a pesquisa é considerada como produção de conhecimento que requer uma relação dialógica, fazendo a união dos atos de fazer com teorizar a fazer; afinal, a prática precisa de uma teoria elaborada, no entanto, uma não descarta a outra. No contexto, cita-se o que Demo (2011) intitulou de “novo mestre”, que constrói próprio conhecimento, que ensina e aprende. Tem autonomia e se emancipa, produz conhecimento na própria formação profissional, não se permitindo ser massa de manobra.

Encontramos semelhança nos estudos de Freire, quando expõem as ideias acerca do diálogo, emancipação, autonomia, como conquista formal e política e repúdio à imposição instrumental. Em adição, as ideias dos autores como Schön (2000) e Lüdke (2007) se articulam com o pensamento de Demo (2004, 2011) e Freire (1996) que reforça a ideia do professor pesquisador/investigador, capaz de se organizar em uma situação problemática, tendo o domínio por meio da consciência crítica da prática pedagógica.

Nesse campo é onde residem a formação e o desenvolvimento da profissão docente, ou seja, é nesse espaço que se encontram em ebulição os conhecimentos científicos e educativos produzidos no *habitus*<sup>6</sup> universitário. Para compreender a noção de *habitus* recorremos, mais uma vez, a Pimenta e Anastasiou (2010, p181), citando Bourdieu, quando ressalta que os “princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptada a seu fim, (...) objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto da obediência a regras.” Assim, considera o caráter educativo no sentido de facilitar a percepção do outro, da busca de consensos, na ruptura da rigidez acadêmica como forma de adaptação às novas circunstâncias do contexto, constituindo característica de identidade social.

---

<sup>6</sup> O termo *habitus* mencionado por Bourdieu (1996), refere-se a constituição histórica do espaço social. Na concepção de Bourdieu (1996) essas correlações de força construtoras do *habitus* não se determinam por meio da esfera econômica e do capital, ou seja, pelo domínio e poder da posição socioeconômica, mas tanto quanto pela articulação das percepções que esses aspectos assumem em cada momento histórico.

Ante o exposto, assinalamos que a articulação do ensino com a pesquisa favorece novas práticas pedagógicas, no sentido de que cria condições favoráveis ao diálogo, questionamentos, crítica elementos inerentes à reflexão, e esta estrutura se efetiva num tempo e num espaço. No caso em discussão, materializa-se no contexto educativo. Desta forma, a integração da teoria à prática revela novas formas de agir e pensar dos agentes envolvidos na feitura de conhecimentos situados historicamente. Isso implica a renovação da docência, uma vez que tem a reflexão como elemento estruturante para a formação do professor reflexivo ou pesquisador. Nessa perspectiva, a Universidade deve propor um ensino que favoreça a participação dos sujeitos de forma crítica, questionadora, reflexiva, tema este tratado a seguir.

## **4 A REFLEXÃO COMO CONCEITO ESTRUTURANTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR**

A ideia central deste capítulo é oferecer uma discussão relativa à reflexão como elemento fundante da formação do professor reflexivo ou pesquisador, e assim, estabelecer uma contraposição traçando um caminho viável para a caracterização do professor não pesquisador.

Inicialmente, abordamos o conceito de reflexão, em suporte ao entendimento de John Dewey sobre o pensar. Em seguida, exibimos a linguagem como atividade fundante da ação comunicativa de Habermas, uma vez que argumenta sobre o conhecimento com origem na ação comunicativa para o consenso. Também recorremos a Paulo Freire, tratando do conceito de autonomia e emancipação, elementos fundamentais para práticas reflexivas. Com suporte nessas considerações, vimos a temática da reflexividade como elemento fundante de novas práticas pedagógicas.

Ciente da vasta literatura acerca desse assunto, este módulo foi elaborado com o intuito de debater o conceito de reflexão e reflexividade no campo da educação sob a óptica de cinco teóricos que tratam dessa temática (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1967 e 2000; FREIRE, 1991, 1996, SACRISTÁN, 1999; citado por PIMENTA 2002).

### **4.1 O pensamento reflexivo**

O pensamento acerca da reflexão germina nas ideias de John Dewey (1959). Segundo o autor o pensamento reflexivo consiste em “sucessões de coisas pensadas” (1959, p.14). Nesse sentido, o ato de pensar não é uma sequência espontânea, mas é uma ordem sequencial de pensamentos em cadeia, que se articula, que geram sucessivamente uma consequência. E é esse movimento de formulação do pensamento que entendemos poder ser articulado a um ato investigativo, com vistas a buscar respostas para as inquietações do ser humano.

Nessa lógica de pensamento, interpretamos busca de solução de problemas como uma questão levou Dewey a pensar que o fator básico e orientador em todo mecanismo da reflexão significa a procura das respostas de um problema, uma dificuldade, portanto, a ser superada. Para ele, isso promove o pensamento reflexivo. Partindo dessa premissa, Dewey (1959) acentua que o pensamento reflexivo,

Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa a ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósito de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter-se domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (DEWEY, 1959, p.26).

Em nosso entendimento, esta afirmação se refere ao pensamento reflexivo no sentido de que este capacita o sujeito passar do agir espontâneo, impulsivo, para o agir organizado em sequências. Dessa forma, se abrem as possibilidades de dar significado e sentido às coisas da vida humana. O pensamento, portanto, não se processa do acaso nem sem objetivos, consoante comenta Dewey, pois o pensamento pode ocorrer por duas vias: uma pelo adestramento, podendo conduzir às falsas verdades; e por um caminho que liberta o indivíduo da “submissão servil”, implicando em um pensamento reflexivo (DEWEY, 1959).

Para Dewey, pensar não é um ato mecânico, pronto, também não é uma coisa simples, mas é o poder de coordenar coisas específicas de forma sequencial a um objetivo, e, por essa razão, promove a capacidade de gerar uma atividade investigativa e uma reflexão significativa, dando resposta ao que está sendo procurado. É o que Dewey ressalta sobre o “pensamento encadeado, preparando-lhe um caminho” (1959, p.15), que ocorre por meio de uma sequência ordenada definida pelos movimentos das certezas que vão variando no decorrer da formulação do pensamento. Com amparo na concepção de John Dewey (1959) articulamos suas ideias com as de Habermas, acerca da crítica reflexiva como uma das condições para a formação do professor pesquisador. Assim, é relevante o entendimento do conceito de crítica. Para isso, nos baseamos nos estudos de Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001), como suporte para pensar sobre a reflexividade no processo educativo como motivadora de novas práticas pedagógicas.

Efetivamente, o conceito de crítica tem origem na Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Jürgen Habermas, composta pelos elementos colaboração, cooperação,

pensada desde o contexto social. Em seus estudos, Habermas demonstrou o potencial da linguagem como forma de promover entendimentos. Isso implica momentos em que prevaleçam diálogos entre os pares com o intuito de proporcionar consensos. Por consenso, Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001, p. 39) entende como algo “(...) intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica”. Assim, ele defende a ideia de que os sujeitos proferem verdades e esperam o entendimento, pela via da linguagem, representada pela ação comunicativa.

Considerando o paradigma da comunicação habermasiano, a verdade passa a existir em forma de argumento em busca do consenso e da autoreflexão. Nesse entremeio, a verdade pode ser questionada, criticada. Nesse movimento dialógico, é estabelecida a crítica reflexiva, porquanto a linguagem pode conduzir a consensos. Conforme Boufleuer, a questão central do pensamento de Habermas é “estabelecer relações comunicativas entre os sujeitos” (2001, p.60), por acreditar que, mediante relações dialógicas, os pares se entendem sobre os objetos e chegam a um ponto de convergência, havendo entendimentos.

O que nos chama atenção nessas discussões é a possibilidade da existência de uma zona dialógica, do debate entre os pares. São nesses momentos que se constituem as verdades pelo argumento, pela linguagem. Também é a ocasião que a educação é legitimada pela racionalidade comunicativa, que faz prevalecer a crítica reflexiva, promovendo a problematização, que cria uma situação favorável ao consenso. Por entendermos que a reflexão é elemento fundante da crítica, os estudos de Habermas nos mostraram um caminho promissor para melhor compreensão das relações dialógicas estabelecidas em contexto de formação docente. Assim, encontramos elo com nossa temática, uma vez que buscamos traçar o perfil do professor pesquisador como forma de chegar a nossa questão, que é o professor não pesquisador.

Nesse entendimento, enxergamos em Habermas a possibilidade de compreender a questão da reflexividade docente no sentido do “espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo” (BOUFLEUER, 2001, p.17). Significa ter a possibilidade de promover a emancipação docente, o que implica em sujeitos reflexivos, críticos e autônomos. Essas reflexões compreendem a ação comunicativa (HABERMAS citado por BOUFLEUER, 1989, p.17), como desenvolvimento de um processo educativo capaz de

ensejar espaços interativos com o entendimento de que a fecundidade da reflexão reside na integração social, uma vez que mexe com a cultura, com padrões de convivências e socialização das novas gerações. Dessa forma, Boufleuer (2001) advoga a ideia de que, com procedência em interesses constitutivos do conhecimento, assume-se uma ação comunicativa para o consenso.

Outro autor que interpretou o fundamento habermasiano, no tocante a autonomia, é Contreras (2012). Ele expressa a opinião que sustenta o modelo reflexivo apoiado na ação comunicativa, pois a autonomia dos sujeitos só acontece fora dos meios nos quais prevalecem as relações coercitivas, haja vista que direciona ao entendimento e ao acordo. Para isso, fazem-se necessárias relações em que os grupos sociais vivenciem relações intersubjetivas.

Tanto Boufleuer como Contreras expõem o pensamento de Habermas baseado em uma teoria que compartilha um interesse comum, e que leva a entendimentos pela via da razão comunicativa ou dialógica. Assim são valorizadas as situações nos quais os sujeitos possam se entender sobre algo, atribuindo sentidos e significados às coisas. A ação comunicativa traz em sua matriz a crítica reflexiva, significando que aceita a parcialidade dos fatos, vencendo a posições unificadas e favorecendo a aceitação das diferenças.

Deste modo, são reconhecidas pelos sujeitos as contradições, as limitações e as possibilidades, ocasionadas pelas situações dialógicas, implicando no que Habermas relacionou ao conceito de mundo e de mundo da vida, também utilizado por Paulo Freire. O primeiro diz respeito ao que os sujeitos pensam como algo tematizado. Já o segundo é fruto da interação, da discussão. Assim, Habermas estabelece seu referencial na crítica reflexiva, com base na realidade dos acontecimentos concretos vividos no mundo nos fatos reais e não hipotéticos. Nesse contexto, Boufleuer (2001, p. 53) cita Habermas acerca da idealidade das interações sociais acentuando que

A opção por um abandono em longo prazo dos contextos de ação orientada ao entendimento e, com isso, dos âmbitos da vida estruturadas comunicativamente significa retrair-se ao isolamento monádico que representa a ação estratégica – coisa que com o tempo acaba sendo autodestruída. (HABERMAS, citado por BOUFLEUER, 2001, p.410).

Percebemos neste fragmento que a ausência da reflexão afasta a capacidade de entendimento entre os falantes, formatando a ação estratégica, individualizada, voltada para

apenas um dos sujeitos, assim se aproximando de racionalidade técnica. Nesse sentido, Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001, p.459) alerta: “À medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros (de forma mais ou menos sublimada, de forma mais ou menos latente)”.

Tomando como exemplo a prática educativa tecnicista, a ação comunicativa não se limita ao discurso centralizado no professor, com o intuito de transferir o conhecimento. Esse tipo de ação converge para uma educação acrítica, como reprodutora das injustiças e desigualdades sociais, dificultando uma educação emancipadora e autônoma. Ao contrário, é no contexto de interação social, tendo como alvo as relações professor/aluno e ensino/aprendizagem, que associamos a reflexividade à ação comunicativa, que, para nosso entendimento, quando imbricados, promovem sentidos e significados voltados para a mediação, criados por situações vividas a interação dos sujeitos.

Por esta razão, a linguagem pode provocar o entendimento entre os pares. Nessa lógica de debate e contextualização, argumentamos, em seguida, o mote da reflexividade como possibilidade de motivar novas práticas pedagógicas.

## **4.2 Reflexividade como elemento motivador de novas práticas**

Ao consultarmos alguns estudos sobre o professor como profissional reflexivo entre eles os de Schön (2000), Contreras (2002), Sacristán (1999), Pimenta (2002), Garcia (2002), Oliveira (2001) e outros, constatamos a presença das ideias de John Dewey acerca da reflexão como elemento estruturante para o desenvolvimento do ato educativo. Também encontramos nos estudos consultados as ideias da teoria crítica de Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001). Isso despertou o interesse de investigar a questão da reflexão no campo da docência como possibilidade de sustentar a base teórica desta dissertação.

Desse modo, iniciamos nossa argumentação com âncora nas ideias de John Dewey (1959) e Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001) sobre o pensamento reflexivo entendendo que a reflexão se diferencia do ato rotineiro de pensar e é fundamentada na ação comunicativa, uma vez que a linguagem é considerada atividade que proporciona o

entendimento entre as pessoas. Por esta razão, abordamos a reflexividade como elemento fundante de novas práticas pedagógicas.

Além desses autores há pouco citados, encontramos os estudos desenvolvidos por Donald Schön, professor, os Estados Unidos, no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), que se inspirou nas ideias de Dewey e propôs a formação de profissionais, contrária aos currículos normativos que obedecem a sequência de primeiro conhecer a ciência e depois aplicar o conhecimento em forma de estágio. De modo mais claro, no entendimento de Schön, o profissional formado com base na concepção tecnicista não dá conta das situações reais e incertas que acontecem na sala de aula, uma vez que estas exigem conhecimentos que extrapolam a ciência.

Donald Schön inspirou-se nas ideias de John Dewey (1959) acerca do pensamento reflexivo, e comparou o talento do professor ao talento artístico, denominando de “ensino prático reflexivo”, que se refere ao fazer autônomo, criativo e reflexivo dos artistas, uma vez que, ao desenvolverem o seu labor, lidam com situações incertas e conflitos na rotina, que levam ao conhecer na ação. Para esse autor, é possível responder aos modelos de conhecer na ação, ignorando ou refletindo. Assim, o sujeito pode agir pela via instrumental, derivada da epistemologia da prática positivista, que soluciona problemas, obedecendo a uma prescrição, ou, ao contrário, ao agir pela reflexão.

O agir reflexivo se efetiva de duas formas: uma refletindo na ação, buscando descobrir a contribuição de nossos atos como respostas dadas a situações em tempo real. E a outra, é o que Schön, citando Arendt (1971), chama de “parar e pensar”, e denomina de reflexão-sobre-a-ação, direcionando novas formas do fazer, as quais ajudam o profissional a progredir no seu desenvolvimento, constituindo a própria prática.

Nessa perspectiva, as várias tentativas do ato reflexivo não acontecem aleatoriamente, ou seja, uma situação serve de base para outras. É o que Dewey fala sobre “pensamento encadeado” (DEWEY, 1959, p.15), que não é o pensar aleatório, mas uma consequência do próprio pensar, que capacita o pensamento, atribuindo sentido. Segundo Schön (2000), existe sequência de momentos na reflexão-na-ação. Primeiramente, representa algo tácito que acontece espontaneamente; em seguida, ocorre com as respostas, uma vez que

o imprevisível traz à tona uma situação problemática ocasionada pelo caso real, causando surpresa. No terceiro momento, dirige-se à reflexão gerada pela surpresa, levando à busca de soluções, implicando voltar o pensamento para si mesmo. Na sequência, evidencia-se a reflexão-na-ação, que promove o questionamento da situação imprevisível, abrindo a possibilidade de novas estratégias do agir, impulsionando o pensar para uma situação específica, ensejada pelo caso real. O quinto aspecto do encadeamento do pensar reflexivo com base em Schön (2000) é o que promove de imediato uma nova tentativa, novas ações que têm como intuito explorar o que foi observado, colocando à prova as novas compreensões acerca dos fenômenos notados na realidade. A reflexão-na-ação produz um novo significado para a ação. Deste modo, a pessoa aciona seu repertório de conhecimentos que lhe permite refletir sobre a reflexão-na-ação.

As situações fora de rotina que surgem durante a prática são pelo menos em parte, indeterminadas e devem ser tornadas coerentes de alguma forma. Profissionais capacitados aprendem a conduzir experimentos sobre as concepções nos quais ele se impõe um tipo de coerência a situações caóticas e, por conseguinte, descobrem consequências e implicações das concepções que escolhem. (SCHÖN, 2000, p.123).

