

Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios

Bernardete A. Gatti

De modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória, como sua formação continuada. Assumindo-se que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização.

Os mestrados, que teriam como uma de suas funções prover essa formação – a formação de mestres – centram-se mais no aprofundamento e especialização em conhecimentos das áreas, trazendo alguma formação em pesquisa e muito pouca formação didática, o que torna insuficiente essa formação para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, o que leva a expressão tão repetida da “indissociabilidade de ensino e pesquisa” a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica.

Nos doutorados, o problema continua, pois a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo, novamente não se criando condições de reflexão sobre a relação pesquisa-docência. Cabe também considerar que grande parte dos docentes no ensino superior no Brasil, até este momento, tem sua formação em cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) cuja qualidade não se tem como determinar, menos ainda sua contribuição para uma formação em que a preocupação com a relação entre docência e pesquisa esteja presente.

Desafios não faltam, pois, para a concretização da idéia de formação básica ou continuada do professor pesquisador para atuar, ou atuando, na educação superior.

A expressão “professor pesquisador” comporta dois termos cuja significação não pode ser deixada de lado, se se quiser discuti-la e compreendê-la com maior profundidade. Ser professor e ser pesquisador comportam dois universos de significação que se entrecruzam, mas não necessariamente se mostram como

totalmente superpostos. Portanto, refletir sobre essa questão pede tratar de dois pólos: a atividade de pesquisa e a atividade de docência. Como podemos conceituá-las, como podemos interpretá-las? Como entender sua composição na vida universitária?

A atividade de pesquisa

Consideremos este aspecto iniciando pela observação de que a discussão da idéia de “professor pesquisador” tem aparecido na bibliografia mais em relação aos professores da educação básica, e, pelos trabalhos publicados, verifica-se que está longe o consenso em torno do conceito de professor pesquisador bem como quanto aos desafios metodológicos para sua formação (Lüdke e outros, 2001; André e outros, 2001; Garrido, 2000; Foster, 1999; Cochran-Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999; Demailly e Zay, 1994; Zeichner, 1998).

A bibliografia centra-se praticamente na análise do professor pesquisador de sua própria prática, pouco aparecendo a questão do professor pesquisador em sua área de especialidade e o papel desta pesquisa para a docência. O próprio conceito de pesquisa mostra-se elástico acomodando uma grande variedade de atividades. Percebe-se em muitos casos uma banalização do termo “pesquisa”, mas precisa-se estar consciente que este termo tem mesmo muitas conotações e é necessário deixar um pouco mais claro qual o sentido que se lhe atribui em um particular uso.

A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente e mesmo criação de novos paradigmas, métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um pólo e outro, muitas significações são possíveis o que gera certas ambigüidades no trato da questão da pesquisa como atividade inerente ao trabalho do professor universitário.

No caso, ao discutir o papel da pesquisa na formação e no desenvolvimento do professor que atua na educação superior – seja na sua especialidade, seja da própria docência – parece que é necessário ter-se claro *o sentido que se atribui à palavra pesquisa* nessa discussão. Parece-nos que neste caso não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a amplia-

ção ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente. Em ambos os casos, é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da opinionatria e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Muitos têm tratado a proposta da “prática reflexiva”/“professor reflexivo” como cobrindo este problema. Concordamos com Perrenoud (1999) quando alerta que a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa, e esta confusão tem estado presente, tanto na bibliografia quanto nos debates.

Um autor, que tem sido citado na discussão desse tema e que procurou trazer alguma clarificação sobre o emprego do termo pesquisa, é Jacques Beillerot (1991; 2001). Diz que o uso do termo “pesquisa”, também nos meios acadêmicos, é feito com subentendidos repletos de equívocos e conivências.

O que realmente pode ser considerado como pesquisa? Esta não é uma questão de fácil resposta. Tentativamente, Beillerot (op.cit.) propõe seis critérios que poderiam ser usados para estabelecer uma seleção entre atividades a serem ou não consideradas como pesquisa. Propõe que essa discriminação pode ser feita em *dois níveis*. O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção de conhecimento novo, o procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. Mais três critérios acrescidos a estes configurariam um segundo nível: introdução de uma dimensão de crítica e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática. Admite que, mesmo em instituições universitárias, se encontram pesquisas que chama “do nível mínimo”, ou seja, que preenchem somente as três primeiras condições. Ambos os níveis enquadram o que se poderia conceituar como pesquisa, lembrando-se que quaisquer critérios classificatórios devem ser utilizados sempre com sensibilidade e flexibilidade. Os critérios enunciados envolvem vários problemas, mas criam uma perspectiva que tira a banalização do emprego da palavra pesquisa, podendo nortear visões sobre o “professor pesquisador” propiciando melhor seleção sobre o que pode ser considerado como pesquisa. O autor lembra também que há gêneros de pesquisa muito diversificados, daí a postura de

flexibilidade. A flexibilidade não exclui, por certo, um mínimo de critérios discriminadores do que pode ser considerado como uma investigação científica (o termo investigação científica aqui tomado em seu sentido amplo, distintivo do senso comum, da opinião, etc.).

