

# ENSINO E PESQUISA E A DICOTOMIA TRANSMISSÃO E INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

TEACHING AND RESEARCH AND THE DICHOTOMY TRANSMISSION AND  
INVESTIGATION IN TEACHER'S FORMATION

**Maria das Graças de Almeida Baptista<sup>1</sup>**  
Universidade Federal da Paraíba

**Tânia Rodrigues Palhano<sup>2</sup>**  
Universidade Federal da Paraíba

## RESUMO

O presente trabalho traz para o debate o ensino para além da transmissão de conteúdos, ao enfatizar a pesquisa como princípio educativo, como processo de surgimento de inquietações sobre a realidade educacional, relacionando-as ao processo ensino e aprendizagem. Apresentar a pesquisa como princípio educativo na formação docente implica afirmar que a pesquisa, enquanto práxis, possibilita a aproximação teoria e prática, através do movimento de ação-reflexão-ação, reafirmando a importância de ambas; assim como possibilita a indagação sobre a realidade educacional, a partir do desvelamento de suas contradições, o que, em última instância, possibilita a transformação do próprio discente-pesquisador. Nesse sentido, o texto aponta a importância não somente da compreensão acerca do arsenal teórico-metodológico, mas também da posição epistemológica adotada pelo pesquisador, nesse caso o discente-pesquisador, relacionando-a à definição política que irá adotar enquanto educador, o que implica no questionamento da chamada 'neutralidade científica'. O caminho utilizado é o de apresentar como a legislação educacional tem analisado e situado a pesquisa na formação docente, assim como afirmar a relação pesquisa e ensino na formação docente, enquanto elementos intrínsecos do fazer docente. Por fim, são apresentadas algumas reflexões a partir de experiências vivenciadas em pesquisas desenvolvidas no Programa de Licenciatura PROLICEN da UFPB, que contribuem na constituição do professor-pesquisador.

**Palavras-chave:** Ensino. Pesquisa. Formação do professor.

## 1 INTRODUÇÃO

Trazer para o debate o ensino para além da transmissão de conteúdos implica enfatizar a pesquisa como princípio educativo na formação docente, princípio que orienta, que favorece o surgimento de inquietações sobre o dado real, no caso o

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mgabaptista2@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taniarpalhano@gmail.com.

educacional, relacionando-as ao processo ensino e aprendizagem. O ensino e a pesquisa exigem indagação: “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer [...]” (FREIRE 1996, p. 29).

Apresentar a pesquisa como princípio educativo na formação docente implica afirmar que a pesquisa, enquanto práxis, possibilita a aproximação teoria e prática, através do movimento de ação-reflexão-ação, reafirmando a importância de ambas; assim como possibilita a indagação sobre a realidade educacional, a partir do desvelamento de suas contradições, que, em última instância, possibilita a transformação do próprio discente-pesquisador.

Logo, na formação de professores, a pesquisa dinamiza a criatividade, traz um novo olhar sobre o que já é conhecido e os novos conhecimentos, despertando a curiosidade epistemológica para novas situações. O questionamento ocorre quando as explicações disponíveis sobre a realidade não são mais capazes de dar respostas a essa mesma realidade.

Indaga-se e pesquisa-se para encontrar respostas. As perguntas, suscitadas antes e durante a pesquisa, tendo em vista o objeto ao qual o pesquisador está voltado, conduzem a respostas que possibilitam a formulação de novas reflexões, que geram novas perguntas e, por conseguinte, a busca de novas respostas. *O que, Como, Quando, Onde, Por que, e Para que*, são perguntas do ato de pesquisar. Aliás, a pesquisa *em si* é uma pergunta. A forma de respondê-la irá depender da posição antropológica, histórica, gnosiológica e ontológica, enfim, epistemológica adotada pelo pesquisador.

Entretanto, na elaboração do projeto e no desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador, em especial das ciências ditas sociais, depara-se com um arsenal teórico-metodológico que inclui elementos a serem levados em consideração tais como metodologias (teoria), métodos (caminho), metodologias de análise (aproximação), e os instrumentos da pesquisa (questionário, entrevista etc.).