Para melhor entendimento do que foi exposto, Schön (2000) apontou como exemplo a conversação reflexiva do *designer* no contexto da elaboração do projeto de arquitetura. Dessa forma, deixou claros os vários momentos vividos pelos agentes, no caso, professor e aluno de Arquitetura na elaboração do projeto, evidenciando que as coisas não acontecem por acaso, e o processo da reflexividade obedece a uma sequência de momentos, ensejado pela teia de ações com ramificações, pondo situações conflitantes que devem ser solucionadas pelo profissional.

As implicações fornecidas pelas situações novas e imprevisíveis movem um novo pensar. Conforme Schön (2000), ao conceber o problema, o profissional determina características do que vai observar, atribui uma ordem e articula teorias por meio das quais seguirá uma linha de pensamento, concretizando-se na reflexão-sobre-a-ação. Isso implica que o profissional tem que tomar decisão. Para tanto, aciona seu repertório de experiência, faz relações entre as ações vividas e compreende que uma ação anterior delinea a posterior. Assim, compreendemos que cada situação problemática tem um movimento próprio, o que impede os valores de controle, ideia central defendida pela racionalidade técnica que, em nosso estudo, é elemento central que compõe a razão do professor não pesquisador.

Donald Schön também percebe que a reflexão-na-ação produz novos problemas, e isso faz com que o sujeito pense nas causas e possíveis consequências desde o agir, e isso favorece uma compreensão reflexiva das situações reais. Desse ponto de vista, a mudança de atitude do profissional com relação ao problema passa por transformações, ao se posicionar diante dos fatos reais. É a liberdade de escolha que está inserida na analogia do professor artista, pelo livre-arbítrio, que delinea e entrelaça a rede de ações representadas pelas tentativas que mostram o pensamento reflexivo capaz de fazer intervenções conscientes, porque identifica os fins e os meios empregados para busca de soluções.

Em seus estudos, Schön (2000) observou que práticas normativas não respondem às questões do cotidiano; significa que o conhecimento prático do professor é determinado pela rotina, de tal modo que a ação pedagógica cria, edifica, busca soluções, o que é ocasionado quando depara o incerto, o implícito, o conhecimento tácito. Entendemos ser pela via das observações e reflexões sobre as ações, fazendo referências, articulando umas com as outras, lendo as entrelinhas do que está subtendido, que se revela a reflexividade.

Com base no pensamento de Donald Schön sobre o professor reflexivo, foram ampliadas e difundidas várias pesquisas na área da formação de professores. As novas compreensões evidenciadas em boa parte dos estudos desenvolvidos no campo acadêmico sobre a formação docente repudiaram os treinamentos e passaram a enfatizar a integração da pesquisa e do ensino. Como exemplo, citamos estudo realizado por Farias et al (2009), em que discute sobre a gestão dos saberes na prática docente de pesquisadores universitários, tendo revelado a existência da integração do binômio pesquisa e ensino na docência no ensino superior, quando os docentes estão envolvidos em iniciação científica, grupos e projetos de pesquisa. Em nosso entendimento, a dissociação da pesquisa e ensino favorece práticas tecnicistas que consideramos como indutoras da formação do professor não pesquisador, que é o foco do nosso estudo.

Entendemos que é pelo caráter artístico da docência que nasce outra concepção de ensino, apoiada na ideia da liberdade, tendo como referencial os fatos reais da sala de aula, uma vez que os eventos reais não conseguem ser previstos no planejamento do professor, que, ao lidarem com o imprevisível, encontram soluções com suporte no seu repertório.

Segundo Schön (2000), na obra *Educando o profissional reflexivo* considera a singularidade das situações educativas, porque entende que cada situação, cada aluno, cada classe é única, singular, pois não representam ações unificadas, nem generalizadas. Ele entende que o professor reflexivo favorece uma prática reflexiva, o que denominou de “diálogos reflexivos com a situação” (SCHÖN, 2000, p.130). Assim, considera a pesquisa como reflexão crítica da docência com origem nos problemas do cotidiano, por supor que, ao refletirem sobre sua prática, eles resolvem os problemas educativos.

No nosso ponto de vista, a base da teoria de Schön reside na prática reflexiva como processo individual. Ele esclarece o processo da seguinte forma: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é fruto da própria ação, dos fatos e feitos no chão da sala de aula, e é com procedência nas ações inesperadas que ocorre a reflexão-na-ação. É neste momento que o sujeito faz deliberações, dando resposta ao problema surgido na realidade, que também é imprevisível, uma vez que os professores estão lidando com situações inesperadas.

A reflexão-sobre-a-ação acontece quando esta é analisada com arrimo em deliberações realizadas pelo professor. Assim, se encontra a matriz da reflexão, que em processo origina a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação e propõe ao professor o “pensar”, o “refletir” seu “fazer”. Isso implica desenvolver e constituir as próprias elaborações com o conhecimento e com a experiência.

### **4.3 Reflexão e reflexividade<sup>7</sup> docentes**

Como já mencionado, a obra de Donald Schön, *O profissional reflexivo* (2000), abordou a epistemologia da prática dos professores em programas de formação. Essa temática resultou em um grande movimento em torno do conceito de reflexão, tomando conta do campo acadêmico educacional. Assim, trata-se de expressão voltada para o movimento que se denominou “professor reflexivo ou pesquisador”, e que desde os dois estudos desenvolvidos por Zeichner (citado por PIMENTA, 2002), Pimenta (2002), Sacristán (1999, 2002), Ghedin

---

<sup>7</sup> Reflexão, reflexividade e reflexibilidade neste estudo são consideradas sinônimas.

(2002), Therrien (2010) Nóbrega-Therrien e Therrien Jacques (2013) e outros, adquiriu maior visibilidade para a formação docente na perspectiva reflexiva.

Com base ainda nas discussões sobre reflexão e reflexividade, Sacristán (1999) aponta a necessidade de uma racionalidade dialogada que se reporta ao conhecimento pessoal e social em educação, como processo estreito da consciência à flexibilidade com a ciência. Ele argumenta que a reflexão é um elemento inerente ao ser humano que demonstra as diferentes racionalidades, à mercê do pensamento das pessoas sobre si e a respeito dos outros. Assim “o conhecimento sobre o como, o quê, por que e o para que das nossas ações sobre as de outros constituem um acervo de informações extraídas da ação” (SACRISTÁN, 1999,p.99). O autor entende que o conhecimento está ligado à prática em forma de ação. Nesse entendimento, considera que refletir sobre a prática é uma ação própria dos seres humanos.

Consoante Sacristán (1999), a reflexividade se concebe mediante elaborações culturais e intersubjetivas por meio do processo de comunicação e significação do indivíduo. Isso acontece via linguagem interior, que, conforme o autor, compartilha significados. É nesse sentido que encontramos aproximações com as ideias de Habermas, por entendermos que a linguagem conduz à comunicação, que passa do conhecimento individual para o social, por meio do entendimento e do consenso.

Para ampliar a discussão acerca do processo reflexivo docente, Gimeno Sacristán (1999, 2002) aponta dimensões e níveis de reflexividade. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, 2013), Sacristán traz duas dimensões. Uma é a cognitiva, supostamente, capaz de gerar a capacidade de analisar contextos situados, e a outra é a dimensão moral, habilitada a discernir o valor e o significado produzidos pelos agentes. Entendemos que a união dessas dimensões origina a flexibilidade. Nesse sentido, a primeira manifestação da flexibilidade está no diálogo do pensamento individual e coletivo, evidenciando o poder da reflexão que se revela no saber fazer docente.

Para Sacristán (1999), o primeiro nível da flexibilidade é a visualização dos elementos cognoscitivos da ação. Considera, então, que o pensamento não é sinônimo de ciência, mas “uma parte da ação” (SACRISTÁN, p.85, 1999). Assim, implica no

distanciamento do sujeito da sua prática, para entender, avaliar, comparar com uma determinada concepção. Essa etapa tem como objetivo pensar racionalmente, no sentido de fazer uma representação consciente das crenças proveniente do senso comum.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p.105) assinala que “a reflexão pode ser um mecanismo” de aprimoramento dos esquemas e representações das ações das pessoas, por considerar que a ação ínsita uma predisposição de conhecimento, para ações futuras adquiridas pelas suposições e crenças compartilhadas sobre as práticas que podem servir de referencial teórico para o grupo. Entendemos que a primeira manifestação da flexibilidade está no “admitir”, “dialogar” e “refletir”, articulando o pensamento individual e compartilhado, como diz Sacristán (1999, p.113), “formado por componentes de valores desiguais”. Significa que o senso comum envolve a maneira de pensar compartilhada sobre o mundo, onde os pensamentos são elaborados por julgamento, que se alimenta do conhecimento tácito.

O segundo nível, também chamado de “grau superior da flexibilidade” (SACRISTÁN, 1999, p. 117), caracteriza-se por uma racionalidade mais depurada e elaborada, que reside na articulação do conhecimento científico e pessoal. Implica a ruptura com o senso comum (cultura pessoal e compartilhada) e conduz a um pensamento avaliativo capaz de criticar, motivando novos entendimentos e transformação da realidade. Nessa perspectiva, as tradições não são apagadas e funcionam como reguladoras de comportamentos marcadas pela concepção de mundo e a atuação do sujeito sobre ele.

Nosso entendimento acerca do segundo nível da reflexividade é o de que esta fornece suporte para orientar a educação na sociedade moderna, porque desenvolve a capacidade de aprimorar a racionalidade imperfeita, superando preconceitos, erros contaminados pelo cotidiano pessoal e social. Conforme Sacristán (1999), a reflexão é alimentada pelo o conhecimento científico e passa a fazer parte da vida das pessoas. Isso implica a liberação de compreensões com apoio em novos conceitos, teorias e descobertas da ciência, alterando o senso comum pelas transformações ocasionadas pela integração da ciência e ação, fruto da incorporação dos conhecimentos adquiridos mediante processos reflexivos dos sujeitos.

Sacristán (1999) enfatiza ainda, a ideia de, que, na Modernidade, a inserção da ciência no cotidiano por meio da reflexão provoca efeitos como a instabilidade do pensamento e da realidade, a incerteza. Isso nos move a pensar que “as ações é o resultado (não necessariamente desejado) daquilo que pensamos” (SACRISTÁN, 1999, p.120); como diria Dewey, acerca do “pensamento encadeado”, avesso ao pensamento espontâneo caracterizado pelas “sucessões de coisas pensadas” (Dewey, 1959, p.14).

Assim, entendemos que o segundo nível da reflexibilidade é pensar racionalmente, no sentido de que a integração da ciência ao cotidiano enseja como efeito a instabilidade e a incerteza, proporcionadas pelo mundo, o pensamento e realidade no processo reflexivo ficam abertos à ação. Nesse sentido, recorremos aos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien, quando enfatizam que “[...] os fenômenos relacionados com a reflexividade de segundo nível são essenciais para compreender e orientar a educação e, nesse sentido, a prática docente.” (2013, p.624). Isso implica mudança e realidade nova, por conta dos novos conhecimentos (teoria, conceito, descobertas), recriando a realidade.

O pensar nas características dos dois primeiros níveis desenvolve o terceiro nível, e refere-se à “análise do conhecimento sobre a educação.” (SACRISTÁN, 1999, p.131). Assume o autor que a ação da reflexão recria a realidade, ou seja, revela a relação do sujeito e o objeto, determinada pela teorização do contexto educacional por parte destes. Significa entender o pensamento, analisando como agem na prática. Por exemplo, os professores, sendo capazes de teorizar seu universo, tendo “autoconsciência crítica”, assim não só fazem parte da realidade, mas também produzem ações conscientes, determinantes do contexto escolar, que exercem influência sobre a prática pedagógica, sustentada por um conhecimento assentado na ordem estabelecida no senso comum.

Segundo Sacristán (1999), a racionalidade reflexiva em educação mostra-se com a depuração do senso comum, que advém do conhecimento social e pessoal dos sujeitos. De tal modo, se revelam práticas que orientam o processo educativo, indicando que a complexidade da reflexividade nasce do movimento próprio que vai do senso comum à ciência, uma não sobrepõe a outra, pois ambas se articulam, renovando-se com origem nas descobertas científicas que promovem novas práticas no âmbito do trabalho. Também compreendemos

que as ideias de Sacristán são bem próximas das de Schön sobre a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, quando diz que esta acontece quando ocorre a reflexão sobre a prática.

Também encontramos aproximação nas ideias de Sacristán sobre os níveis de reflexividade com a curiosidade epistemológica de Freire (1996), uma vez que considera que o "Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos" (p. 77).

Considerando a curiosidade uma condição para pesquisar, descobrir, pode-se considerar que a flexibilidade influencia em nosso comportamento na prática. Partindo dessa premissa, entendemos que é pela via da reflexão que o educador é capaz de despertar a curiosidade, o questionamento dos aprendizes. Dessa maneira, o pensar certo é conviver com a incerteza das coisas, o que implica estar aberto para aprender e superar a ideia de detentor das verdades absolutas.

Com amparo na concepção da racionalidade reflexiva, adicionamos também as ideias com relação à autonomia, defendida por Paulo Freire. Para ele, autonomia reside na consciência do "inacabamento" no sentido de nos tornarmos seres éticos, capazes de dialogar em busca do consenso. Considerando a autonomia como condição para a flexibilidade, nos apoiamos em Freire (1996), quando faz oposição ao professor autoritário, que castra a liberdade, a curiosidade, a indagação do educando, assim impedindo situações dialógicas e a autonomia dos sujeitos e, conseqüentemente, sua reflexividade.

Conforme Paulo Freire, o melhor ponto de partida é a reflexão que tem sua matriz na "inconclusão do ser humano que se tornou consciente" não para adaptação, mas para transformar a realidade. Isso está implícito um processo educativo capaz de promover a autonomia da pessoa.

Nesse sentido, a autonomia é entendida como tarefa moral, porque fazem parte do repertório docente as crenças, valores e critérios acionados para o ato deliberativo do professor. Por esta razão, o questionamento, a discussão, o diálogo é inerente à autonomia, a qual necessita da reflexão.

É na perspectiva da reflexão como processo que neste estudo defendemos a ideia da racionalidade reflexiva crítica e autônoma como um pensamento antagônico à racionalidade técnica. O arcabouço teórico até aqui exposto nos forneceu subsídios para traçar o perfil do professor pesquisador e não pesquisador, que é o mote desta investigação.

#### **4.4 Nossa contraposição: A reflexão e o professor não pesquisador**

Considerando o que foi mostrado acerca da reflexividade como elemento fundante de novas práticas, nesse sentido trazemos como contraposição a racionalidade baseada na Pedagogia tradicional, que tem como elemento fundante a técnica.

A racionalidade técnica ocupa espaço limitado na perspectiva da epistemologia da prática. Para Schön (2000) esse modelo baseia-se em três dicotomias: a separação entre meios e fins, a solução instrumental para o problema com o intuito de atingir o objetivo pré estabelecido, e a separação entre pesquisa e prática, constituindo-se como implementação da ação e testes aplicados por meio de uma decisão técnica, ou seja, desconsidera o contexto real e seus agentes. Na lógica instrumental, ocorre separação do pensar e do agir. Esta é ideia central da racionalidade técnica e contrapõe-se à ideia de Schön, uma vez que este defende o argumento de que “a prática assemelha-se a pesquisa” (2000, p.70).

Com amparo nesta concepção, consideramos a proposta de Schön como uma ideia que distancia da tarefa de dar aulas, tendo como foco o conteúdo pronto. Por isso, tratamos de fazer uma abordagem baseado no do conceito da reflexividade para discutir a contraposição dessa temática, professor não pesquisador, situando o elemento reflexividade, no contexto da racionalidade instrumental, por entendermos que é importante refletir a outra dimensão do trabalho docente.

Assim, a complexidade dessa questão obriga o debate entre o que é e não é, e o que nos leva a saber qual a concepção de pesquisa que têm os professores não pesquisadores. Com isso, queremos afirmar que consideramos a melhor forma para debater o problema relacionado ao nosso tema (professor não pesquisador) é abrindo um debate acerca da questão dos elementos que motivam novas práticas, que são elementos formadores do professor pesquisador.

Conforme vimos anteriormente, é consensual a ideia da reflexividade como motivadora de novas práticas, por terem como elementos a crítica, a autonomia, a integração do conhecimento científico e o senso comum, sendo estes atributos para a formação do professor pesquisador. Assim, é o profissional que critica, questiona, reflete a própria prática, repensa sua ação, refaz, com base na reflexividade, uma vez que proporciona “diálogo reflexivo” a partir das situações reais da própria prática.