O ensinar

Consideremos, de outro lado, a questão da atividade de ensinar. É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. É já muito repetido que muitos bons pesquisadores são péssimos professores. O que se espera dos professores, em qualquer nível de ensino, como assinala André (2001, p. 58), é que “assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade”. Desta forma, o professor tem a tarefa de transmitir conhecimentos, de recriar conhecimentos com seus alunos, de fazê-los partilhar de uma cultura geral e da especializada, com seus fundamentos, linguagens e lógicas próprias. O professor tem interlocutores muito específicos: aqueles que estão em desenvolvimento e formação, ou os que estão aprofundando formação. Assim, se ensino e pesquisa podem se articular em vários aspectos, em outros se diferenciam muito.

Voltando a André (op.cit., p. 59), seu texto nos traz uma análise de Bernard Charlot (2001) em que este autor argumenta que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa, pois a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor em sala de aula. Em geral, também, na atividade de ensino não há tempo “para um distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa”. Lembramos, ainda, que em seu cotidiano, a atividade do professor exige decisões imediatas, e a relação professor-alunos-conhecimento passa por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, num processo de formação/instrução de pessoas. Na pesquisa, a relação tem como eixo um problema em investigação, e a preocupação é com um novo conhecimento.

Triangulação na formação e na ação

Na educação superior, talvez fosse interessante buscar para os professores uma formação configurada por uma triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre a ação docente. Cada um desses ângulos tem suas especificidades, mas pode ter intersecções frutíferas: a pesquisa na especialidade alimentando a docência, e esta sendo movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico.

Como fazer convergir esses espaços da vida acadêmica? Se se tem como objetivo o ensino – atividade inalienável das universidades e cursos de ensino superior – e esse ensino se compõe de conhecimentos advindos da investigação e reflexão científicas, não há como não tratar da questão de que é necessário se ter nessas instituições, cuja vocação é a educação das novas gerações, professores pesquisadores, na compreensão de que o conhecimento se faz e se refaz constantemente e os processos desse fazer e refazer constituem um âmbito essencial do conhecer.

Como formar um professor pesquisador que tem que dar conta da pesquisa em sua área disciplinar específica e que desenvolva também pesquisa sobre sua prática docente? Podemos pensar que essa convergência pode ser realizada na vida curricular de mestrados e doutorados, ou em processos de formação continuada, ou em propostas/projetos departamentais, desde que haja consciência da necessidade dessa convergência e se construa um projeto de formação que contemple essa intersecção e uma reflexão sobre ela. A formação construtiva em formas de pensar, de modo curioso, articulado e sensível, com flexibilidade, mas com rigor, pode ser um eixo criador de possibilidades para essa convergência. Ou seja, uma boa formação para a atividade de pesquisar pode ser um centro curricular, ao mesmo tempo convergente e irradiador. Embora essa atividade tenha suas especificidades conforme o campo e o objeto, comporta pontos-chaves básicos como as formas metódicas de busca de esclarecimentos de problemas pertinentes. Neste foco, a questão da pesquisa em área específica contemplando suas teorias, seus campos, objetos e métodos, e a questão da pesquisa sobre as práticas docentes, também com esses componentes, convergem num duplo movimento: na construção de formas críticas do pensar e do conhecer, e na construção de formas de socialização do conhecimento.

A criação de uma transculturalidade desse tipo nas instituições de educação superior seria um passo necessário à melhor qualificação dessa educação. A apropriação para a docência de características da atividade de investigação científica, como a atitude de atenção aos objetos de seu campo ou de sua docência, a capacidade de elaborar questões pertinentes, de desenvolver observações sistemáticas, de questionamento constante, de formulação de hipóteses, de seleção e articulação de dados, etc., é fator de importância no aprimoramento dessa ação. O uso de lógicas apropriadas à atividade de pesquisa também pode ser útil no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Mas, essas apropriações e a criação de pontes entre os três âmbitos considerados demandam um trabalho consciente por parte dos docentes-pesquisadores e uma organização institucional de trabalho com intencionalidades e finalidades claras nessa direção.

No entanto, mesmo sendo meta desejável, devemos reconhecer que, nas condições em que a educação superior se estrutura, inúmeras instituições não se engajariam no oferecimento de ambiente e apoios para a realização dessa meta. Isto precisa estar nas intenções da instituição, ou seja, de seus gestores e professores.

Das universidades, poder-se-ia esperar que procurassem favorecer por diversos meios que seus docentes – pois quem está na carreira universitária é necessariamente professor – buscassem a realização dessa intersecção. Importante seria uma renovação da cultura das instituições universitárias, pois, do predomínio em relação ao aspecto ensino, muitas passaram ao predomínio da realização da investigação científica como expressão da vida universitária, em detrimento do ensino e da formação educativa dos graduandos. O que se propõe como necessidade é a criação de uma interface equilibrada entre esses dois campos.