A este respeito, Triviños (1987), ao tratar do caminho da pesquisa nas ciências humanas, apresenta alguns enfoques, entre eles o positivismo, a fenomenologia e o marxismo; por sua vez, Gamboa (2011) apresenta três caminhos para o conhecimento, três abordagens epistemológicas: a empírico-analítica, a histórico-hermenêutica e a dialética, ao tempo que aponta para uma nova abordagem “[...] pós-moderna, pós-

estrutural, pós-crítica, neo-pragmatismo [...]”; que orientam, a seu modo, as “[...] concepções de objeto, sujeito e [a] relação entre eles no processo cognitivo [...]” (GAMBOA, 2007, p. 126); além de Demo (1991) que põe em evidência alguns “[...] horizontes da pesquisa [...]”, como a pesquisa empírica, a pesquisa teórica, a pesquisa metodológica e a pesquisa prática, a exemplo da pesquisa participante. O que demonstra a diversidade de perspectivas teóricas e percursos metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Outro fator determinante é o modo como o pesquisador conduz seu trabalho. De forma geral, o pesquisador desconhece que a sua escolha teórico-metodológica, para além da teoria, da técnica, do instrumento, envolve uma teoria do conhecimento, uma concepção do mundo, inclusive a do próprio pesquisador, que, por sua vez, orienta cada uma dessas opções. Assim, desde o início, há um traço do cientista, característico do sujeito pesquisador, no caminho de seu objetivo, que pode conduzir tanto a uma harmonia, quanto a um “*mix*” teórico-metodológico. Portanto, não há neutralidade científica.

De qualquer forma, seja qual for o caminho definido para o ensino e a pesquisa, o estranhamento sobre o conhecido é o primeiro passo para a problematização do que parecia evidente, para o desvelamento das contradições acerca do contexto em que o pesquisador está inserido e para a criação de condições de criatividade.

O presente texto busca, inicialmente, apontar como, na última década, a legislação educacional tem analisado e situado a pesquisa na formação docente. A seguir, avança no sentido de trazer para o debate a relação pesquisa e ensino na formação docente, aproximando-os e apontando-os enquanto elementos intrínsecos do fazer docente. Por fim, apresentam-se algumas reflexões a partir de experiências vivenciadas em pesquisas desenvolvidas no Programa de Licenciatura PROLICEN da UFPB, que contribuem na constituição do professor-pesquisador.

## **2 LEGISLAÇÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A estrutura curricular de cursos de graduação para a formação de professores está organizada em teórica e prática, como conjugação necessária entre o pensar e o fazer na reflexão crítica sobre a prática, um diálogo permanente entre o saber e o transformar. Para Demo (1991, p.60) “[...] é preciso mudar curricularmente a prática,

para que o cientista formado não veja dicotomia ou distanciamento entre saber e mudar [...]”. A pesquisa exercita esse diálogo entre teoria e prática, capacitando o professor e levando-o a uma maior autonomia em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no art. 61, inciso VI, aponta como um dos fundamentos na formação dos profissionais da educação, “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços [...]”, com o propósito de atender “[...] diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]”. E ainda no art. 43, inciso III e I, respectivamente, dentre as finalidades do ensino superior, consta a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]”, bem como “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]” (BRASIL, 1996, p. 32; 25), portanto não reside nas finalidades a evidência da obrigatoriedade.

Ao professor cabe o repensar a educação diante de sua formação profissional. Há na graduação espaços de atividades de pesquisa, embora esse campo de ação não abarque a demanda dos estudantes que estão se preparando para a vida profissional. O que em si é uma contradição, uma vez que é finalidade da Universidade “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...]”. (BRASIL, 1996, art. 43, inciso III), de forma a articular ensino e pesquisa.

Além da LDB, os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001/2010 e o de 2011/2020 (que passou quatro anos em construção) apontam a importância da pesquisa na formação superior e, em especial, na formação do educador, e sinalizam o afastamento e a dicotomia entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, o que, em última instância, aponta para a dicotomia entre pensamento e ação, entre teoria e prática.

Por sua vez, o PNE 2014-2024, ao tratar na Meta 12 da elevação da matrícula na educação superior, aponta como estratégia 12.11 “[...] fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo [...]”, relacionando-as ora ao “mundo do trabalho”, ora às “[...] necessidades econômicas, sociais e culturais do País [...]”. Por outro lado, na Meta 13 que trata de “[...] elevar a qualidade da educação

superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente [...]”, nas estratégias 13.5, a “pesquisa institucionalizada” deve estar “[...] articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu* [...]”; além do que na estratégia 13.7 o documento aponta que se deve “[...] fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior [...]”, de forma a assegurar “[...] maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 2014b, p. 73-76).

Aqui, merece destaque o documento final da primeira CONAE<sup>3</sup>, aprovado em 2010, que expõe as inquietações mais recentes dos educadores quanto à problemática educacional. No *Eixo IV*, o CONAE trata da *Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*, aponta que a universidade “[...] que em tese deve promover a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa no processo formativo [...]”, enfrenta, por um lado, o “baixo prestígio” dos “[...] cursos de licenciatura [...] frente aos bacharelados [...]”, uma vez que estes últimos estão “[...] mais voltados para a formação do/da pesquisador/a [...]”, o que se explica pela “[...] desvalorização do magistério como profissão e da educação como campo de conhecimento [...]” (BRASIL, 2010a, p. 86).