Sacristán (1999) faz uma abordagem acerca dos níveis de reflexividade. Primeiro os sujeitos agem conforme pensam. Isso reflete na ação compartilhada no senso comum que se baseia em crenças e tradições. O segundo nível da ação representa a inserção do conhecimento científico na prática. No terceiro nível, a reflexividade oferece a análise da teoria da educação e se legitima como prática modificada desde as relações dos sujeitos, configurando o pensamento sobre a educação. É nesse campo que enxergamos a pesquisa como elaboração social, tendo a linguagem como raiz. E é também aqui que encontramos o professor não pesquisador, por desenvolver ações acríticas, autoritárias e dependentes das ideias do especialista.

Encontramos semelhança nas ideias de Sacristán com as ideias de Freire, quando este é contrário ao professor que adota atitude tradicional, fruto da “educação bancária” que separa o pensar do fazer. A marca desse pensamento está no detalhamento do trabalho com explicação de técnicas que devem ser aplicadas, dirigidas para a questão disciplinar. O modelo da racionalidade técnica consiste em utilização de instrumental, para aplicar conhecimentos com procedimentos técnicos predefinidos para análise e diagnósticos dos problemas com o intuito de solucioná-los.

Outro autor que traz contribuições importantes é Contreras (2012, p.103), ao ressaltar que, “Na medida em que se possui tal tipo de conhecimento, é possível desenvolver as derivações técnicas.”. Assim, esse modelo apresenta o passo a passo, o manual que conduz a ação do professor. Referido autor enfatiza a ideia de que a separação hierarquizada do pensar e do fazer entre pesquisadores e técnicos produz uma relação de submissão do professor ao técnico.

Nesse entendimento, o trabalho docente é prescrito por um especialista que define métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de avaliação disciplinar, que visa ao controle preestabelecido na busca de resultados estáveis e definido, com o intuito de alcançar resultados predeterminados. Desse modo, o professor exerce o papel de mero reproduzidor das ideias alheias, tornando-se dependente de uma relação submissa à outra pessoa, no caso, o técnico, especialista em educação.

O professor que se apoia na ideia mecanicista torna-se, conforme José Contreras (2012, p.111), resistentes a algo que “ultrapasse os limites da ação educativa”, não sabendo lidar com as situações imprevisíveis, uma vez que exigem ações que estão fora do alcance da técnica. Portanto, é na ausência de uma reflexividade mais apurada em que se baseia apenas no campo da prática, no senso comum, onde situamos o sujeito que não articula teoria e prática e que assim caracterizamos o professor não pesquisador, que constituiu uma prática tradicional.

As ideias de Contreras se aproximam do pensamento de Sacristán (1999), por entenderem que a racionalidade técnica é representada pelo professor que apenas ensina por meio da reprodução, excluindo a reflexão, elemento fundante do processo de investigação.

A racionalidade técnica, portanto, está inserida num ensino que privilegia a memorização, repetição e reprodução, com base em modelo proposto em planejamento, com a ideia de que a racionalidade técnica é baseada em aplicação de procedimentos derivados de um conhecimento específico que aceita a determinação de técnicas instrumentais a serem executadas em sala de aula.

Tomemos como exemplo uma investigação desenvolvida por Menga Lüdke (1995) que exprimiu experiências exitosas na PUC/Rio na temática acerca da formação do pesquisador, e traz para a discussão no campo acadêmico a formação do professor pesquisador e indaga: Como se forma o pesquisador/professor? O estudo teve como conclusão a constatação de que a formação como pesquisadora na área da educação acontece no nível de pós-graduação, no mestrado e doutorado. Segundo a autora, a natureza do trabalho da pesquisa é diferente do tipo de trabalho desenvolvido pelo aluno nas disciplinas, tanto da graduação como na própria pós-graduação. Isso revela o distanciamento do ensino em relação

à pesquisa, e afirma a deficiência na formação de professores na perspectiva da pesquisa. Essa posição da autora nos leva a compreensão da existência da racionalidade técnica na formação docente.

O estudo de Lüdke (1995) revela que os alunos envolvidos em atividades de pesquisas estão vinculados a bolsas de iniciação científica, vivenciando a pesquisa integrada ao ensino, uma vez que estão próximos a professores que adotam atitude investigativa. E ainda afirma esta investigação que é por meio da vivência com professores investigativos que os alunos se reúnem para discutir textos, instrumentos propostos, informações colhidas e análise previstas, bem como apresentam os achados no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Em nosso entendimento, essa prática é contrária ao ensino guiado somente por técnicas.

O exemplo exibido relata que os pontos-chave dessa questão estão na formação docente que conduz o trabalho diferenciado nos grupos de pesquisa. É preciso, pois, pensar que, nos dias de hoje, essa não é a realidade da docência na universidade, uma vez que esta aponta ainda a existência do professor não pesquisador em seu corpo docente. Nessa lógica de debate, surgem questionamentos: o professor que tem vínculo com atividade de pesquisa adota postura investigativa na sala de aula? Por que os professores não desenvolvem atividades de pesquisa na graduação? Isso dificulta a integração do ensino e pesquisa? Como podemos definir o professor não pesquisador?

Com base nos questionamentos anteriores, fica evidente para nós que o professor não pesquisador é fruto do ensino bancário, que advoga sob a óptica de que o processo baseado na transmissão e memorização de informações é proveniente do ensino instrumental estabelecido pela ausência da crítica, da reflexão e da autonomia dos sujeitos.

Retornando ao pensamento de Freire (1996), “A questão do ensino baseado na racionalidade técnica nos remete as ideias de Paulo Freire quanto à concepção bancária que prevalece à ideia de que o “saber” é uma doação dos que se julgam “sábios” ( p.33), essa concepção se funda na “ideologia da opressão” por considerar visão distorcida da educação, onde não há criatividade, autonomia nem transformação.

Mais uma vez encontramos elo com os estudos de Schön e com maior força com os de Sacristán, que consideram a reflexão como força motriz na produção de novas práticas, onde os sujeitos estejam abertos para a flexibilidade ou reflexividade, fruto da formação docente que tem como contrapartida a liberdade de pensar em face das incertezas do mundo. Para tanto, requer um profissional com posição construtivista, pesquisadores que possa contestar o convencional e por meio do consenso transforme suas práticas.

Outra forma de abordar a contraposição é encontrar suporte não mais na teoria tecnicista ou reflexiva, autônoma, dialógica, mas no professor como um proletário da função que limita sua ação, inclusive reflexiva. Nessa perspectiva, Contreras (2012, p. 41) trata acerca do tema no sentido da ‘proletarização dos professores’ e a temática do professor não pesquisador, quando diz que “o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa”, ou seja, a racionalização técnica e burocrática assume o comando das atividades docentes, uma vez que não é um trabalho autogovernado, mas planejado por outros. O professor é um executor, e não intervém na organização da própria atividade.

Nesse sentido, a “rotinização do trabalho” citado por Contreras (2012, p.42) dificulta a ação reflexiva. Isso significa a ausência do diálogo, o isolamento dos colegas, não existindo momentos para discussões acerca das experiências profissionais. Por esta razão, o professor não pesquisador se caracteriza pelo individualismo, pelo isolamento e, por que não dizer, um trabalho dependente das ideias alheias.

No cenário atual, as exigências educacionais surgem numa velocidade sem precedente, e é nesse contexto que o protagonista, no caso, o docente que não pesquisa, reside e revela ausência da autonomia na realização do seu trabalho profissional; assim, se fundamenta nas decisões externas pelo controle da burocracia e hierarquia proveniente da forma como as instituições se organizam. Com anota Sacristán (1999, p.132),

A educação é governada muito mais por hábitos arraigado e pela força proveniente das instituições do que pelo exercício de uma flexibilidade atualizada. A dependência da educação em relação a fortes poderes externos de caráter econômico ou ideológico, no passado e no presente, tira-lhe a autonomia.

Nessa lógica da discussão o modelo da racionalidade técnica revela a incapacidade de lidar com o imprevisível, a incerteza, com o que não foi planejado, e findado por desenvolver resultados tabelados, de tal modo que encontramos nesse pensamento elo com a concepção do professor não pesquisador que nos parece se encontram distanciados da autogestão pedagógica, da autonomia docente, da problematização. Isso é legitimado pela dissociação entre a teoria e a prática. Significa a ausência da articulação do ensino e pesquisa que distancia do diálogo e da reflexão. Por esta razão, entendemos que o que descaracteriza o professor investigador são as condutas pautadas em normas, regras e prescrições fechadas, que desconsideram o contexto e os eventos ocorridos no chão da sala de aula. O que é realizado é o programado num planejamento controlado por técnicos.

Autores já mencionados, como Dewey (1959), Habermas (citado por BOUFLEUER, 2001) Schön (2000), Sacristán (1999) e Contreras (2012), se opõem a práticas que não valorizam a reflexão e a crítica. Isso implica a fundamentação do modelo da racionalidade técnica, por constituir forma de pensar submetida a especialista. Além disso, aceitam a ideia de que os profissionais são aqueles que buscam resolver os problemas com base no que está prescrito, na tentativa de “aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional” (SCHÖN, 1998, p.17). Portanto, convergem no pensamento de que o modelo instrumental desconsidera as situações de instabilidade, próprio do mundo moderno, que expressa a incerteza, o inacabado, como fonte promotora das pesquisas, das descobertas e dos novos conhecimentos, o que requer dos profissionais ato deliberativo que não consta nos manuais normativos.

Os aportes teóricos de nosso estudo se apoiam nas ideias dos autores citados anteriormente, por oferecerem condições de compreender a questão da reflexividade docente como elemento fundante de novas práticas pedagógicas. Isso inclui o professor pesquisador e, ao mesmo tempo, aponta outra perspectiva, antagônica, representada em nossa investigação pelo professor não pesquisador. Em outras palavras, procuramos entender o que caracteriza o professor não pesquisador, trabalhando com o que caracteriza aquele que é pesquisador.

Os estudiosos abordaram questões intimamente relacionadas com modelos fundamentados na relação dialógica como fonte provedora de desenvolvimento da reflexividade, que é fruto de um pensamento reflexivo crítico e transformador. Nessa mesma

linha de pensamento, foram evidenciadas duas faces da mesma moeda: a racionalidade técnica e a racionalidade reflexiva, sendo esta nossa contraposição. De tal modo, foi com base na compreensão das características que compõem o professor pesquisador que nos esclareceu o pensamento sobre o professor não pesquisador, essa compreensão nos encaminhou para leituras que envolveram categorias como a autonomia, a crítica reflexiva e a reflexão.

## 5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Toda trajetória de pesquisa requer a descrição teórico-metodológica que fornece os passos sistemáticos delineados pelo pesquisador, visando a responder ao questionamento central da investigação, aqui tratada como: que concepções de pesquisa e de ser pesquisador possuem os professores universitários não envolvidos em atividades de pesquisa? Quais os fatores que contribuem para este não envolvimento? Por que não se envolverem com projetos de pesquisa vinculados a grupos de pesquisas? Para tratar do tema, realizamos um planejamento metodológico sistemático, interligando as técnicas para compor um estudo sequencial e coerente.

Identificamos nossa pesquisa como de abordagem qualitativa e como um “Estudo de Caso único”, por considerarmos apropriado aos objetivos nela propostos para obter dados quanto à concepção referente a um tema, um universo restrito e selecionado. Stake (2007, p.11) nesse sentido acentua que o “estudo de caso é um estudo de particularidades e complexidade de um único caso”; ou seja, um estudo de casos específicos, abrangendo vários sujeitos envolvidos no mesmo fenômeno. Ancoramo-nos teoricamente no estudo de caso concebido por Stake (2007), utilizando também concepções e complementações de Yin (2001).

Em seguida, delimitamos universo e os sujeitos da pesquisa; os procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados. As orientações teóricas – metodológicas foram baseadas no estudo de Alves-Mazzotti (1996), que forneceu um debate sobre os paradigmas em educação; Bogdan e Biklen (1994), que tratam da investigação qualitativa; e Minayo (1994), que aborda o tema da pesquisa social, referente à estrutura e planejamento de estudo de caso. Foram utilizados também os estudos de Stake (2007) e Yin (2001).

### **5.1 Aportes teóricos e metodológicos: tipo de pesquisa, abordagem e paradigma**

Para atender aos objetivos propostos para uma investigação científica, foi escolhida a abordagem qualitativa, por considerarmos que uma pesquisa do tipo social, que

trata da subjetividade dos pesquisados (professores não envolvidos com atividades de pesquisa e seus motivos), bem como a sua interpretação, seria a mais apropriada.

A orientação metodológica da abordagem qualitativa foi baseada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (1994), nos quais os primeiros apontam como um enfoque descritivo o ambiente natural como fonte da coleta de dados (a nossa descrição sobre os dados coletados e a Universidade, como *locus* onde atuam os professores entrevistados). Dito de outra maneira, o *locus* investigado foi a Universidade e os respectivos professores em seu ambiente natural em exercício das atividades concernentes à profissão docente.

Dentre as características peculiares da pesquisa numa abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 49), está o fato de que esta,

Exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Desta forma, a condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, com o cuidado de manter a neutralidade ante os dados coletados e fornecer suporte para análise e discussão. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), numa abordagem qualitativa, mesmo quando se utilizam equipamentos e instrumentos para coleta de dados, eles têm caráter complementar diretamente associado ao objetivo.

Por essa razão, a proposta de coleta de dados referentes ao tipo de atividade acadêmica e tempo de exercício da função docente integra os dados como forma complementar, para enriquecer a análise e fornecer suporte para a compreensão do universo da pesquisa. Vale destacar que os dados complementares devem compor o estudo, sem permitir que as informações saiam do contexto maior da ação investigativa, porque, “para o pesquisador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Em coerência com a abordagem qualitativa, os dados foram tratados pelo método indutivo, haja vista que a intenção da pesquisa foi trabalhar com os elementos referentes à

concepção dos educadores com relação ao professor não envolvido com atividades de pesquisa e os fatores e motivos para o não envolvimento em atividades investigativas.

Quanto ao paradigma de investigação, optamos pelo naturalista ou construtivista, também conhecido como interpretativo, que tem como característica principal a interpretação do fenômeno pesquisado, e se harmoniza ao propósito desta pesquisa. A definição do paradigma, segundo Alves-Mazzoti (1996), citando Guba, é fundamental para o desenvolvimento da investigação por direcionar a escolha do método.

Apoiados no paradigma interpretativo optaram pelo método de Estudo de Caso (EC), que visa a conhecer o “como” e o “por que” de um fenômeno no seu contexto real. Apoiado nas orientações de Yin (2010) o EC se adapta em estudos de cunho social, político e antropológico das diversas modalidades das ciências que tratam de fenômenos sociais e “em todas essas situações, a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos”, continua o autor descrevendo que o EC “[...] permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.” (YIN, 2001, p. 24).

Os estudos de Yin (2001) aproximam-se das concepções de Stake (2007) no que se refere ao tratamento holístico no EC. É considerado uma “arte” pois requer do investigador habilidades para identificar o que é relevante e significativo, sem perder a sequência dos acontecimentos, e, assim, compor um contexto sobre a totalidade do indivíduo ou fenômeno estudado. Um “caso”, como expressa Stake (2007, p.18), refere-se a “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Portanto, não cabe um recorte estático, e que não forneça subsídios para análise.

Nossa investigação também se aproxima das ideias de Minayo (2007), que denomina *estudo de caso* um tipo de pesquisa de natureza empírica. A autora ressalta que esse método se caracteriza pela análise de uma unidade básica, isto é, um caso particular, favorecendo o entendimento da singularidade do caso. Em nosso estudo, a escolha do método EC se justifica pelo fato de revelar uma realidade específica: os professores não envolvidos com a pesquisa, no caso, nos cursos da área da saúde de uma universidade pública.

O efeito da investigação por EC não tem como meta fornecer uma interpretação completa e exata dos eventos pesquisados, mas sim estabelecer uma estrutura para discussão e debate, como forma de abrir reflexões acerca da temática da pesquisa. Por essa razão, torna-se pertinente a escolha do EC para este estudo, que se propõe apresentar um recorte da realidade ante um fenômeno social relacionado aos docentes que não desenvolvem pesquisa, sendo apontado por uma pesquisa<sup>8</sup> maior, surgindo, então, nosso estudo, com uma investigação da ideia de pesquisa e ser pesquisador dos professores universitários de cinco cursos da área da saúde que não estão desenvolvendo pesquisa e saber quais os fatores que levaram ao não envolvimento deste nessas atividades.

Nesse entendimento, traçamos percurso metodológico da seguinte forma: primeiro retomamos a pesquisa maior de 2009 e buscamos as informações sobre os professores que não estavam vinculados a atividades de pesquisa. Na busca para nossos achados, identificamos os procedimentos da referida pesquisa e tentamos seguir os mesmos passos, em que coletamos os dados de 2011 por meio de questionário de identificação realizado com os professores.