A criação de um espaço de transvariação desses pólos na ação do docente universitário exige uma meta institucional, um esforço de gestão e de motivação dos professores. Não se trata, pois, de subordinar o ensino à pesquisa, nem a pesquisa ao ensino, mas de criar laços alimentadores de conhecimentos e de formas de abordagem didática desses conhecimentos, agregando a isso a possibilidade de o professor desenvolver investigações também de sua própria prática.

Na vida universitária, sem dúvida, há um papel importante da pesquisa nas especialidades para o ensino, como há um papel importante da pesquisa das

próprias práticas docentes. Os objetos são distintos, mas podem convergir em uma ação pedagógica integradora, sem que haja necessariamente uma intersecção completa. Lembramos, mais uma vez, que a ação pedagógica é inerente à vida das universidades.

Consideremos, então, a questão da pesquisa em campo de especialidade e seu papel para a docência.

– *A pesquisa em campo de especialidade*

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino. Apoiando-nos em Soares (2001), e com ela concordando, observamos que muito se tem debatido e escrito sobre a socialização de conhecimentos, mas, segundo a autora, “a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição dos produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados”. Assim, a influência da pesquisa em área de especialidade na formação e na atuação do professor se situa não só para proporcionar acesso aos produtos mais recentes da produção do conhecimento no campo, propiciando sua possível incorporação didático-pedagógica, mas, sobretudo,

na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, pela *vivência* dela, o professor apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos... que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. (p. 101)

Portanto, a formação desse professor não pode prescindir de uma formação em pesquisa, e até em pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico.

– *A pesquisa da prática docente*

Simultaneamente, esse docente precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática, propiciando-lhe, seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que lhe permitam desenvolver pesquisa pedagógica para a compreensão e o aperfeiçoamento de sua ação como professor.

– *Confluência de perspectivas: uma questão formativa*

Vê-se que a concretização da idéia de “professor pesquisador” é uma tarefa complexa, e mais complexa ainda quando se considera que esse professor é professor em determinada área de conhecimento.

Um longo e árduo caminho se abre aqui, pois, em nossa cultura, é tomado como suficiente para a docência em nível superior algum domínio do conhecimento a ser ensinado, passando-se ao largo das questões da relação pesquisa-produção de conhecimento – socialização do conhecimento. Mas, a questão começa a ser posta como um dos desafios do ensino superior no século XXI.

Resumo

Este artigo procura abordar a discussão sobre o significado da expressão Professor Pesquisador. Chama a atenção para a necessidade de se ter claro um conceito de pesquisa, confrontando este com um conceito de ensino, levando a questão ao concreto real das ações que as atividades de pesquisa demandam e as que as atividades de ensino exigem.

Palavras-chave: professor; pesquisa; professor-pesquisador; ensino.

Abstract

This article discusses the concept of teachers as researchers. It approaches the need of having a clear concept of research, comparing it with a concept of teaching, taking the question to the concrete realm of the actions demanded by research activities and required by teaching activities.

Key-words: teacher; research; teacher as a researcher; teaching.

Resumen

El presente artículo tiene por finalidad discutir y explicitar el concepto de docente investigador. Se confrontan así los conceptos de investigación científica y enseñanza. Se hace referencia también a las diferentes habilidades y acciones propias de la realización de la investigación científica y a aquellas requeridas por la actividad de la enseñanza.

Palabras claves: docente; investigación científica; docente investigador; enseñanza.

Referências

- Anderson, G. L. e Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, n° 5, vol. 28, jun/jul, pp. 12-21.
- André, M. (org.). (2001) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Papirus.
- _____. (2001). "Pesquisa, formação docente e prática docente". In: André, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Papirus, pp. 55-69.
- Beillerot, J. A. (1991). La "recherche": essais d'analyse, *Recherche et Formation*, n° 9, pp. 17-31.
- _____. (2001). "A 'pesquisa': esboço de uma análise. In: André, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Papirus, pp. 71-90.
- Charlot, B. (2001). *Formação de professores, pesquisa e política na educação*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP em 28/3/2001.
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Research*, out, pp. 15-25.
- Demailly, L. e Zay, D. (1994). Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. À quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel? *Recherche et Formation*, n° 17, pp. 47-64.
- Foster, P. (1999). Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. *British Journal of Educational Studies*, n° 4, vol. 47, pp. 380-398.

- Garrido, E. (2000). *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. São Paulo, USP, Faculdade de Educação. Tese de Livre-Docência.
- Lüdke, M. (coord.) et al. (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, Papirus.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Soares, M. (2001). “As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores”. In: André, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Papirus.
- Zeichner, K. M. (1998). “Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico”. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D. e Pereira, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, pp. 33-71.

Bernardete A. Gatti
Fundação Carlos Chagas
PUC-SP
E-mail: gatti@fcc.org.br