Por outro lado, as dificuldades aparecem devido ao “[...] desenho [e às] práticas curriculares dos cursos de licenciatura [...]”, ou seja, entre outros aspectos verificam-se: “[...] a) uma dicotomia entre ensino e pesquisa, como se a pesquisa só fosse possível nos bacharelados; b) uma separação bastante evidente entre formação acadêmica (teoria) e realidade prática e entre disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo específico [...]”. Fica evidente, também, a dificuldade interna às universidades para conceber e implementar uma política de formação de professores, objetivando mudar os problemas identificados (BRASIL, 2010a, p. 86).

Ainda segundo o documento, a formação de profissionais para a educação básica e superior deve contar com uma base comum pautada, entre outros aspectos, pela compreensão “[...] de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação [...]”. Uma formação “[...] baseada na dialética entre teoria e prática [...]” deverá ser garantida por uma “[...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...]” que propicie “[...] o desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> Em abril de 2010 foi aprovado o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), fruto de análises desenvolvidas nas Conferências Municipais ou Intermunicipais, Estaduais e do Distrito Federal, com “[...] a participação de amplos segmentos educacionais e sociais [...]”.

capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise da prática [...]”. Essa política implica, entre outros aspectos, no “[...] reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as [...]” (BRASIL, 2010a, p. 79-80).

O CONAE 2014<sup>4</sup>, no *Eixo VI* que trata da *Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho*, apresenta não somente a formação e valorização docente como no *Eixo IV* do CONAE 2010, mas enfatiza que a valorização docente passa pela formação, mas também pela remuneração, carreira e condições de trabalho, e reafirma a importância da relação teoria e prática, da pesquisa e da extensão na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Assim como destaca o papel da Universidade, em especial a pública, como “[...] espaço principal da formação dos profissionais da educação [...]”, o que inclui “[...] a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e a extensão. Nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente [...]”, e porque não dizer constitutiva do próprio fazer docente (BRASIL, 2014a, p. 89).

No que tange à política de formação inicial e continuada dos docentes, o documento, ainda no *Eixo VI*, aponta que essa formação “[...] deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla [...]”, de forma a assegurar “[...] a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira [...]” (BRASIL, 2014a, p. 88).

Ainda é um grande desafio para a prática docente, a pesquisa como uma atividade efetiva no processo de formação de professores. Conforme sinaliza Demo (1996, p. 7), “[...] a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução [...]”. Entretanto, permanece presente na Universidade o aprender por transmissão de conteúdos, o que

---

<sup>4</sup> Documento aprovado na 2ª Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014.

leva o professor a atuar na escola como mero reproduzidor do conhecimento alheio, dicotomizando transmissão e investigação, pensamento e ação, teoria e prática.

### 3 A RELAÇÃO PESQUISA E ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Se a Universidade cumpre os requisitos de atividades de pesquisa, o professor, ao ultrapassar o âmbito da formação profissional e instigado na formação docente pelo desafio de superar limitações, será provocado a repensar a educação, a ter uma postura sensível, questionadora, capaz de intervir na sua própria realidade e a ter uma atitude criadora para além do simplesmente repetir o transmitido: “[...] aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito [...]” (FREIRE, 1996, p. 69).

O conhecimento é superável, é provisório, enfim, é histórico. A pesquisa é dinâmica e no movimento em busca do conhecimento, os métodos não são infalíveis. O perguntar é constituinte da pesquisa, como também do ensino, e ambos igualmente históricos!

Dois pontos basilares do conhecimento se fundam no existente e no superável. Em Freire (1996, p. 28), “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente [...]”. A esse respeito Demo (1991, p. 52) afirma que “[...] sem pesquisa não há ensino [...]” e complementa “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa [...]”.

Gamboa, apoiando-se em Bachelard (1989 *apud* GAMBOA, 2011b) para quem o conhecimento “[...] nada mais é que uma resposta a uma pergunta [...]”, afirma que toda pesquisa visa procurar resposta para uma pergunta que, ao ser respondida, gera novas perguntas. Assim como a própria pesquisa (a pergunta) é por sua vez, resultado de outra pergunta (pesquisa), em um movimento incessante de pergunta e respostas.

Nesse sentido, o autor apresenta três teses que orientam a relação pergunta-resposta em uma pesquisa: primeira, “[...] toda pergunta é formulada quando as condições para a sua resposta estão dadas [...]”; segunda, “[...] as respostas se

encontram no mesmo contexto das perguntas [...]”; terceira, “[...] existem respostas para todas as perguntas [...]” (GAMBOA, 2011a) (informação verbal)<sup>5</sup>.