## **5.2 Universo e sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos investigados estão inseridos nos cinco cursos<sup>9</sup> de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sediada na capital do Estado, Fortaleza, uma instituição pública de ensino superior. Para a delimitação do universo e dos sujeitos, foram inicialmente utilizados os seguintes procedimentos: os dados que foram obtidos da pesquisa maior realizada no ano de 2009, apresentada anteriormente, que tem como título “Pesquisa como princípio educativo: o ensino pela pesquisa e a gestão pedagógica dos saberes na docência universitária, na área da saúde” foram o parâmetro do foco inicial dos sujeitos, ou seja, de 164 professores naquele ano (2009/2010) pesquisados, 83 dos docentes (efetivos e substitutos) não se encontravam envolvidos com as atividades de pesquisa (ver quadro 5).

---

<sup>8</sup>A pesquisa originária ocorreu em 2009 e 2010, intitulada “Pesquisa como princípio educativo: o ensino pela pesquisa e a gestão pedagógica dos saberes na docência universitária na área da saúde” (Projeto CNPq, processo 309146/2009-7-PQ).

<sup>9</sup>Ciências Biológicas, Nutrição, Enfermagem, Educação Física e Medicina.

**Quadro 5:** Caracterização do universo de sujeitos da pesquisa nos cursos do Centro de Ciências da Saúde-CCS da UECE (semestre 2009.1).

Curso	PE*	PS	Total	PP	PNP
Ciências B	22	05	27	13	14
Nutrição	27	06	33	17	16
Enfermagem	34	06	40	26	14
Ed. Física	13	05	18	04	14
Medicina	41	05	46	21	25
	137	27	164	81	83

Fonte: Relatório de pesquisa (CNPq Processo 309146/2009-7-PQ)

\*Nomenclaturas: PE: Professor Efetivo; PS: Professor Substituto; PP: Professor Pesquisador; PNP: Professor Não Pesquisador.

De posse desses dados voltamos em 2011 às coordenações dos cinco cursos para identificar novamente a situação de envolvimento destes professores com atividades de pesquisa.

Dessa coleta de dados junto as cinco coordenações dos cursos obtivemos como quantitativo de docentes do Centro de Ciências da Saúde, em 2011, o total de 174 professores, ou seja, um aumento de 11, referentes aos dados de 2009. Dos 174 professores em 2011, eram efetivos 136 (n=136) e os substitutos 38 (n=38). Deste universo total (n=174), respondeu ao questionário um total de 147 professores, ou seja, 27 deles não devolveram o questionários, outros estavam viajando e outros de licença para tratamento de saúde.

Utilizando os dados já coletados pela pesquisa anterior (2009/2010)<sup>10</sup>, foi identificado o fato de que dentre os 147 professores (n=147), 59 docentes (n=59) não estavam envolvidos em atividades de pesquisa, logo, identificados como os sujeitos potenciais desta investigação a serem contatos para a segunda etapa da pesquisa. O quadro abaixo descreve o universo da pesquisa.

<sup>10</sup>Vale destacar que a sondagem inicial mediante aplicação do questionário foi realizada pelos bolsistas do grupo de pesquisa, a saber: Grupos de pesquisa colaboradores: Educação, História e Saúde Coletiva (da UECE/Centro de Ciências da Saúde), Educação, Cultura Escolar e Sociedade-EDUCAS (da UECE/Centro de Educação), e Saber e Prática Social do Educador (da UFC/Faculdade de Educação), equipes que compartilharam interesses sobre o trabalho docente e que têm como linha de pesquisa a “*Formação e Desenvolvimento profissional em Educação*” vinculado ao Programa de Pós Graduação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

**Quadro 6:** Demonstrativo do universo da pesquisa. CSS da UECE/ 2011.

Curso	PE(1)	PS(2)	Total	PP(3)	PNP(4)	PA(5)
Ciências B	23	08	31	14	15	02
Nutrição	24	07	31	15	12	04
Enfermagem	33	07	40	25	10	05
Ed. Física	12	06	18	08	09	01
Medicina	44	10	54	39	13	02
	136	38	174	101	59	14
					73	
					174	

(1) Professor Efetivo; (2) Professor Substituto; (3) Professor Pesquisador; (4) Professor Não-Pesquisador; Professor Afastado

Os 59 professores identificados como sujeitos potenciais para a pesquisa foram posteriormente contatados por *e-mail* para participar da segunda etapa da investigação referente à aplicação de entrevista (apêndice 1), que teve como intuito a coleta de dados quanto à concepção de pesquisa e ser pesquisador, bem como os motivos que levaram a não atuarem com pesquisa no âmbito da docência universitária.

Do total dos sujeitos (n=59) dispôs-se a participar da segunda fase o montante de 14 professores, abaixo discriminados.

**Quadro 7:** Distribuição dos professores por cursos do CCS da UECE e por adesão ao questionário/entrevista e observação. Fortaleza-CE, 2011.1

Curso	Total de professores	Total de professores que responderam ao questionário	Professores sujeitos da pesquisa* 1ª fase	Total de professores entrevistados 2ª fase
Ciências Biológicas	31	25	15	03
Nutrição	31	31	10	03
Enfermagem	40	29	09	02
Educação Física	18	14	12	02
Medicina	54	48	13	04
<b>TOTAL</b>	174	147	59	14

\*Professores identificados pelo questionário que não estão envolvidos com pesquisa. Dados coletados mediante registro presente no grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva.

A este grupo de 14 professores foi apresentada a importância da pesquisa, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ANEXO 2), contendo os objetivos desta, os procedimentos a serem realizados, tomando por base as condutas éticas do pesquisador. Os 14 concordaram, assinaram e responderam à entrevista como segunda etapa da pesquisa que serviu de base para análise e discussão.

### **5.3 Procedimentos e técnicas de coleta de dados**

Para compor a estrutura dos procedimentos, escolhemos dois instrumentos de pesquisa, como já assinalado: questionário de identificação (APÊNDICE 1) e entrevista (APÊNDICE 2).

Além dos instrumentos para coleta de dados que serviram para análise, foi também realizada uma busca de informação no Plano de Ação Docente dos Professores (PAD) referente ao ano de 2011, no qual se obteve a afirmação acerca da titulação dos sujeitos e carga horária destinada para pesquisa. Identificar a titulação oferece elemento para delinear o perfil dos sujeitos. Quanto à carga horária para atividades de pesquisa serviu como suporte adicional para a compreensão do entendimento dos motivos para o não envolvimento em atividades de pesquisa. Essas informações não possuem intenções de formar objeto de estudo, mas para participar como elemento contributivo para situar a condição do professor não pesquisador.

#### **5.3.1 Do questionário**

O questionário (anexo 1) foi composto de três perguntas e aplicado pelos bolsistas do grupo de pesquisa<sup>11</sup> como mencionado anteriormente, que fizeram as perguntas aos sujeitos de forma oral e escrita. Teve como objetivo identificar os professores do Centro de Ciências da Saúde, que estavam ou não desenvolvendo atividades de pesquisa (questão 1); em caso negativo quanto à participação em atividades de pesquisa (questão 2), foi indagado sobre a disponibilidade em participar de uma investigação sobre prática educativa direcionada à pesquisa. Ao concordar com a participação em nosso estudo, coletaram-se, na mesma questão,

---

<sup>11</sup>Grupos de pesquisa: Educação, História e Saúde Coletiva (da UECE/Centro de Ciências da Saúde), Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) da UECE/Centro de Educação), e Saber e Prática Social do Educador (da UFC/Faculdade de Educação), vinculado ao Programa de Pós Graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

elementos informativos dos contatos para posterior agendamento para a segunda fase da pesquisa. A terceira questão foi reservada aos professores que afirmaram participar de atividades de pesquisa. No ensejo, foi indagado sobre o nome do projeto em que estava inserido, o tipo de participação na atividade investigativa (coordenador ou colaborador) e o vínculo com grupos de pesquisa. Os elementos investigados no questionário tiveram como intenção servir de subsídio para identificar a condição dos professores da área da saúde que estavam ou não envolvidos em atividades de pesquisa e assim compor os potenciais sujeitos da nossa investigação.

Os procedimentos metodológicos realizados por meio do questionário aplicado pelos referidos bolsistas faziam parte de um processo de estudos anteriores<sup>12</sup> desenvolvidos pelos grupos de pesquisa. Os resultados coletados serviram como dados iniciais para nossa investigação. Portanto, nossa participação reside a partir do aproveitamento dos resultados dos questionários aplicados pelos grupos de pesquisa mencionados.

### **5.3.2 Da entrevista**

A entrevista de um modo geral segundo Yin (2010) e Stake (2007) se refere a uma ação intencional, uma vez que se caracteriza pela “descrição dos fatos” (STAKE, 2007), revelando sua forma de pensar, onde cada entrevistado terá a possibilidade de relatar as suas experiências e assim permitir que faça “um comentário inédito sobre ele” (YIN, 2010). Ambos consideram os documentos como um instrumento de análise em busca dos achados frequentes ou contingências. Segundo Yin (2010, p.135), “Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidências do estudo de caso, porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”.

Deste modo, o entrevistado será um informante e não apenas um respondente, permitindo que ele revele comentários inéditos. Dentre as múltiplas fontes de informação, no método EC, a entrevista é considerada uma das técnicas essenciais para coleta de dados. Com apoio em Yin (2010, p.133), “As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas”, que seguem uma linha de investigação, formula questões. Enquanto isso para

---

<sup>12</sup> Estudo iniciado em 2011, e que está em processo de finalização, aborda o tema “A pesquisa e o ensino na graduação: que concepções de pesquisa têm professores universitários que não apresentam vínculo com atividade de pesquisa”, ambas coordenadas pela prof.<sup>a</sup> Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

Stake (2007), a entrevista é considerada como a “via principal” de perceber a multiplicidade do contexto. Por esta razão, optamos por elaborar um roteiro semiestruturado, oferecendo uma direção ao sujeito sem, no entanto, restringir ou cercear suas expressões e concepções sobre o tema. Com base nessas orientações, foi aplicado o instrumento, que contou com sete perguntas a seguir discriminadas.

#### 5.3.2.1. Estrutura da entrevista

A entrevista foi elaborada com sete questionamentos, sendo seis dos primeiros questionamentos advindos do roteiro previamente elaborado pelo grupo de pesquisa anteriormente mencionado (Pesquisa de 2011), com a inclusão pessoal do último questionamento.

O roteiro teve a seguinte estrutura: a primeira e a segunda questões tiveram como objetivo identificar a concepção do sujeito acerca da ideia de professor reflexivo crítico e transformador. Da terceira a quinta questão visou verificar a prática pedagógica dos sujeitos, buscando desvendar como o docente – que não está desenvolvendo atividades de pesquisa – inicia o aluno na elaboração do conhecimento, e se ele promove a capacidade reflexiva, crítica e autônoma nos alunos, e como promove.

A intenção maior está em saber se o ensino desenvolvido pelos sujeitos favorece práticas investigativas dos educandos, haja vista que o acervo teórico indica que, para se revelar uma prática investigativa do ensino, fazem-se necessárias estratégias com base na crítica, reflexão e autonomia dos educandos. A sexta e sétima questões por sua vez, tiveram como objetivo identificar os fatores ou motivos assinalados pelos professores colaboradores para o não envolvimento em atividades de pesquisa na Universidade, e se há outros modos de atuação em pesquisa. A importância desse questionamento está na presença indicativa do tripé ensino, pesquisa e extensão da Universidade, presente na LDB (BRASIL, 1996).

Como forma de justificar e realçar a importância e validade dos questionamentos demonstra-se a seguir a estrutura das categorias criadas para análise, que compõe de modo mais detalhado as intenções de cada grupo de perguntas inseridas na entrevista.

### 5.3.2.2 Categorias para coleta de dados da entrevista

Foram criadas três categorias para coleta de dados, com suporte nos objetivos dos questionamentos elaborados.

**Categoria 1** (referentes às questões 1 e 2): professor crítico, reflexivo e transformador. Teve como objetivo identificar a concepção e prática, consideradas pela literatura, para que o professor seja considerado crítico, reflexivo e transformador, partindo-se do pressuposto de que são características inerentes ao professor pesquisador.

**Categoria 2** (referente às questões 3 a 5): Prática Pedagógica Reflexiva. Teve como intenção identificar a prática do professor, da ação em sala de aulas quanto às formas utilizadas e o direcionamento dessas práticas de forma crítica e reflexiva, que cria situações favoráveis ou não para a formação de agentes transformadores. Busca revelar se na prática cotidiana ocorre a integração da crítica e reflexão como elemento fundante da pesquisa, por meio de estratégias de ação (métodos) baseadas em uma abordagem coerentemente associando a abordagem pedagógica anunciada e os métodos utilizados.

**Categoria 3** (referente às questões 6 e 7): Motivos do Professor não pesquisar. O intuito dessa categoria foi identificar os fatores ou motivos assinalados pelos professores entrevistados para o não envolvimento em atividades de pesquisa na Universidade, e se há outros modos de atuação em pesquisa e sobre a influência da não atuação em pesquisa na prática docente.

### 5.3.2.3 Procedimentos da entrevista

Inicialmente os sujeitos que aceitaram participar da entrevista (n=14) receberam previamente via *e-mail* o roteiro (APÊNDICE 1). Num intervalo em média de três dias houve retorno, pela pesquisadora aos sujeitos, por via telefônica, para marcar a aplicação do instrumento com base na disponibilidade dos sujeitos.

Os locais agendados foram própria Universidade (UECE), variando nos espaços como os laboratórios, salas de aulas fora do horário de regência e em sala de coordenação do

curso. O tempo médio decorrido de cada entrevista foi de 30 minutos, com utilização de recursos de áudio para posterior transcrição e análise dos dados.

Cada um dos entrevistados foi identificado para análise por nomenclaturas equivalente de 1 a 14, sendo descritos como P1 até P14, preservados desta forma as identidades dos sujeitos.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: o que revelam os achados

Com base nos dados coletados referentes à pesquisa do ano de 2009.1, conforme descrito no capítulo metodológico (quadro 5), observamos que 83 dos professores não estavam envolvidos com atividades de pesquisa. Esse cenário revela que havia considerável quantidade de professores universitários não envolvidos com pesquisa na Universidade no ano de 2009. Essa realidade suscitou o tema desta pesquisa sobre o professor não pesquisador, no intuito de identificar, além da permanência ou não desse quantitativo, os motivos que levam à condição do professor universitário não se envolver em atividade de pesquisa, entre outras questões pertinentes que foram investigadas neste estudo e que passaram a ser analisadas pela ordem de aplicação dos instrumentos nas duas etapas de coleta dos dados.

Destaca-se inicialmente, para compor o perfil dos colaboradores, a titulação dos docentes do centro de saúde da UECE os seguintes dados do universo da pesquisa:

**QUADRO 8:** Titulação dos sujeitos do universo da pesquisa (n=59):

DESCRIÇÃO	CB(1)	N(2)	E(3)	EF(4)	M(5)	TOTAL	%
Pós Doutorado	-	-	-	-	01	01	2
Doutorado	01	01	01	-	04	07	12
Mestrado	11	10	06	02	06	35	59
Especialização	03	-	02	05	02	12	20
Graduação	-	01	01	02	-	04	7
<b>TOTAL</b>	15	12	10	09	13	59	100

Fonte: Dados obtidos a partir de informações coletadas no Plano de Ação Docente (PAD).

(1) CB: Ciências Biológicas; (2) N: Nutrição; (3) E: Enfermagem; (4) EF: Educação Física; (5)M: Medicina.

Verificamos que existe uma diversidade de titulação no universo de sujeitos. Nesse conjunto de dados, verifica-se a predominância de qualificação no nível de mestrado (59,3%, n=35), portanto, considerado um grau elevado de qualificação profissional e supostamente com o desenvolvimento de habilidades em pesquisa, já que para conseguir ser mestre tiveram que elaborar um trabalho de dissertação. Como, porém, são sujeitos não

envolvidos em atividade investigativa, tais informações nos levam a supor que haveria motivos para a não inserção em pesquisas, assunto esse a ser tratado na sequência da discussão.

Especificamente dentre os nossos sujeitos (n=14), essa realidade (de maioria com grau de mestre) se mantém, como pode ser verificado na seguinte descrição dos títulos.

**QUADRO 9:** Titulação dos sujeitos participantes da pesquisa (n=14):

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>PD(1)</b>	<b>DR(2)</b>	<b>MS(3)</b>	<b>ES(4)</b>	<b>GR(5)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	-	01	02	-	-	03
<b>Nutrição</b>	-	-	02	-	-	02
<b>Enfermagem</b>	-	01	02	-	-	03
<b>Educação Física</b>	-	-	-	02	-	02
<b>Medicina</b>	-	01	03	-	-	04
<b>TOTAL</b>	-	03 (22%)	09 (64%)	02 (14%)	-	14 (100%)

Fonte: Dados obtidos a partir de informações coletadas no Plano de Ação Docente (PAD).