Assim, todo conhecimento só pode ocorrer caso estejam postas as condições necessárias a sua realização. Enfim, o conhecimento, a verdade é relativa, não pela impossibilidade de conhecer (céticos) ou porque a verdade é relativa e logo superada (relativismo kantiano), mas porque o limite para o conhecimento está nas condições históricas. Uma pesquisa é, assim, uma pergunta não idealizada, mistificada, mas relacionada às necessidades históricas da humanidade!

O conhecer faz parte do processo de vida criativa, é um caminho de construção emancipatória na superação do sujeito “discípulo”, que pensa o pensar de seu mestre. Aqui “[...] está o valor educativo da pesquisa para além da descoberta científica [...]” (DEMO, 1991, p. 17-18).

O conhecimento é, portanto, um produto humano na busca de significados. E a pesquisa a forma de chegar à essência de uma situação, de um fato, de um momento historicamente situado. Se aparência e essência fossem iguais não haveria necessidade de se pesquisar, de fazer ciência.

Gamboa (2011a) sinaliza que, por um lado, “[...] o objeto ao mesmo tempo que se vê não se vê. É e não é, no que se conhece, no que não se conhece Nós somos sujeitos pobres, mas quando nos aproximamos, o que desconhecíamos passa a ser conhecido, e nós [nos tornamos] mais sujeitos [...]”. Por outro lado, “[...] o objeto [só] é, na relação com o sujeito. O sujeito vai utilizar o que pode no conhecimento do objeto [...]”. Acrescentando, o conhecimento é, portanto, um produto humano. Na construção do objeto, o sujeito se objetiva e o homem torna-se humano! (informação verbal)<sup>6</sup>

Vale salientar que a distância entre aparência e essência, assim como entre pesquisa e ensino, pensamento e ação, teoria e prática, justifica-se na medida em que com a divisão social do trabalho e o surgimento das classes sociais, a relação bens culturais materiais (máquinas, ferramentas, técnicas, operações manuais) e bens espirituais (ideias, saber, ciência, criações artísticas e ideológicas), que fazem parte do mesmo processo de hominização, de existência humana, é alterada, ocorrendo o

---

<sup>5</sup> Informação fornecida por Gamboa no II Seminário LEPELPB: Formação e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, em 2011.

<sup>6</sup> Informação fornecida por Gamboa no II Seminário LEPELPB: Formação e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, em 2011.

processo de alienação, ou seja, o aleijamento na posse, na propriedade dos bens culturais (VIEIRA PINTO, 1979, p. 129).

A pesquisa, como ferramenta de busca do conhecimento científico, opera intelectualmente, desenvolvendo, como sinaliza Freire (1996, p.69) “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”.

A importância da pesquisa para a educação e a formação do educador está no fato de que a “[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo [...]”, pois “[...] se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca [...]” (DEMO, 1991, p. 16). E ainda, “[...] o interesse está voltado a fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar [...]” (DEMO, 1996, p. 1).

Gamboa (2007, p. 118-121) define a educação como “[...] um campo de pesquisa com características próprias e como ponto de partida dos processos do conhecimento [...]”. Entretanto, a educação, enfim, as práticas educativas não são somente ponto de partida, mas também ponto de chegada, uma vez que elaboração teórica sobre a prática deve voltar à prática, como guia de sua transformação, visto que a teoria *de per se* não é capaz de transformar a realidade. O autor assinala que as práticas educativas, além de ponto de partida do conhecimento, também são uma forma de superar o “colonialismo epistemológico” e a condição de “ciências aplicadas”.

Esse aspecto nos remete à Universidade como espaço do pensamento e de formação dos “doutores” repletos de teorias a serem aplicadas na prática, assim como à dicotomia teoria e prática nos Cursos universitários e, mais diretamente, naqueles envolvidos com a formação de professor.

Há mais de 20 anos, Demo (1991, p.11) já apresentava a divisão acadêmica na Universidade entre os que “somente pesquisam” e os que em sua “maioria dá aula”. Aos primeiros, cairiam os louros e “o destaque privilegiado no espaço acadêmico”. Aqui, o espaço temporal, em seu movimento histórico, sede lugar à atualidade da problemática, conforme já exposto no documento da CONAE 2010.

A dicotomia entre os que pesquisam e os que ensinam apresenta várias nuances, sinaliza Demo (1991, p. 11-12). Os primeiros estudam “[...] metodologias, em particular

técnicas de pesquisa, que ensinam como gerar, manusear e consumir dados, em contato com a realidade [...]”, assim como absorvem “sofisticações técnicas”, o que lhes permitem “[...] associar-se a pequeno grupo acima da média que, além de perfazer a nata acadêmica, também tende a exclusivizar acesso a recursos [...]”, levando-os a “[...] evitar aulas e alunos [...]”. Demo, ainda que sem subestimar a importância de uma “[...] formação sofisticada do pesquisador [...]” que conduziria a uma “[...] banalização cotidiana mágica [...]”, denomina-os de “[...] pesquisador ‘americano [...]”.

Dentre os últimos, está o que “[...] estuda uma vez na vida e amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada [...]”, seja “[...] porque não domina sofisticadas técnicas de pesquisa, mas sobretudo porque admite a cisão como algo dado”. Assim sendo, “passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente [...]” (DEMO, 1991, p. 12-13).

Ao considerar “ensino como atividade menor”, o pesquisador do primeiro grupo incorre na dicotomia ensino e pesquisa que “[...] evolui facilmente para a cisão teoria e prática [...]” e compromete a possibilidade de mudança, uma vez que “[...] cabe a outra figura [...] assumir a intervenção na realidade [...]”. Esses aspectos comprometem a própria atividade de pesquisa, acarretando alguns estigmas: “neutralidade”, discurso pseudocrítico, “[...] estratégias de controle e desmobilização social [...]”, “[...] apropriação do saber [e] manobra de acesso ao poder” [...]; e “alienação acadêmica” (DEMO, 1991, p. 13).

Ora, uma tentativa de acesso à essência de um fenômeno, uma pesquisa, não é uma ação gratuita, imparcial, a-histórica, apolítica. O ato de pesquisar e a análise, assim como o de ensinar, envolvem uma posição epistemológica e política diante da realidade. Nunca é um ato neutro! A esse respeito Gamboa (2007, p.22) adverte que o pesquisador “[...] como cidadão de uma determinada sociedade, como ‘ser político’, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo [...]”. Portanto, não “[...] deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas [...]”.

Demo (1996) sinaliza que, se educar pela pesquisa não significa fazer do pesquisador um “profissional”, essa ação “[...] tem como condição essencial primeira

que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]” (1996, p. 2).

O pressuposto que “[...] a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica [...]” significa afirmar que “[...] a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, [...] que apenas repassa conhecimento [...]. Onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar [...]”. A criança é, por vocação, atesta Demo (1996, p. 6-7; 11), “[...] um pesquisador pertinaz, compulsivo [...]”.

Essa reconstrução, a que se refere o autor, “[...] não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensa [...]. A experiência do aluno, afirma o autor, “[...] será sempre valorizada, inclusive a relação *natural hermenêutica* de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida [...]” (DEMO, 1996, p. 11; 17) (grifos nosso)

Portanto, o autor afirma a relação entre pesquisa e ensino: “[...] 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 [...]” (DEMO, 1991, p. 14); “[...] é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa [...]” (DEMO, 1996, p. 38).

Mas como ocorre essa relação na práxis educativa?

#### **4 PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O DISCENTE EM FOCO**

A relação que o professor, enquanto sujeito histórico, estabelece com a escola e os sujeitos (objetos/sujeitos da pesquisa) é determinada por sua formação histórico-cultural, por sua concepção do mundo absorvida “[...] pelos vários ambientes sociais e culturais [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 12-14), incluindo as teorias do conhecimento e os métodos de abordagem do real apreendidos nos espaços universitários.

A Universidade, como afirmado anteriormente, é o lócus privilegiado de discussão da prática pedagógica porque, tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que a caracteriza pode facultar o desenvolvimento dessa discussão; e, enquanto espaço de contradição, possibilita àqueles

que se intitulam educadores críticos participarem de ações que propiciem novos olhares, novos sentimentos, novos pensares, novas necessidades e novas ações, uma nova práxis educativa.

Para Stenhouse (1985 *apud* GAMBOA, 2007, p. 112), conforme sinaliza Gamboa “[...] a pesquisa é educativa no grau em que pode relacionar-se com a prática da educação [...]”. E, para que essa relação ocorra, a pesquisa deve oferecer “[...] respostas que indiquem estratégias de ação, inovadoras e emancipadoras, de acordo com o tipo de mudança proposta, a quantidade e a amplitude das informações recolhidas, sistematizadas e organizadas [...]” e “[...] fundamentalmente, segundo o tipo de abordagem teórico-metodológica utilizada [...]”. Concluindo, nem toda pesquisa é educativa!

A pesquisa essencialmente educativa deve possibilitar ao discente-pesquisador o “[...] despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado [...]” (DEMO, 1991, p.82), distanciando-o do ambiente meramente transmissivo e imitativo da sala de aula.