(1) PD: Pós Doutorado; (2) DR: Doutorado; (3) MS: Mestrado; (4) ES: Especialização; (5) GR: Graduação.

O quadro acima revela que o grupo de professores pesquisados demonstra qualificação profissional para desenvolver atividades investigativas e firmar o tripé exigido legalmente por uma instituição universitária, a saber: pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, embora tenha ocorrido uma movimentação dos primeiros sujeitos não envolvidos com atividades de pesquisa (n=83) no estudo realizado no ano de 2009 para um total de 59 em 2011, ainda há resultados significativos quanto ao número de professores que permanecem sem envolvimento com pesquisa no Centro de Ciências da Saúde, notadamente nos cursos de Medicina e Educação Física. Isso nos motivou a pesquisar sobre o motivo desse não envolvimento em práticas investigativas no âmbito da Universidade, uma vez que esses achados servirão de suporte para análise e discussão. Iniciamos a seguir nossas análises com a apresentação e discussão de informações coletados por meio do questionário e em seguida dos dados obtidos na entrevista.

## 6.1 Do questionário

Os dados obtidos por meio de questionário expressaram a realidade de um quantitativo de professores não pesquisadores (n=83) verificada com a investigação realizada em 2009.1, e, comparada ao quantitativo geral de professores (n=164), apresenta um percentual de 50,6% de docentes não envolvidos em atividades de pesquisa. No prosseguimento de investigação, por nós iniciada em 2011, esta revelou 59 professores não pesquisadores; e comparado ao quantitativo geral de docentes (n=174), equivale a dizer que 33,9% destes professores não estão envolvidos com atividades de pesquisas. Assim, embora tenha aumentado o quantitativo de professores no Centro de Saúde e diminuído o número de docentes que não atuam com pesquisa, o quadro de docentes ainda revela um percentual significativo a ser investigado, uma vez que são professores de universidade.

Assim, os dados revelam que a condição preconizada do elo entre pesquisa, ensino e extensão (art.83, LDB/96) não estaria sendo efetivada por completo na Universidade pesquisada, muito embora seja inerente à docência, principalmente pela permanência na academia. Esse contexto foi comentado por Pimenta (2010, p. 141) da seguinte forma: “Conforme a instituição a que o professor se vincule um tipo específico de produção será exigido dele: docência, atividade de extensão e pesquisa, sendo a docênciaa atividade comum a todas as instituições que compõe o ensino superior”.

Esse tripé exigido do professor universitário, segundo Demo (2011), representa elementos indissociáveis para o exercício da docência. Tais preceitos, inclusive constitucionais (art. 207, CF/88), e preceituados pela LDB (BRASIL, 1996) referem-se à inerência desses três fatores como suporte da docência universitária, como fundamentos metodológicos do ensino superior; no entanto, o que se revela é a distância entre a docência e pesquisa. Isso nos remete á questão do professor pesquisador, abordada no capítulo 4, que caracterizou os elementos reflexão, crítica reflexiva e autonomia como componentes basilares da formação do professor pesquisador. Assim, embora a docência também contribua nesse sentido, indiscutivelmente, é a pesquisa a referência maior do desenvolvimento de habilidades críticas reflexivas.

A repercussão da incompletude das exigências do professor universitário, ou seja, a ausência de um dos componentes do tripé exigido no ensino superior, é tratada na obra de vários autores, como Demo (2004, 2011), Ludke (2007), André (2012), Esteban e Zaccur (2002), que estudam e discutem temáticas comuns nas quais o ensino superior se fundamenta por uma estrutura investigativa sócio-histórica, com propósito de estender os resultados e a busca de resolução de problemas da comunidade, sendo, portanto, a base de legitimação da excelência universitária. Nesse sentido, a pesquisa não significa um ensino de qualidade, e sim que um ensino de qualidade tem como pressuposto atividades de pesquisa. Nesse sentido, Demo (2004, p.2) acrescenta que “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e tenha como atitude cotidiana”.

Também poderíamos pensar e perguntar: para que essa exigência ao professor? Os estudos de Ludke (2012) apontam que a profissão docente, em particular no ensino superior, exige formação teórica e prática quanto à pesquisa, revelando a articulação de ensino e pesquisa. É inquestionável, portanto, a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de variadas perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele (LUDKE, 2012, p. 42).

Além da necessidade da formação teórica, André (2012) ressalta a integração com a prática, como forma de assumir a responsabilidade e desenvolver competência para fazer pesquisa, ou seja: existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Há também a ideia, que defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que este deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula (ANDRÉ, 2012, p.55). Se esse pressuposto é declarado, consta nos ditames constitucionais e na legislação específica (LDB): o que leva um número significativo (n=59) de professores universitários a não se envolverem em atividades de pesquisa? Esse direcionamento investigativo foi realizado por meio de entrevista na qual os dados são a seguir discutidos e analisados.

## 6.2 Das entrevistas

Este momento da investigação teve como início a elaboração de categorias de análise, antes citadas, que pudesse atender aos objetivos da pesquisa e à situação encontrada na coleta de dados. Assim, buscamos as possíveis respostas para as questões norteadoras do estudo, isto é, primeiramente conhecer a concepção de professor crítico, reflexivo e transformador (como referência para o entendimento de concepção de pesquisa), prática pedagógica reflexiva (como referência para perceber como o professor iniciar o aluno na formulação do conhecimento e fatores e motivos assinalados pelos professores para o não envolvimento em atividade de pesquisa na Universidade. Na entrevista realizada com os sujeitos, constituímos a categorização temática e a análise dos achados.

A análise de dados das entrevistas partiu das respostas dos 14 docentes. Assim foi possível atender o objetivo maior de nosso estudo. Começamos com a leitura das entrevistas, o que nos levou a identificar as ideias ou expressões a que os entrevistados recorriam com frequência em seus relatos. Agrupamos os parágrafos em categorias mais gerais. Com base nesse caminho traçado, constituíram-se três categorias:

- 1) Professor crítico, reflexivo e transformador;
- 2) Prática pedagógica reflexiva; e
- 3) Motivos do professor não pesquisador.

Pela própria característica de nossa investigação, que tem caráter de continuidade de outros estudos, já mencionados, o instrumento de coleta de dados por meio da entrevista foi fundamental para a definição das categorias de análise, o que se adequou aos nossos objetivos.

Inicialmente, a entrevista contou com um breve esclarecimento escrito expondo que a segunda etapa da investigação teria como tema a questão da docência universitária e a formação de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. Na sequência, as indagações foram sendo realizadas e alocadas em três categorias apresentadas a seguir.

**Categoria 1: Professor crítico, reflexivo e transformador** (como referência para o entendimento de concepção de pesquisa)

Nessa categoria, foi indagado ao professor sobre a compreensão acerca do referencial do professor reflexivo, crítico e transformador, como condição inerente à prática docente. Os dados revelaram que dos 14 entrevistados, 64,3% (n=09 ) atribui em a ideia do professor reflexivo direcionado à didática, ligado à forma prática de como ensinar, de uma ação do professor para levar o aluno a “pensar” sobre os conteúdos que estão sendo ministrados, ou seja, *“forjar metodologias que instigue realmente o aluno a ver essa habilidade de exercitar essa visão crítica dentro da sistemática.”* (P2).

Professor reflexivo, na concepção de Sacristán (1999, p. 140) é ideia ligada á capacidade de intervenção e não aos modos de ensinar:

[...] propor explicitamente para onde nos dirigimos coletivamente de modo que a capacidade de fechamento de ação não fique reduzida à margem de manobra que todo indivíduo precisa ter para interpretar os modelos institucionais, as regras e as normas estabelecidas.

Nesse sentido, a reflexividade está no campo do ser reflexivo, de utilizar de capacidades de intervenção direcionada ao outro a pensar sobre, a questionar, a criticar, como forma de considerar a dimensão moral no conhecimento. Nessa conjuntura, o papel do professor é o de ser ele primeiramente pesquisador, reflexivo, crítico e transformador que refletido na sua prática, leva o aluno a desenvolver também essas características na formulação do conhecimento. Desta forma, ocorre a articulação da pesquisa com o ensino. Portanto, de um modo geral, há nos relatos uma associação do professor reflexivo com a questão de como ensinar, expressos de forma análoga nos relatos, como, por exemplo, na fala do sujeito P4: *“na minha percepção, a gente precisa construir o conhecimento junto com aluno [...] eu dou a teoria, sim, e depois, trabalhos de pesquisa que façam críticas a esse programa e eu peço uma discussão”*.

Portanto, a pesquisa identificada como “maneira de ensinar diferenciada”, é uma metodologia diferenciada. Dentre as respostas dos sujeitos, verificamos que eles (n=5, 35,7%) direcionam o ser reflexivo articulado a maneira de ensinar. Citamos como exemplo a fala:

*É bem diferente, é bem difícil isso na verdade em questões práticas, não é? Porque ele diante de um determinado problema, diante de uma determinada situação, ele tem que achar respostas pra lidar com aquela situação tentando modificá-lo ou dando subsídios pros agentes ou pros alunos também resolverem determinados problemas [...]. (P.10).*

A questão do ser crítico é direcionada pelos professores entrevistados como ação pedagógica, uma metodologia, uma maneira de ensinar, de levar o aluno a criticar com base na leitura de artigos acadêmicos, ou seja, o aluno emite uma opinião acerca do assunto proposto pelo professor. Esta ação se efetivaria no momento em que o professor oferece material científico ao aluno e este teria como atribuição analisar criticamente, considerando isso uma forma diferente do ensino tradicional. Portanto, o tema sobre ser crítico é mencionado como habilidade em criticar, de ler ou analisar o material posto de forma crítica via apreciação crítica do leitor. A questão de o professor crítico e reflexivo estar ligado a métodos de ensino também foi verificada no momento em que, dentre as respostas, é mencionado pelo sujeito P13: *O critico é voltado para a compreensão das coisas, é uma rotulação nova, que sempre se desejo “formar do reflexivo.*

Nesse sentido, seria uma nova proposta, expressando uma leitura da reflexividade como uma maneira de ensinar, e não de ser e de pensar e de agir, no caso da reflexão na ação. Verifica-se claramente nas respostas dos professores o fato de que, dentre os 14 pesquisados, cinco deles (35,7%) concebem a ideia de que o ser crítico se refere a uma forma de ensinar, portanto, se evidencia uma concepção de pesquisa diretamente relacionada a didática, logo, evidencia uma dissociação entre a crítica e a reflexão como elemento fundante da pesquisa e do ser pesquisador. Nesse contexto, 64,3% dos entrevistados (n=9) atribuem o conceito de crítica relacionado a métodos de ensino, embora em seus relatos deixem claras práticas tradicionais, notadamente técnicas.

A questão do referencial do educador transformador, por sua vez, é mencionada pelos 14 sujeitos envolvidos na pesquisa, (100%), com uma conotação de influenciador do aluno e não transformador de sua prática, como preceitua a literatura, em Sacristán (1999); Schön (2000); Therrien (2010). Em outras falas acerca do professor crítico, 35,7% (n=5) dos docentes apontam a pesquisa como uma nova abordagem de métodos de ensino. Exemplos desses direcionamentos podem ser verificados nas seguintes relatos, respectivamente:

*É muito difícil ser transformador, então, entendeu? É muito difícil influenciar as outras pessoas sem condição nenhuma. Mesmo assim quando se faz podem ter a certeza que*

*professores e professoras estão dando muito mais de si do que realmente a administração pública as faz. É o que eu penso. (P10).*

*Tem coisas que vem à moda. Já participei de várias reformas de ensino. Mudam os nomes, mas os objetivos são os mesmos. Desde a primeira reforma que tive contato, vi que a coisa não mudava muito. O crítico é uma pessoa voltada para a compreensão das coisas. É uma rotulação nova que sempre se desejou formar do reflexivo. (P12).*

A literatura ressalta que o referencial sobre o professor reflexivo, crítico e transformador é a condição do professor, do ser e não do que ele quer do aluno. O professor reflexivo crítico e transformador analisa sua prática, faz uma reflexão sobre sua prática, emite uma crítica sobre ela e conseqüentemente a transforma. Essa condição do profissional é papel docente que repercute na prática e na estrutura de ensino, logo, o aluno se acredita tende a ser do mesmo modo, há influência da prática no processo de ensino, no processo de como o aluno direciona o saber. A influência ou a interferência mencionada por Sacristán (1999) também é mencionada por Schön (2000, p. 41) quando assinala:

Se concebermos o saber profissional em termos de ‘pensar comum’ [...] os estudantes ainda assim aprenderão fatos relevantes, mais aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares.

Os dados das 14 entrevistas, de um modo geral, mencionam o conjunto de saberes da área da saúde com poucas oportunidades de reflexão, uma vez que, dos 14 entrevistados, apenas dois (14,2%) se aproximam da ideia do segundo nível de reflexibilidade mencionada por Sacristán, e 12 docentes (85,8%) seguem preceitos mais práticos, com a oferta de material pré-selecionado, ficando a crítica sob a égide da análise dos materiais. É o que se observa na seguinte fala:

*(...), por exemplo, eu vou dar uma aula sobre planejamento de cardápio, sobre o Programa de Alimentação do Trabalhador. Eu forneço para eles trabalhos que reflitam (...) eu dou a teoria, sim, e depois, trabalhos de pesquisa que façam críticas a esse programa e eu peço uma discussão. (P4).*

A literatura aqui utilizada traz, porém, como pressuposto o fato de que, independentemente do segmento profissional, é necessário a integração ensino e pesquisa para se conceber um ser reflexivo, crítico e transformador, em que se evidencia pela investigação, pela crítica, pela reflexão da prática. Vale destacar que, dentre os professores não envolvidos com pesquisa em nossa investigação, surge um posicionamento diferenciado com relação à

pergunta que pede que ele relate a questão do professor crítico e reflexivo. Esse posicionamento está assim expresso por um dos colaboradores da pesquisa:

*Professor crítico ensina o aluno a pensar, ensina o aluno a andar com suas próprias pernas e saber o que é certo e errado não na visão do professor, mas através de mecanismo de análise de conhecimento do professor, o conhecimento do professor por si só é uma coisa muito frágil, então ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre aquilo que o professor está passando isso é ser, é ensinar ser o aluno crítico, de certa forma quem faz isso é o professor crítico, o professor que não é crítico não tem essa visão. (P13).*

O professor com este posicionamento se aproxima da concepção de professor pesquisador, como aquele profissional que reflete a sua prática, apresentado na literatura utilizada e que compõem a base teórica dessa investigação, uma vez que expõem uma proposta da integração do ensino e pesquisa que, por sua vez, pode promover crítica e reflexão por meio de uma prática pedagógica capaz de criar situações favoráveis que levem o aluno a pensar por si mesmo e a refletir sobre seus posicionamentos independentemente do professor. Nesse contexto, Dewey (1959, p.25) complementa, dizendo que,

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas.

Esta citação nos move a compreender que a prática pedagógica baseada em questionamentos promove dúvidas, estimula a curiosidade do aprendiz e faz com que o aluno busque as próprias justificativas. Em nosso entendimento, o professor entrevistado se aproximou com suas respostas das ideias acerca do professor pesquisador, quando relata que “*então ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre aquilo que o professor está passando*”. Isso nos remete às ideias de Dewey (1959), que defende dentre as atitudes para o desenvolvimento do pensar reflexivo ter o espírito aberto, ou seja, ter uma atitude disponível para adquirir conhecimentos. Assim, recorreremos a ele por entendermos que o ato de pensar é um dos elementos fundamentais da reflexividade docente, uma vez que se diferencia da forma rotineira de pensar do ser humano.

Também enxergamos indícios do pensamento na análise de Sacristán (1999) acerca do segundo nível de reflexividade, caracterizada por uma racionalidade mais elaborada, passando a impressão de aproximar o conhecimento científico e pessoal. Desta forma, revelam sinais de rompimento com o senso comum, próprio de quando a reflexividade

é esgotada, exigindo novas formas de pensar. É nesse momento que enxergamos aproximação da ação docente com a reflexividade do segundo nível e com a ideia de Beillerot (2012) quanto ao “fazer pesquisa” que se utiliza de procedimentos que viabilizam a análise do conhecimento e que busca os caminhos metodológicos para as respostas. Nesse contexto, o ser reflexivo, crítico e transformador se evidenciam nas respostas dos entrevistados, porém, quando se pergunta sobre a forma como são ministradas as atividades nas práticas, a resposta revela que 13 professores (92,85%) desenvolvem um ensino tradicional, baseado nos conteúdos repassados aos alunos, ficando a reflexão e a crítica reservada à leitura, análise e opinião sobre o material selecionado pelo educador. Os dados indicam que os pesquisados residem no primeiro nível de reflexividade e não se aproximam da proposta da reflexibilidade entendida como conhecimento científico, abordado por Sacristán. Embora em alguns momentos revelem sinais de práticas inovadoras, em seus relatos, identificamos ideias centradas na racionalidade técnica. Isso nos permite em nossa investigação caracterizá-los como professores não pesquisadores.