No processo de análise de uma dada realidade, o discente-pesquisador irá desenvolver uma postura de questionamento crítico e criativo aos desafios de buscar e criar soluções em um processo pedagógico emancipatório: a “[...] emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser *motivada*, mas, não pode ser conduzida [...]” (DEMO, 1991, p. 80)

No processo de investigação, a tarefa discente ultrapassa o “apenas” transmitido pelo professor em sala de aula, levando-o para além de um repetidor de frases bem elaboradas por outro, de um “[...] discípulo que *indigere pacotes instrutivos* [...]”, o que ocorre pela “[...] pela inércia do professor que não sendo pesquisador, não teria dar o que não tem [...]” (DEMO, 1991, p. 53) e aproximando-o do pensar certo, no sentido freireano, em que “[...] só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo [...]” (FREIRE, 1996, p. 30).

Assim, o discente-pesquisador, ao participar de uma pesquisa em sua formação docente, aproxima-se da realidade educacional, do fazer pedagógico, transformando certezas em incertezas. A pesquisa realizada pelo Programa de Licenciatura -

PROLICEN da UFPB tem favorecido aos discentes, para além do propósito investigativo, um exercício de formação docente para a prática pedagógica.

Nesse processo de pesquisa, o discente-pesquisador, ao tempo que desenvolve a pesquisa, também participa de discussões em grupos de estudos acerca das metodologias de pesquisa e de textos sugeridos para a compreensão do problema. E, por experiência, as autoras, enquanto orientadoras, podem afirmar que ao se reunirem em espaços dialógicos de pesquisa nada fica incólume aos discentes ávidos por ler mais, por compreender mais, por discutir mais.

Os estudos e a aproximação com a práxis educativa, ou seja, o contato com as políticas educacionais, a realidade de docentes e discentes na Universidade, assim como com o universo escolar, a gestão escolar, os profissionais da educação e os alunos, possibilitam ao discente-pesquisador questionar não somente a pesquisa construída e desenvolvida nos intramuros da Universidade, mas os próprios Cursos de Licenciatura, assim como apontar algumas contradições do fazer educativo, entre elas, a ideologia dos “[...] ‘dois mundos’ impenetráveis [...]” e incomunicáveis (GRAMSCI, 1991, p. 235), ou seja, a universidade e a escola, rede pública e privada, teoria e prática etc., sugerindo um novo olhar sobre a prática pedagógica.

A pesquisa também possibilita a bolsistas e voluntários desenvolver uma relação sujeito-sujeito, ora identificando-se, ora diferenciando-se, e ambos se transformando, uma vez que, se entendidas como construção social, a concepção do discente-pesquisador, assim como a dos sujeitos da pesquisa está inserida em uma dada sociedade, em um dado contexto histórico, no caso, o contexto da sociedade brasileira capitalista no início do século XXI e, portanto, ao mesmo tempo em que se encontram atravessadas pela contradição são passíveis de mudança.

Tal envolvimento com o universo da pesquisa e do ensino, vale salientar, possibilita algumas reflexões emitidas pelos próprios discentes-pesquisadores (Sujeitos) a partir dessa prática:

Uma pesquisa é sempre um grande desafio a ser enfrentado, sendo momentos de discussão, reflexões e de novas aprendizagens. A pesquisa é geradora de outros grandes questionamentos e dúvidas que vão surgindo no desenvolver da própria pesquisa. No processo de minha graduação tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, este me levou a um crescimento e amadurecimento de minha visão teórica, deu-me suporte para compreender o que era visto em sala de aula, levou a maior entendimento teórico não se prendendo

apenas ao que era passado em sala, mas indagando-nos a buscar e a produzir trabalhos e pesquisas acadêmicas, assim ampliou minha visão teórica, dando-me ferramentas para argumentar e questionar nos debates diários em sala, o qual foi fundamental no meu processo de reflexão da práxis.(SF1)

O período em que participei da pesquisa PROLICEN foi de valiosa importância para o meu crescimento como educadora, pois tive a oportunidade de refletir sobre meu papel de aluna e acrescentar melhorias na minha prática como educadora, facilitando assim a relação professor /aluno e despertando em mim a importância da pesquisa. (SF2)

Como minha formação inicial foi em Ciências Biológicas, participar de um grupo de estudo que aborda teoria e filosofia educacional fez toda diferença em minha formação enquanto educador. Pois, foi neste grupo de estudo que aprendi a refletir sobre minha prática enquanto profissional. Foi também, neste grupo de estudo que tive e tenho a oportunidade de debater sobre minhas inquietações no tocante aos problemas pedagógicos encontrados em minha prática. Por fim, foi lá que aprendi a diferença entre teoria, prática e práxis. (SM1)

A minha participação no grupo de estudo e no desenvolvimento da pesquisa ao longo da licenciatura em pedagogia apontou-me uma nova concepção de leitura, de prática docente, de formação dos educadores e da compreensão da realidade, a qual foi discutida e investigada a luz da teoria nos diversos encontros.A pesquisa contribuiu significativamente para a minha vida acadêmica, considerando que a licenciatura em si é carente e sua base epistemológica fragmentada, como também na vida profissional, pois a minha prática atual (trabalho) e as reflexões que faço sobre minha atuação são referências constituídas a partir dos estudos dos teóricos e dos documentos oficiais sobre a educação, os quais no debruçamos assiduamente para entender as relações que estabelecem com a prática educacional. (SM2)