Esse assunto abordado entre a terceira e quinta questões da investigação, buscou dados referentes à prática pedagógica, por meio do relato do como ensina, as estratégias utilizadas e a consideração sobre o desenvolvimento da capacidade reflexiva por meio das estratégias utilizadas. A ideia era a de entender como professores que não se envolvem com atividades de pesquisa lidam ou ensinam a seus alunos serem críticos e reflexivos.

**Categoria 2: Prática Pedagógica Reflexiva** (como referência para perceber como o professor inicia o aluno na elaboração do conhecimento)

Com relação à prática pedagógica reflexiva dos professores, observa-se que a teoria está dissociada da prática, e que pesquisa tem ligação direta com o “ir a campo”, isso foi revelado nas respostas de 13 entrevistados (92,85%). Além disso, o ensino e aprendizagem em sala de aula não seria espaço de pesquisa, precisando, desta forma, haver um projeto de saída do aluno a campo, para fazer visitas, estágio, observações para realizar pesquisa. A respeito do distanciamento da teoria e prática, Sacristán (1999), assinala:

O conhecimento sobre educação que têm usufruído de maior legitimidade foi, ou o ‘saber fazer’, do qual os professores são depositários, afastados de grandes e complexas teorizações, ou o saber acadêmico sobre a educação, que costumam estar

afastado das circunstâncias nas quais as práticas institucionalizadas se desenvolvem. (p.133)

Com base em Sacristán, fica notório o fato de que no trabalho dos 14 docentes entrevistados, 13 (92,85%) não se encontram baseado na perspectiva da flexibilidade. Portanto, verifica-se que em geral os professores apresentam uma concepção de ensino que prioriza a teoria em detrimento da prática, característica do ensino repassador de conhecimentos, utilizando-se a memorização, exercícios e atividades diretamente relacionadas aos conteúdos previamente elaborados pelos docentes. Alguns professores mencionaram o uso de tecnologias, porém na resposta dos pesquisados esse recurso foi citado por apenas um professor que usa *slides* em sala de aula. Assim, ficou evidente que na quase totalidade dos entrevistados, 92,85% (n=13) utiliza estratégias de ensino expositivo, muito embora mencionem recursos como seminários e debates em grupo. Dentre as formas de ensinar relacionadas, destacam-se como exemplo:

*Então eu desenvolvo com os meus alunos, primeira etapa das aulas sempre serão o quê? A minha visão sobre o tema. E na segunda, eu ofereço a eles através de seminários a expressão daquilo que eles levaram do assunto e aí nós vamos juntar a minha visão com a visão deles, e aí nós tiramos o que o conteúdo pode ser depende de cada um. E nós vamos até o final do semestre, e ao aplicar a prova eu abro na aula seguinte a possibilidade de você pegar a sua prova, ir pra biblioteca, refazer o conteúdo e voltar para sentar comigo e dizer onde foi que eu errei que é a chance de eu dar uma... Uma amoldada nessa. (P3).*

Do mesmo modo o professor P6 expressa sua prática pedagógica, seguindo as seguintes estratégias:

*Quando eu termino a aula, eu faço a avaliação porque eu aprendi que uma pessoa adulta, ela não consegue se concentrar mais do que doze minutos durante uma aula de cinquenta minutos. Se nós temos uma aula que vai ter quatro vezes cinquenta minutos, então eu tenho que avaliar de doze em doze minutos. Eu tenho que fazer um corte, né? E tenho que conseguir trazer de volta após o primeiro minuto desse doze. Isso é técnica pedagógica. Daí eu também aprendi que numa aula de cinquenta minutos, quem for mais interessado, consegue apreender dez por cento.[..] Eu faço esse sistema ...digo a história, eu digo a técnica e depois eu... Nesse interim, eu vou fazendo o teatro. Eu gosto muito de dar aula, fazendo teatro. (P6)*

Nesse sentido verifica-se que 92,85% (n=13) dos entrevistados o termo “eu”, no caso a ação do professor, predomina sobre as formas de ensinar, bem como 11 docentes (78,5%) disseram que determinam os conteúdos a serem ministrados, direcionados ao aluno, ou seja, definem o tipo de informação que devem “aprender”. Assim, podemos afirmar que os professores investigados conduzem totalmente o processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação se mostra no relato acerca das estratégias de ensino que revelam práticas que

distanciam o ensino da pesquisa e que reforçam a sua prática na Universidade distanciada da pesquisa. Com base no aporte teórico deste estudo, podemos afirmar que a ausência da reflexão e da crítica que envolve o levantamento ou constatação de um problema, a busca de respostas, a sistematização dos achados e, conseqüentemente, suas respostas não fazendo parte das aulas dos professores entrevistados.

Nesse contexto, nosso entendimento acerca das práticas pedagógicas dos sujeitos nos revelou que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores entrevistados (78,5%) apontam para atividades determinadas pelos próprios professores, e, embora seja mencionado que buscam inicialmente os conhecimentos que os alunos possuem para elaborar a proposta de ensino, estas informações servem basicamente para selecionar de onde deve partir a transmissão de conhecimentos e formadores de opinião. Os relatos a seguir exemplificam tais afirmações:

*Na minha prática é assim. Por exemplo: eu dou, eu mesclo, como eu disse, eu mesclo, eu dou algumas coisas, eu conduzo o ensino, mas eu dou algumas coisas teóricas do conteúdo e depois eu faço uma prática de...eu dou uma base, ofereço uma base, assim, para eles terem uma base teórica, depois eu dou uma situação, um estudo de caso (P4).*

*O professor na sua ferramenta de trabalho sobre o que ele faz e sobre o que ele produz, o professor é um formador de opinião. (P9)*

Desse ponto de vista, encontramos aproximações com as ideias de Pimenta e Anastasiou, quando anotam:

*Na aula tradicional, geralmente se explicita o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando o que foram historicamente construído num dado contexto, como sínteses temporárias, afirmações técnicas, interligada a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos". (2010, p. 207)*

Ainda assinalam que “A ausência desses aspectos sociais e históricos deixam o conhecimento solto, desconectado, sem nexos, fragmentado” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.208). Assim, os 11 entrevistados (78,5%) relacionam o pensar na ação educativa como forma focada na ação docente, exercendo o papel de condutor do ensino e aprendizagem, próprio do ensino baseado na racionalidade técnica (CONTRERAS, 2012).

Nessa visão de ensinar 28,5% (n=04) percebem o refletir como o ato de pensar, de formar opinião, condição inerente ao ser humano que pensa sobre “a vida”, uma compreensão

limitada. Desse modo, a reflexão se distancia da ideia da reflexividade como elemento fundante da elaboração do conhecimento no campo da educação.

Constatamos sobre essa questão que 100% (n=14) dos docentes entrevistados discorrem sobre a ideia de reflexão associada ao posicionamento dos sujeitos acerca de um assunto, pensar sobre, opinar, apreciação crítica; porém, na concepção de Sacristán (1999), essa forma de pensar está alicerçada no que o autor chama de senso comum, ou seja, tem por base uma concepção inicial da reflexividade, requerendo na continuação do processo articular os fatos e dialogar com os sujeitos envolvidos para superar o senso comum. Nesse contexto de reflexividade, analisamos a conjuntura da docência, e verificamos que 12 professores (85,8%) por não trazerem para a sala de aula a integração ensino e pesquisa, logo não estão inseridos na perspectiva da prática pedagógica reflexiva; no entanto, 14,2% (n=02) se aproximam do segundo nível de reflexividade mencionado por Sacristán, uma vez que em seus relatos afirmam conduzir um pensamento avaliativo, capaz de criticar e levar a novos entendimentos quando da sua prática pedagógica.

Também encontramos aproximações nos relatos referentes ao primeiro nível de reflexibilidade, com o pensamento de Beillerot (2012, p.73), quando diz que “[...] toda pessoa reflete sobre problemas ou dificuldades que ela encontra, [...] assim corroboram com o que o autor designa de “estar em pesquisa” sendo um trabalho solitário mesmo envolvendo leitura e discussões do material científico porque na situação de aprendizagem os agentes são convidados a “[...] fazer descobertas mais ou menos diretamente programada pelos docentes-formadores” (BEILLEROT, 2012, p.75), isso não implica particular ensino e pesquisa, uma vez que o trabalho solitário é característica da racionalidade técnica.

Com relação à ideia do professor ser formador de opinião recorreremos mais uma vez a Beillerot (2012), que enfatiza, dentre as condições de pesquisa, o critério um, a produção de conhecimentos (novos), que ocorre quando o pesquisado é reconhecido pela comunidade científica por seus pares. Assim, o entrevistado anterior tem ideias equivocadas sobre a produção de conhecimento, uma vez que associa a ideia de “formador de opinião”. Isso evidencia ideias provenientes da Racionalidade Técnica, quando o educador assume o papel de repassador de informações. Além disso, podemos identificar na fala dos entrevistados (100%) o que Contreras (2012) diz acerca da proletarização dos professores

pelo fato de seguir prescrições. Essa prática é característica de uma docência que não cria uma situação favorável ao desenvolvimento da reflexão e da crítica, ou seja, está alicerçada na concepção mecanicista do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à prática docente reflexiva, novamente se observa pela investigação que o termo está direcionado a formas de ensinar quanto às práticas de exposição de conteúdo, “resolver problemas ou produzir *dossiers*” (BEILLEROT, 2012, p.74), ao exercício de ensinar no momento da aula. Essa concepção pode ser identificada, por exemplo, na seguinte fala: “*não sabemos fazer isso. Nos não temos as metodologias para dar aula, e não sei por que a gente tem essa dificuldade.*”(P5)

Na sequência, o professor se dirige ao pesquisador e menciona a possibilidade de assessoria pedagógica, como forma de sanar as dificuldades expressas sobre a prática docente. Em nosso entendimento, as respostas dos professores nos levam a constatar que a concepção de pesquisa e ser pesquisador dos docentes entrevistados que não desenvolvem atividades investigativas estão relacionados ao modo de ensinar, estratégias de ensino. Portanto, os entrevistados em sua totalidade (n=14) se referiram à prática da pesquisa como apreciação crítica dos alunos, materiais didáticos, programas de estudos ou procedimentos de ensino. Fica evidente que os professores dos cinco cursos da área de saúde entrevistados apresentam uma distância das habilidades da integração de ensino e pesquisa, afirmado na maioria das respostas, 92,85% (n=13) como “técnicos”, não possuindo conteúdos e formação pedagógica inerente ao ato de ensinar. Uma das afirmações expressas pelos professores nesse contexto revela:

*Outrossim, há também que se lembrar que a formação dos docentes dos nossos cursos, em que pesem seus cursos de pós graduação em stricto e lato sensu, privilegia o saber específico sobre o pedagógico, este último mais perceptível, posto que inerente, como dom, nos docentes mais vocacionados ao magistério. (P11).*

Nesse contexto, comprovamos com frequência nos relatos que a maioria, 92,85% (n=13), dos professores entrevistados demonstra uma aproximação entre a ideia de pesquisa relacionada aos modos de ensinar. Eles ainda revelaram pensamentos com base no paradigma tradicional, com características próprias da racionalidade técnica, uma vez que associam à vocação docente a maneiras de ensino, ao método que remete à ideia da transmissão do conhecimento, memorização, aula expositiva por parte do professor. Tais características

foram identificadas em 42,8% (n=6) dos relatos registrados. O “dar aulas”, portanto, se apresenta como metodologia predominante conteudista. Assim, entendemos que a integração ensino e pesquisa fica distanciada da prática pedagógica reflexiva. Além disso, os pesquisados utilizam a expressão criatividade, associada à ideia de realização de seminários, trabalhos em grupos, encaminhamento do aluno a campo, observação da realidade, porém, todos são expressos como atividades cotidianas, como uma didática diferenciada. Dentre os exemplos cita-se,

*Então, eu faço muito assim, eles também estudam casos no local de estágio e faço muito essas pesquisazinhas para eles compararem a realidade que eles encontraram com o que é dito nos livros de nutrição, nas Organizações, né (...) na literatura. (P4)*

Assim, a prática pedagógica, de um modo geral, tem por base atividades discursivas, pré-elaboradas, com a presença de estudos dirigidos e exposição de conteúdos. Além dessas descrições, os pesquisados mencionam práticas diferenciadas e “criativas” por meio de apresentação de filmes, atividades de grupo, dinâmicas e seminários, sugerindo que esse tipo de proposta estaria ligado a uma prática reflexiva e transformadora. Em nosso entendimento, essas práticas favorecem a crítica e a reflexão, mas nos parece uma crítica pela crítica em nível de senso comum, uma vez que isso é proporcionado pela forma de pensar e agir dos docentes. Isso se revela nas falas de 35,7% (n=05) dos colaboradores. Dentre os relatos no contexto, destaca-se:

*Na minha prática a gente dá essas aulas com slides....Eu passo o tempo todo fazendo essa reflexão com eles. Ai eu tento pegar essa parte crítica, mas é difícil. Eles ainda não têm como fazer essa reflexão crítica, muitas vezes, não. Nesse semestre, pelo menos na minha disciplina, eles não conseguem muito não. Mas ai eu procuro... eu trago profissionais, eu faço uma mesa redonda. Eu trago vários profissionais que atuam em áreas diferentes. Eu faço debate, que isso ai é exatamente para forçar... tem um assunto muito polêmico, eu faço um debate, onde eu divido a turma em equipes para poder saber... ver eles argumentando aquilo ali, dando a opinião deles. Cobro isso nos trabalhos. Agora mesmo eles vão me entregar um relatório. Eu disse: - Sim, gente! Agora qual é a visão de vocês? Eu não to pedindo só para vocês relatarem o que vocês viram. Eu pedi para vocês conhecerem e analisarem. Essa análise entra a opinião de vocês. Por que vocês acham que isso é dessa forma? Por que os nutricionistas estão trabalhando desse jeito? Ai eu vou tentando. Eu tento, mas eu acho que ainda falta muito coisa. Eu acho que eu teria que ter mais algumas aulas com o pessoal da pedagogia para saber fazer mais alguma coisa diferente. (P5).*

Essas dificuldades de propor estratégias de ensino são consideradas pelos entrevistados (64,2%, n=9) como parte da formação (que não tiveram), haja vista que na área da saúde seus cursos praticamente só possuem o bacharelato e caracteriza por atividades mais direcionadas a práticas, deixando a parte teórica reservada à aquisição dos conhecimentos repassados pelos professores. Isso revela a falta do elo entre ensino e pesquisa,

consequentemente, entre teoria e prática, gerando um ciclo de permanência quanto à forma de ensinar, e nos leva a pensar que uma das causas está na formação profissional. Como exemplo, podemos citar a seguinte fala:

*E atribuo também à nossa formação como professor, né? A gente não tem...aí por exemplo, eu fiz mestrado e fiz doutorado. Se eu disser que algumas das disciplinas do Mestrado e do Doutorado contribuiu para eu mudar minha prática. Eu tô mentindo. Eu não tive uma disciplina que dissesse isso aqui contribuiu para a minha prática de professor. Eu sou uma melhor professora porque eu fiz mestrado e doutorado. Infelizmente, eu não sou, não foi. Então, assim eu acho que a gente não tem essa formação na graduação e ela também e aí você entra no mestrado e no doutorado, achando que isso vai contribuir e eu percebo que não vai. (P7).*

Esse comentário retrata uma realidade de práticas pedagógicas que não promovem a articulação ensino e pesquisa. Em nosso entendimento incidem na forma de pensar e do fazer docente e distinguem da prática pedagógica reflexiva como menciona Sacristán: “[...] o pensamento e a realidade nesse processo reflexivo ficam constantemente aberto devido à ação de um dos pólos sobre o outro: um pensamento gera mudança e cria realidade nova, e esta abre-se como novo desafio a ser conhecida novamente.” (1999, p.120). Dessa forma, compreendemos que as práticas pedagógicas são intrínsecas às concepções de pesquisa e ser pesquisador dos sujeitos entrevistados, e que, por sua vez, são delineadas pelas ideias desenvolvidas em sala de aula e que remetem ou reforçam por sua vez o não envolvimento com atividades de pesquisa.