O grupo de estudos e pesquisa me proporcionou uma visão mais crítica sobre as teorias; aproximando-me ainda mais do saber teórico, tornando-o essencial para uma melhor prática, e aprofundando o conhecimento fora de sala de aula, pois a teoria nos dá fundamentos e afunila os conhecimentos já existentes; também compreendi que um pesquisador tem que estar sempre atento aos mínimos detalhes para que se obtenha um resultado satisfatório de sua pesquisa; o que contribuiu significativamente para minha formação acadêmica. (SF3)

A relação sujeito que observa e objeto a ser conhecido se estreita pela pesquisa - coleta sistemática de dados de determinada realidade, suas transformações e contribuições na produção humana. A pesquisa é um instrumento para conhecimento e apreensão do mundo, e produção de novos conhecimentos que enriquecem, baseiam e aprimoram a prática pedagógica. Nisso consiste sua importância para o educador.(SM3)

Durante o Projeto pude observar a falta de atenção que é dada na Universidade à relação teoria e prática, apesar da grande importância que ela tem para a formação do aluno de graduação. (SF4)

À medida em que um educando se envolve em projetos de pesquisa, sua visão de mundo é ampliada, suas reflexões começam a ter mais sentido, além da significativa melhora na *escrita* e elaboração das teorias. Assim, depois que comecei a ler os textos de Marx e Gramsci, que abordam a práxis e suas relações com a sociedade, tenho uma nova visão da mesma. Visão esta que, antes priorizava mais a prática que a teoria. Hoje, reconheço que tanto a prática quanto a teoria são importantes e são totalmente dependentes uma da outra. (SF5)

Nesse sentido, as reflexões de Gramsci são aqui atualizadas. Gramsci, ao tratar dos Conselhos operários na Itália, destaca Buonicore (2004, *on-line*), aponta que as verdades alcançadas pelos operários turinenses não haviam sido conquistadas idealmente, mas “[...] experimentalmente através das discussões e da prática dos conselhos de fábrica [...]”.

Enfim, nos Cursos de Graduação e mais especificamente nas Licenciaturas, a pesquisa, a extensão e os estágios, assim como a reflexão em grupos de estudos, constituem espaços pedagógicos que, em um processo de ação-reflexão-ação, capacitam o futuro professor instrumentalizando-o, para além do mero consumidor de teorias a serem “aplicadas” na prática, para o enfrentamento das contradições da e na práxis docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar a pesquisa como princípio educativo implica assumir alguns posicionamentos frente à formação oferecida nos Cursos de Graduação, mais especificamente, nos Cursos de formação docente.

A pesquisa como princípio educativo articula pesquisa e ensino, como característica fundante de possibilidades de novas ações, na medida em que provoca no discente-pesquisador o estranhamento frente a uma realidade pragmática de certezas sedimentadas e de soluções fáceis para questões complexas. A compreensão sobre a dicotomia transmissão-investigação desperta no discente a compreensão sobre a sua própria concepção do mundo, além de apontar indícios de saberes para o seu aprimoramento e desenvolvimento profissional e humano.

É sabido que o desenvolvimento de uma pesquisa não é um caminho fácil. Principalmente para o pesquisador-iniciante em que várias interrogações impedem-no de avançar ou até mesmo de começar tal empreendimento. Nesse caso, as bolsas de pesquisa e os certificados (em menor grau) são estimuladores dessa participação.

Entre essas interrogações está a insegurança no que se refere às questões metodológicas e à redação de registros e relatórios. Em relação à metodologia, os manuais, em sua maioria, voltados para o *como*, tornam-se uma “camisa de força” para o desenvolvimento da criatividade do pesquisador e da própria pesquisa.

Além desses aspectos, a dicotomia entre o ensino e a pesquisa nos cursos de formação de professores, conforme exposto nos documentos oficiais, conduz o discente à dicotomia pensamento e ação, teoria e prática.

Por outro lado, a participação em projetos de pesquisa ou em pesquisas desenvolvidas nas próprias disciplinas, assim como em projetos de extensão e em estágios, ao longo do Curso, possibilita ao discente, sair do espaço da sala de aula, debruçar-se sobre um tema, de forma a discutir os fundamentos teóricos, vivenciar as questões teórico-metodológicas e elaborar um relatório de pesquisa, o que retorna à própria sala de aula, enriquecendo-a, ou seja, criando uma nova aula, uma nova vivência, uma nova forma de ser professor. Essa participação pode capacitá-los a compreender a relação universidade e sociedade, afastando a dicotomia de um mundo fora e um dentro da universidade, pois vivenciam tal aproximação. Enfim, compreendem-se como alguém capaz de analisar criticamente essa ou aquela informação, a partir de uma determinada linha teórica e de sua própria prática, tornando-nos (docentes e discentes), como sinaliza Gamboa (2011), “mais sujeitos”.