Ao serem perguntados sobre a presença da promoção da capacidade reflexiva de seus alunos na prática pedagógica, os professores responderam que seria a oferta de atividades metodológicas diferenciadas os vídeos, seminários, atividades de grupo, saídas do aluno da sala de aula para o campo, leitura de artigos, palestras, enfim, o termo reflexividade está associado a formas de ensinar voltadas para os procedimentos, a metodologia e geralmente levam a atividades extras sala de aula. Não evidenciamos uma articulação de procedimentos como levantamento de questões-problemas, proposta de observação, busca de soluções análise e sínteses. A forma de pensar a reflexividade dos entrevistados está associada à ideia de que o fato de diversificar o modo de interação geraria reflexividade. Recorremos a Sacristán, no intuito de articular o pensamento do entrevistado com a ciência. Assim, referido autor ressalta que, “a reflexividade *com* a ciência dá o tom que diferencia um modelo de relação positivista entre a teoria e a prática, e outro, no qual a ciência é incorporada devido à

sua penetração nos processos de reflexão-ação.” (1999, p.117). A ausência desse processo pode ser exemplificada no seguinte relato:

*Contraditoriamente ao que se procurará demonstrar adiante, relativo ao nosso procedimento didático, é senso geral que estas disciplinas têm conteúdo essencialmente decorativo (derivação do verbo “decorar”), sendo a reflexão e a crítica, normalmente, subestimadas [...] Outrossim, há também que se lembrar que a formação dos docentes dos nossos cursos, em que pesem seus cursos de pós graduação em stricto e lato sensu, privilegia o saber específico sobre o pedagógico, este último mais perceptível, posto que inerente, como dom, nos docentes mais vocacionados ao magistério.(P11).*

A fala exposta revela pouco dinamismo nas propostas da prática pedagógica reflexiva, alegando a própria condição das disciplinas e não a prática docente que envolve a formação do professor pesquisador. Esse contexto foi tratado em André (2012, p.59), que menciona a necessidade da pesquisa como produção de conhecimento e diz, “Se fazer pesquisa significa produzir conhecimento, baseado em coleta e análise de dados”. Tomando como base a ideia da autora, entendemos que, ao se utilizar a leitura científica, percebe-se pelos relatos de um modo geral a ausência de atitude investigativa, e embora construam conhecimentos, não revelaram integrar ensino pesquisa.

Vale destacar que essa realidade, além de ser mencionada a dificuldade de exercer a docência pela ausência da formação pedagógica, os 14 entrevistados atribuem a responsabilidade da aprendizagem sob o aluno. Nos relatos, todos (n=14) os colaboradores afirmam que os alunos chegam ao ensino superior sem preparo e voltados à busca de atividades prontas. Ainda relatam que, quando se tenta oferecer algo diferenciado, não é aceito, portanto, o uso da criatividade e da construção ficaria inviável, além de que a própria Universidade não dá suporte para propostas inovadoras no campo pedagógico. Termos como “fazer o aluno pensar”, “discutir com o grupo”, “buscar o conhecimento” seriam atividades de execução difícil em razão das às características trazidas da educação básica.

O assunto nos leva a outros questionamentos acerca do que estaria levando alguns professores universitários a não se inserirem em atividades de pesquisas, ou não atuarem em atividades investigativas, vinculadas a grupos de pesquisa? Dessa temática trata a terceira categoria analisada.

### **Categoria 3: Motivos de o professor não pesquisar**

Dentre os motivos apontados pelos colaboradores quanto a não inserção em atividades de pesquisa estaria na falta de estrutura e incentivo da Universidade. Foi mencionada a participação em pesquisa em fases anteriores. Acredita-se que quando fizeram cursos de pós-graduação, e que outros projetos foram dissolvidos por falta de incentivo financeiro e material. Dentre as falas sobre o assunto, destacam-se:

*[...] nós temos dificuldades muito grandes de fazer pesquisa porque a infraestrutura não caminha [...] mas o sonho de fazer pesquisa continua. (P2).*

*[...] é muito difícil se fazer pesquisa quando não se tem recurso. E boa parte das vezes, o que a gente tem feito em pesquisa e diante de orientações de alunos da graduação tem sido feito com o próprio recurso do aluno ou feito com o próprio recurso dos professores. Vou dar só um exemplo: numa pesquisa passada, bem em pouco tempo, a gente gastou uma quantia que é substancial pra mim e para o aluno. O gasto foi meu e dele, pra que a gente realmente conseguisse levar um projeto à frente. Projeto que a gente fica tentando publicar, levar à revista e tudo, mas que basicamente não tem a ajuda da Universidade. (P10).*

Na concepção de Nóbrega-Therrien e Therrien (2013), a instituição tem como responsabilidade o estabelecimento da estrutura e organização das práticas pedagógicas, entendidas nesse contexto as atividades de pesquisa. A PROPGPq incentiva os professores com o aumento de ofertas de bolsas para bolsistas, com horas no PAD, mas tem ainda grandes deficiências, no entanto as pesquisas ocorrem e as agências de fomento também contribuem com bolsa para incentivar o pesquisador, o que de fato seria o problema. Entendemos que algumas indicações de motivos até são pertinentes, mas outras demonstram desconhecimento dos docentes quanto a estas atividades investigativas na instituição. Essa concepção oferece margem para se pensar na estrutura no sentido da gestão administrativa e pedagógica.

Em outros momentos, é mencionada como motivos da não inserção em atividades investigativas a ausência de projetos e grupos de pesquisa diretamente ligados à área de sua atuação. Nesse sentido, o destaque de uma das falas se coaduna com os motivos mencionados:

*A pesquisa, calcada no experimento para o desenvolvimento do conhecimento, no nosso caso, pressupõe uma aparatologia grandiosa, consubstanciada por laboratórios, pessoal e recursos, que, até agora, não foi disponibilizada pela nossa instituição para as ciências morfológicas. (P11).*

Além da falta de incentivo da instituição, foi mencionada a dificuldade de inserção em grupos de estudos, revelando a falta de apoio dos coordenadores dos grupos de pesquisa aos docentes desejosos de ingressar no mestrado, e também a dificuldade de um processo de aproximação dos professores com as pesquisas em andamento. Esse fator da falta de apoio e de estrutura como motivo para o distanciamento dos docentes de atividades de pesquisa foi mencionado por Demo (2011, p119), quando anota que “[...] os professores precisam envolver-se em projetos curriculares de pesquisa, para surgir ocupação de espaço científico próprio”. Isso implica, em nosso entendimento, que as instituições escolares devem proporcionar condições favoráveis para a formação e o desenvolvimento do professor pesquisador. Isso é um fato, como o é, também, entendemos o não investimento da Universidade um fator unicausal que remete ao motivo da não participação do docente em atividades de pesquisa. O docente tem uma parcela de responsabilidade pessoal na sua qualificação, a Universidade entra como suporte nessa busca que deve partir dele e não o contrário.

Esse pressuposto tem destaque na obra de Paulo Freire, quando defende a integração da pesquisa e ensino. Para ele, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.14), uma vez que o pesquisador não está na forma de ser ou de atuar que se adiciona no ensino. Referido autor acredita que fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa, onde o professor se percebe como pesquisador. Essas reflexões implicam compreender que o professor pesquisador está na forma de conhecer o novo, que move na formação do ser curioso, no entanto, as falas dos entrevistados revelaram a ausência estrutural da Universidade para a formação do professor pesquisador. Além disso, nesse contexto de falta de apoio, também foi mencionada pelos entrevistados a questão da não participação em atividades investigativas em virtude de situações “estressantes” que o processo condiciona por exigir do professor a busca de verbas, material e tudo o mais que for necessário, como diz o professor P12:

*A vida de um pesquisador é triste. Nós temos poucas pesquisas. Vem pouca verba aqui para o Ceará. Tem que lutar por migalhas. Não tem funcionários, nem estrutura. Tenho teses, trabalhos publicados, mas com muito estresse. Não foi fácil não.*

Outro fator mencionado é a falta de tempo para pesquisa, mencionada por 28,5% (n=04), alegando sobrecarga em razões das atividades na academia, das requisições do

professor em sala de aula e das atividades profissionais diretamente ligadas à formação em saúde. Vale destacar que Resolução n.679, de 29 de maio de 2009, que trata das normas referentes ao PAD (Plano de Atividades Docente), dispõe na Seção IV sobre as atividades de pesquisa. No § 2º do art. 7º consta que os docentes dispõem de até 6 (seis) horas semanais para pesquisa na qualidade de Coordenador de projetos, e aos vinculados ao mesmo projeto a disponibilidade é de 2 (duas) horas semanais. No entanto, para alocar a referida carga horária, ficam estes professores obrigados a apresentarem anualmente, à sua respectiva Coordenação de Curso de graduação e à Direção de Centro/Faculdade, relatório de atividades devidamente comprovadas.

Na sequência das indagações sobre os motivos da não inserção em atividades de pesquisa, foi perguntado se o professor teria outros modos de atuação investigativa. Constatamos que 71,4% (n=10) dos entrevistados consideram que fazem pesquisa no exercício da docência, embora não estejam inseridos em atividades de pesquisa especificamente com projetos vinculados a programas. Nesse contexto, foi mencionado nos relatos o fato da não inserção em grupos de pesquisa por não acreditar na sua funcionalidade e de poucos resultados que emitem, e que existem outras formas de pesquisar e de ser pesquisador, como orientar monografia, leitura de material científico e participação em artigos e seminários. Dentre as respostas que tratam o tema dessa maneira mencionam-se:

*Constantemente, eu estou lendo monografia. Eu estou lendo artigo. Constantemente, eu estou frequentando cursos, seminário, o que tiver. Eu sou uma pessoa assim... É... É que eu não me prendo a... A coisas que todo mundo acha que tá certo. (P6).*

*Não, porque eu não tô afastada da pesquisa, porque eu oriento monografia, entendeu? De término de curso. E também oriento muita monografia de curso de especialização. Eu não tô afastada da pesquisa. Nós não temos o grupo fazendo uma pesquisa do grupo, mas o grupo todo (...). Inclusive, uma do nosso grupo, é até a professora de metodologia da pesquisa dos cursos... Então, nós não temos o grupo. Eu quero dizer isso, mas todas nós fazemos pesquisa. (P4.)*

*[...] não pesquisador, e que o próprio ato profissional já seria um procedimento de pesquisador, de busca constante do conhecimento, e que a pesquisa seria apenas uma das facetas do professor. (P2).*

Com base nos dispositivos constantes no art.7º da Resolução n.679 (CEARÁ, 2009), no entanto atividades de pesquisa “objetivam a criação, a produção e o desenvolvimento de conhecimento inovador na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*

acadêmicas”, logo, não estão inseridas, ou sendo, portanto, uma das categorias de ocupação docente como descrita no art. 2º:

Art. 2º - A ocupação da carga-horária docente deverá ser distribuída dentre as atividades pertinentes ao Magistério Superior, discriminadas no anexo V da Lei no 14.116, de 26/05/2008, caracterizando-se por:  
I. Atividades de ensino na forma de aulas;  
II. Outras atividades didático-pedagógicas;  
III. Atividades de orientação;  
IV. Atividades de pesquisa;  
V. Atividades de extensão;  
VI. Atividades de administração. (CEARÁ, 2009).

Portanto, os relatos quanto às estratégias relacionados aos questionamentos da segunda categoria investigada não condizem com práticas de ensino de um professor pesquisador.

Em nosso entendimento o relato do professor que associa a atividade investigativa à orientação de monografia, participação em congressos e seminários e atividades afins, tanto do dispositivo legal mencionado (CEARÁ, 2009) quanto dos pressupostos apresentados na obra de Beillerot (2012), quando descreve o trabalho efetuado pela pesquisa ao analisar a diferença entre estar ou fazer pesquisa. Primeiro porque nos remete à ideia da reflexão solitária e a segunda porque não inclui em seus ensinamentos os procedimentos próprios da pesquisa científica.

Ao revisitar a literatura, porém, encontramos estudiosos que abordam a temática e consideram o ser pesquisador aquele que tem a sua prática pedagógica baseada na investigação, ou seja, tem a pesquisa como princípio também educativo.

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (DEMO, 2011, p.84).

A citação associa o conceito de pesquisa à crítica, ao questionamento, que é fruto de uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000), no entanto, nas respostas dos professores entrevistados, se constata práticas não concebidas pela via da pesquisa no seguimento das demais sistematizações de suas fases. Em suas respostas, 100% (n=14) afirmaram não participarem de grupo de pesquisa. Isso reforça a ideia de uma concepção de pesquisa no

mínimo solitária e diferenciada do que ocorre na instituição, tomando como referência Demo (2011, p. 16):

Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para emancipação. Não só para *ter*, sobretudo, para *ser*, é mister *saber*. (Grifo do autor).

Outro motivo mencionado dentre os sujeitos 50% (n=7) está a questão da falta de preparo do aluno para o desenvolvimento de atividades investigativas, no sentido de pouca habilidade quanto apreciações críticas e reflexivas da literatura científica. Dentre as falas que exemplificam essa afirmação alegada pelos sujeitos destaca-se:

*Na verdade, eles não leram e discutiram o texto. Eles focaram em responder a pergunta, então eles só leram o que ia responder a tal pergunta [...] Gente o objetivo não era esse, o objetivo era que vocês... Que não tem resposta certa, que os conceitos estão em construção. [...] Mas assim, eu confesso, eu me sinto frustrada, porque eu falo e minha parece assim que não cola, sabe? (P7).*

*Porque o aluno já tem o costume lá do terceiro ano, sei lá (...) dos cursos, dessa coisa decorada. Não é fácil, assim, também, a dificuldade também é essa. Se eu chegar, eu sinto dificuldade de fazer uma disciplina toda reflexiva (P4).*

Com relação à responsabilização da pouca habilidade e preparo do aluno, Nóbrega-Therrien; Therrien (2013) nos fazem compreender que é exatamente essa necessidade que deveria mover a prática docente para a reflexão e a crítica, partindo da ação sistemática de ações investigativas e direcionadas à promoção de atividades de pesquisa. Embora tal afirmação não tenha nada de pertinente quanto ao motivo de o professor não fazer pesquisa, a função do professor é ensinar o aluno a pensar e daí refletir, investigar; ou seja, quando ele encontra o motivo na falta de preparo do aluno, a incoerência de tal indicação se volta para ele na qualidade de professor e sua função de ensinar inclusive a de pesquisar.

## 7 CONCLUSÃO

Em nossos estudos teóricos, apresentamos discussões em que afirmamos que todo ser humano é reflexivo; no entanto, quando ao recortar a questão da reflexão no campo da atividade educativa, surgiu o elemento reflexão, no qual é representado pelo ato de pensar, do pensar crítico. Assim, nasce a reflexividade no sentido de movimento da reflexão de sua própria ação com o intuito de possibilitar ao indivíduo a intervenção, a mediação, fatores fundamentais para o exercício de uma docência diferenciada. Essa ideia nos aproxima do fazer do professor reflexivo, crítico e transformador e de uma prática pedagógica reflexiva. O primeiro, por entendermos que esses elementos servem de munição para a reflexividade como meio de integrar a prática da pesquisa ao ensino. O segundo por desenvolver a reflexão do seu próprio fazer, compreendendo as implicações da ação pedagógica na formulação da realidade.

Nesta pesquisa, elegemos como o elemento estruturante, que caracteriza o professor pesquisador, a *reflexividade*. Partindo dessa premissa, a literatura científica enfatiza que a reflexividade está relacionada à capacidade de refletir a sua ação, sendo capaz de analisar sua prática além do senso comum. O professor pesquisador, crítico e reflexivo é aberto para análise de sua prática ligada à ciência. Assim, ele elabora o conhecimento científico articulado com o conhecimento do mundo.

Dessa forma, abre-se a possibilidade de integrar ensino com a pesquisa, que justifica a prática pedagógica reflexiva e a formação do professor pesquisador. Elementos como a crítica, a reflexão, a autonomia são fundamentais para compor a reflexividade docente que move uma docência inovadora que proporcione investigação na prática educativa. Assim, tomando por base os aportes teóricos, constatamos que o professor não pesquisador se caracteriza fortemente por desenvolver práticas próprias da racionalidade técnica, as quais estão apoiadas em ações mais individualizadas, fragmentadas, conteudistas e quase sempre associadas a conceitos equivocados acerca da investigação.

Como referência para o entendimento de *concepção de pesquisa*, apoiamo-nos no contexto de professor crítico, reflexivo e transformador, tratado na categoria 1. Constatamos que os docentes investigados direcionam o fato de ser reflexivo, crítico e transformador à

forma prática de como ensinar, ou seja, a didática, na qual o professor proporciona situações que levem o aluno a “pensar” sobre os conteúdos que estão sendo ministrados. Então, o professor não se inclui no processo de reflexão e sim atribui ao aluno a responsabilidade de ser crítico com base nos temas trazidos à sala.

A literatura pesquisada sobre o tema, no entanto, destaca que a reflexividade está ligada à capacidade de analisar a própria prática e não aos modos de ensinar. Portanto, está relacionada às descobertas da contribuição de nossos atos em resposta às situações e se encadeiam um conjunto interligado de reflexões, de tomada de consciência, de racionalidade técnica, mas, sobretudo, dialógica.

A criticidade, por sua vez, complementa o processo de reflexão, levando ao consenso, por meio da colaboração, do diálogo, da interação dos agentes comunicantes. Portanto, a crítica reflexiva é expressa pela relação dialógica. Nesse contexto, as falas identificadas na investigação não expressam esse entendimento quanto à autoreflexão, pois o tema foi direcionado à maneira de ensinar diferenciada, ou seja, a reflexão e a crítica são atribuições do aluno a serem despertadas por didáticas e métodos de ensino. Portanto, os sujeitos investigados (14) provenientes dos cinco cursos do CCS/ UECE demonstraram entendimentos de pesquisa diferente da concepção de pesquisa apoiada na reflexividade. A constatação dessa afirmativa tem fundamento, uma vez que os entrevistados entendem o ser reflexivo e transformador como aplicação de método, didática, formação de opinião, atividades de campo/ acompanhamento de estágio supervisionado, orientar monografias, trabalho de TCC, participar de eventos científicos, dentre outras atividades próprias da docência. Percebe-se que a reflexividade está apoiada no fazer e não no pensar. A literatura, a qual nos ancoramos neste estudo, no entanto, não considera tais práticas como atividades investigativas geradoras de reflexividade, uma vez que não revelam especificamente procedimentos metodológicos para investigação, ou seja, para descobertas, produção de conhecimentos (novos).

Assim, se não estão presentes a reflexão e a crítica sistemática, não há a efetividade de um educador transformador, pois requer elementos de reflexão e crítica para que haja formulação de conhecimentos (novos). Tais elementos são fundantes para caracterizar o professor pesquisador, uma vez que reflete na prática pedagógica.

Sobre a *prática pedagógica*, de que tratou a segunda categoria, os relatos revelaram que a ausência dos elementos reflexão e crítica repercutem na ação docente. Esses fatores foram constatados quando foram citados nas estratégias de ensino com base em memorização, predominância de ensino expositivo, o professor como repassador de informações, prática de exposição de conteúdos, elementos estes próprios da racionalidade técnica. Assim, constatamos a ausência da mediação capaz de proporcionar a reflexão e a crítica, elementos estes que levam à integração ensino e pesquisa. Verificou-se que os procedimentos inerentes à pesquisa, ou seja, constatação de um problema, busca de resposta, sistematização dos achados e conclusão - não estão presentes nas práticas descritas pelos entrevistados.

Assim, com origem no nosso estudo, observamos que, para uma prática pedagógica inovadora, faz-se necessária a presença da pesquisa integrada ao ensino. Essa forma de pensar se configura quando o professor proporciona atividades que envolvem procedimentos metodológicos, análise de conhecimentos e possibilita o aluno pensar sobre os fatos e feitos próprios do contexto em que são trabalhados em sala de aula, levando as sínteses e proposições.

Pesquisar, portanto, vai além da participação em grupo de pesquisa, ou mera ação investigativa fechada em laboratório, pois requer do profissional da educação uma postura investigativa que demanda aos educadores referenciais da reflexividade, que possam contribuir para a legitimação de uma prática docente que faça a união da teoria e a prática. Para tanto, o professor deve integrar saberes e conhecimentos diversos, constituindo na sua própria formação. Isso implica criar situações favoráveis para a produção de conhecimentos (novos), caminho metodológico e divulgação de resultados dos trabalhos desenvolvidos no chão escolar.

Nesse contexto, surgem as constatações da terceira categoria de investigação, que se refere aos motivos que levaram os sujeitos a não desenvolverem atividades investigativas. Foram constatadas três linhas de argumentações dos entrevistados:

a) falta de estrutura e incentivo da Universidade (71,4%, n=10), referente a verbas, material e equipamentos;

b) falta de tempo (28,5%, n=4); e

c) atribuições de responsabilidades ao aluno 50% (n=7).

A falta de estrutura e incentivo da Universidade foi anunciada pelos sujeitos como referente a verbas, material e equipamentos, o que caracteriza de certa forma um impedimento, porém, quando de associam as alegações de falta de tempo, evidenciam o desconhecimento quanto aos direitos reservados à pesquisa garantidos por lei ao professor universitário, vai ao encontro do tripé ensino, pesquisa e extensão. Para que esse direito se evidencie, no entanto, é necessário que o professor requisite de maneira formal, ou seja, que apresente projeto viável e também relevante para análise e aprovação, bem como se organize a apresentação de relatórios periódicos de desenvolvimento da pesquisa proposta. Esse conjunto de procedimentos abre possibilidades, tanto no quesito de estruturas e investimentos quanto de carga horária destinada para atividades investigativas. Portanto, conclui-se que esse desconhecimento esteja influenciando na permanência da posição de não pesquisador ou não haja interesse na solicitação desse direito.

O terceiro motivo mencionado refere-se à falta de preparo do aluno 50% (n=7) para o desenvolvimento de atividades investigativas. Cabe ao professor, entretanto, a iniciação científica do aluno, caminho para o processo de desenvolvimento para a construção do conhecimento já que na docência está intrínseco o ensino. Portanto, tal alegação não procede como justificativa para a condição do professor dessa instituição universitária como não pesquisador.

Mesmo ante as falas mencionadas há pouco, destaca-se que 71,4% (n=10) dos docentes entrevistados consideram que fazem pesquisa no exercício da docência, pelo fato de participarem de eventos, congressos, seminários, orientações de monografia e atividades afins. Tais atividades, no entanto, não fazem parte do conjunto das atribuições de atividades investigativas, como elaborar projeto, coordenar, apresentar relatório de pesquisa, escrever e publicar atividades que caracterizam o trabalho científico.

Trabalhamos nossos achados apoiando-nos também na LDB 9394/96, que estabelece como as finalidades do ensino superior, em seu artigo nº43, que aqui assinalamos, dentre as suas finalidades, duas: “I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do

espírito científico e do pensamento reflexivo.”, e “III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura[...]”. Para tanto, o ensino superior tem que desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. O não envolvimento do professor em uma dessas funções, notadamente a pesquisa, por ser uma instituição universitária é preocupante. Nessa perspectiva, nosso estudo tem como contribuição abrir uma zona para diálogo na Universidade sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, trazendo a temática do professor pesquisador e reflexivo como contraposição do professor não pesquisador.

Nossa contribuição neste estudo aponta para o campo da formação e desenvolvimento profissional do professor, ou seja, na forma de pensar e exercer a docência no ensino superior. Assim, nosso estudo tem o intuito de criar situações favoráveis para a discussão acerca da formação docente apoiada no conceito da reflexividade como elemento fundante para a formação do professor pesquisador. Acreditamos que é por meio da qualificação profissional que se efetivará a integração do ensino com a pesquisa dos professores universitários, superando a forma de ensinar proveniente meramente da racionalidade técnica.

Propomos, no ensejo, o desenvolvimento de habilidades na articulação ensino e pesquisa ou teoria e prática, utilizando-se da formação pedagógica dos profissionais. Isso reside além do exercício da docência. A nosso ver, abre-se a possibilidade de a Universidade criar situações favoráveis à formação profissional, que levará a práticas pedagógicas inovadoras, não esquecendo o fato de que só se aprende a pesquisar, pesquisando.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Paulino. A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para a sua efetivação – o caso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. In: **Caderno de pesquisa**, n.96, p.15-23, 1996.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- AQUINO, Julio Groppa and MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In: **Revista Educação e Pesquisa**. [online]. 2001, vol.27, n.2, pp. 211-227. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>. > Acesso em 10 de jul. 2012.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise, In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3ª ed. – Ijuí: Ed.Unijuí, 2001.
- CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2012.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. In: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 69-86, jul./dez. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a06v28n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a06v28n2.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- CEARÁ. **Resolução Nº. 679-CONSU**, de 29 de maio de 2009. Estabelece normas para a composição do Plano de Atividade Docente - PAD dos ocupantes do Grupo Ocupacional Magistério Superior - MAS da Fundação Universidade Estadual do Ceará - FUNECE, fundamentadas no artigo 66 do seu Estatuto e nos artigos 139 a 143 do Regimento Geral da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Disponível em: <[http://www.uece.br/proex/dmdocuments/Resolu%C3%A7ao\\_679\\_PAD.pdf](http://www.uece.br/proex/dmdocuments/Resolu%C3%A7ao_679_PAD.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2014.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? In: **Rev. Nutr.** [online]. 2009, vol.22, n.1, pp. 97-104. ISSN 1415-5273. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v22n1/09.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

CUNHA, Renata Barrichelo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. In: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Editora UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa** – 9. ed. revista – campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**. Tendência para educação em novos tempos. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 14. ed. – São Paulo:Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2004

DEWEY, John. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 2ª ed. - São Paulo: Editora Nacional, 1959.

ENS, Romilda Teodora. **Significado da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. **Professora Pesquisadora-uma práxis em construção** (orgs.)- Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. In: **Revista Latino Americana de Enfermagem**. 2004 set-out: 12(5): 821-7. Disponível em:<<http://www2.fc.unesp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, NUNES, João Batista Carvalho, NOBREGA-THERRIEN, Silvia, (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto** – Fortaleza: EdUECE, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores? In: **Anais... 28ª REUNIÃO DA ANPED**, 2005.

FARIAS, Isabel Sabino de. THERRIEN, Jacques. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. A integração ensino e pesquisa na docência universitária: a prática pedagógica no trabalho cotidiano, In: Carlinda Leite & Miguel Zabalza. (Org.). **Ensino Superior: Inovação e**

Qualidade na Docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas. Porto, Portugal: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012

FERREIRA Marli Cardoso. CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. A evolução dos jogos de Física, a avaliação formativa e a prática reflexiva do professor. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.26, n.1, p.57 (2004). Disponível em:<[www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v26\\_57.pdf](http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v26_57.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FONSENCA, Dirce Mendes. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/10.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

FONTANA, Maria Iolanda. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. In: reunião anual da ANPED, n.30. 2004 Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa**: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica. 2007. 129f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre - RS, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_ ; [et al] . **O professor e a pesquisa**. Campinas. 5. ed. SP: Papyrus,2007.

\_\_\_\_\_ (Coord.). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

MARIANO, André Luís Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: **Anais...28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005.

MARKERT, Werner Ludwig. Formação de Professores e Reflexividade Dialética à Luz da Teoria Crítica. In: **Anais da XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis – RJ: Vozes,1994.

NICKEL, Érica Elisa. **A reflexão na ação como princípio norteador para a formação do pedagogo reflexivo**. 2006.147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. TERRIEN, Jacques. A integração da prática da pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. In: **Revista Educação**, v.38, n.3,2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364013> > acesso em: 15 jan. 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. TERRIEN, Jacques. A reflexividade como mediação do ensino com a pesquisa na gestão da prática educativa. In: **Anais do XV ENDIPE (CD-ROM)**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

NUNES. Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>. > Acesso em: 09 jul. 2012.

PERRELLI, Maria Aparecida da Silva. REBOLO, Flavinês. NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. SILVA, Adriana Rodrigues da. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. In: **Anais da Reunião anual da ANPED**, 33., 2010, Caxambu-MG. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior**. 2011.213f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre-RS, 2011.

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. 2009.180f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. Processos de formação de professores. Artistas reflexivos de física. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n<sup>o</sup> 74, abril 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a07v2274.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a07v2274.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

RAURCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. São Paulo-SP, 2008.

ROCHA Helenice Aparecida Bastos. Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras? In: **Anais reunião anual da ANPED**, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Francisco Kennedy dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza-CE. 2011.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação Física**. 2008. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Daniela Rodrigues da; PINO, José Del. Aulas de ciências na oitava série do ensino fundamental: uma proposta de projeto curricular como processo em construção. In: **Ciência e Educação**, v. 16, n. 2, p. 447-464, 2010. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br>>. Acesso em: 10 Jul. 2012.

SILVA, Silvina Pimentel. **Histórias de formação em grupo de iniciação científica: trajetória da UECE e da UFC (1985 a 2005)**. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza-CE. 2008.

SILVA, Tania Mara Tavares; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2011, vol.33, n.3, pp. 605-621. ISSN 0101-3289. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n3/a06v33n3.pdf>. > Acesso em: 10 jul.2012.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudo de caso**, trad. Ana Maria Chaves. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA F.A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação e sociedade**, nº74, abril 2001.p.143-162.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de; BRASILIS, Rosa. Professor pesquisador: o caso Rosa. In. **Ciência e Educação**. (Bauru) [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 479-496. ISSN 1516-7313.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n3/03.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2012.

VIRGINIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo**. 2009. 153f. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa-PA. 2009.

VYGOTSKY. L.S, **A construção do pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa. E ZACCUR, Edwiges (org.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008, p. 535-554. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out. 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Grupos de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (UECE/CED),  
Educação e Saúde Coletiva (UECE/CCS) e Saber e Prática Social do Educador (UFC/ FAGED)  
**O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E A PESQUISA: QUAL RELAÇÃO E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA?**  
(Questionário de identificação)

Caro (a) professor (a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre a relação ensino e pesquisa, iniciativa que envolve professores da UECE. O trabalho, apoiado pela FUNCAP/CNPq, objetiva contribuir para a reflexão sobre a integração da pesquisa ao ensino no contexto universitário, considerando a prática dos formadores e sua relação com a proposta de formação profissional. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda o presente questionário e nos devolva.

Agradecemos antecipadamente.

Pesquisadores do estudo<sup>13</sup>.

Nome completo do professor: \_\_\_\_\_

Curso(s) em que atua: \_\_\_\_\_

1. Professor(a), o senhor(a) participa de grupo ou projeto de pesquisa?

( ) SIM      ( ) NÃO

2. **Em caso negativo**, o senhor(a) teria disponibilidade para uma entrevista sobre sua experiência e /ou prática profissional?

( ) SIM      ( ) NÃO

2.1 O senhor(a) tem currículo Lattes?

( ) SIM      ( ) NÃO

2.2 Pré-agendamento: O senhor(a) poderia nos fornecer os seus dados para contato:

Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

3. **Em caso positivo:**

3.1 Qual o nome do projeto de pesquisa que o senhor (a) participa?

\_\_\_\_\_

3.1.1 Como é sua participação no projeto de pesquisa?

( ) Coordenador      ( ) Colaborador

3.2 Esta pesquisa está vinculada às atividades de um grupo de pesquisa?

( ) SIM      ( ) NÃO

3.2.1 Qual?

\_\_\_\_\_

<sup>13</sup> Compõem a equipe de pesquisa os professores: Silvana Pimentel Silva (CED/UECE), Isabel Maria Sabino de Farias (CED/UECE), Silvia Maria Nóbrega-Therrien (CCS/UECE), Jacques Therrien (FACED/UFC-CED/UECE) Ana de Sena Bezerra (UECE), Mônica Façanha Farias (UECE), Maria Zenilda Costa (FACEDI/UECE), Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro (CED/UECE).

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista

Professor (a),

Em momento anterior, por ocasião da aplicação de um breve questionário de pesquisa, o (a) Sr(a) nos autorizou a retornar para um novo encontro, contribuindo com informações acerca do nosso estudo relacionado à docência universitária e a formação de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. São categorias muito comentadas na literatura sobre o trabalho docente.

1. Gostaríamos de saber, para iniciar, qual sua compreensão acerca desse referencial na formação de professores reflexivos, críticos e transformadores de sua prática docente? E o que pensa de formar alunos críticos e reflexivos?

2. Para você, o que é ser um professor reflexivo? Crítico? Transformador?

3. Como você ensina? Você poderia nos relatar brevemente como é sua prática pedagógica.

4. Você poderia citar estratégias de ensino mais presentes em sua prática pedagógica visando iniciar o aluno no processo de construção do conhecimento?

5. Você considera que sua prática pedagógica promove a capacidade reflexiva nos seus alunos? Por quê?

6. Você nos informou anteriormente que no momento não trabalha com projeto de pesquisa e não participa de grupo de pesquisa. Diga o porquê ou você tem outros modos de atuação em pesquisa?

7. O fato de estar afastado (no momento) da pesquisa isso interfere na sua prática docente? Por quê?