O desenvolvimento de uma pesquisa, entretanto, deve vir acompanhado da criação de espaços para reflexão sobre a própria pesquisa, enquanto relação teórico-prática, uma vez que essa atividade envolve a interação entre a universidade e a escola na busca do pensar certo, da constituição do professor pesquisador, enfim, da escola como espaço, tanto de transformação e autonomia docente, quanto de contradições.

Em seu dinamismo, portanto, a pesquisa pode ajudar o futuro professor a se mover com mais clareza *em e para a* sua prática, levando segurança a sua atividade, na busca da superação de modelos e receitas, uma vez que o envolvimento com o movimento dinâmico e dialético do real impõe a busca de novos pensares e de novas ferramentas adequadas para soluções de novos problemas identificados.

Por fim, compreende-se que essa vivência ainda na formação inicial nos Cursos de Graduação, e em especial nos de Licenciatura, é fundamental na construção do discente-pesquisador, favorecendo a compreensão sobre a importância da pesquisa tanto

na formação, quanto na atuação docente, de modo que a pesquisa torne-se intrínseca ao ato de ensinar, em qualquer grau de ensino.

## ABSTRACT

The present work brings to the debate the teaching beyond the transmission of contents the research as educational principle, as process of emergence of inquietudes about the educational reality, relating them to the teaching and learning process. To introduce the research as an educational principle in teacher formation implies say that research, while praxis, allows the approximation theory and practice, through the movement of action-reflection-action, reaffirming the importance of both; as well as make possible question about the educational reality, from the unveiling of its contradictions, which ultimately enables own student-researcher's transformation. In this sense, the text points out the importance of not only understanding about the theoretical-methodological arsenal, but also of epistemological position adopted by researcher, in this case the researcher student, relating it to the policy definition that will adopt as educator, which implies in the questioning of call "scientific neutrality". The path used is to present how the educational legislation has analyzed and situated the research in teacher formation, as well as to confirm the relationship research and teaching in teacher formation, while intrinsic elements of teaching do. Finally, are presented some thoughts from life experiences in researches developed in PROLICEN Degree Program of UFPB, contributing in the constitution of the teacher-researcher.

**Keywords:** Teaching. Research. Teacher's formation.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. 2014a. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Documento\\_Final29012015.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Documento_Final29012015.pdf). Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. 2014b. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. 2010a. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação Nº 8.035/2010**. 2010b. Disponível em: <[http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-emarcos-cordioli-caderno-cec-plano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011\\_2020.pdf](http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-emarcos-cordioli-caderno-cec-plano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011_2020.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei nº10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Brasília, DF, 20 dez. 1996. João Pessoa (PB): Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, [1997?].

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BUONICORE, A.C. Há 70 anos, morria Antonio Gramsci. **Portal Vermelho**, São Paulo, Abr 2007. Disponível em: <<http://vermelho.org.br/noticia/16119-1>> Acesso em: 05 mar. 2008.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **Introdução à pesquisa científica: elaboração de projetos: A relação dialética entre pergunta e resposta**. 2011. Apresentado no II Seminário LEPELPB: Formação e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, 2011a. João Pessoa: UFPB. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/introducao-a-pesquisa-cientificaelaboracao-de-projetos-a-relacao-dialetica-entre-pergunta-e-resposta-prof-dr-silvio-sanchez-gamboa.html>>. Acesso em: 16 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**. 2011b. Mimeo. (Texto didático). Apresentado no II Seminário LEPELPB: Formação e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, 2011. João Pessoa: UFPB Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/244891248/SANCHEZ-GAMBOA-Silvio-Os-Projetos-de-Pesquisa-Alguns-Fundamentos-Logicos-Necessarios>>. Acesso em: 01 out 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó (RS): Argos, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1985. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=sSOUOtZJvV0C&pg=PA26&lpg=PA26&dq=STENHOUSE++La+investigacion+con+base+de+la+ense%C3%B1anza&source=bl&ots=6ofm8yaDru&sig=DwLlslT2C-PCQGeGFFB3MpfoWwU&hl=pt-BR&sa=X&ei=ZZ0KUsfdCNKy4AO2n4E4&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=STENHOUSE%20%20La%20investigacion%20con%20base%20de%20la%20ense%C3%B1anza&f=false>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, A. Teoria da Cultura. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979. P. 119-138.