

UNIVERSIDADE E ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NA FORMAÇÃO DE UMA NOVA GERAÇÃO DOCENTE: A DE PROFESSORES-PESQUISADORES

Hildegard Susana Jung
Centro Universitário La Salle – Unilasalle (Brasil)

Edite Maria Sudbrack
Sílvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI (Brasil)

RESUMO

O presente artigo, um relato de experiência do tipo descritivo de abordagem qualitativa, reflete a parceria entre universidade e escola de Educação Básica. Enquanto agentes de formação, forjam um novo perfil docente: o do professor-pesquisador, por meio do programa brasileiro de iniciação científica chamado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio), voltado a estudantes de nível médio, no qual uma das autoras trabalhou como co-orientadora. Procura descrever o novo perfil docente que requer a sociedade do conhecimento e da informação. Como resultados da pesquisa, encontrou que políticas de iniciação científica são aliadas no trabalho de construção desta nova identidade que se pretende do educador, uma vez que os resultados são muito animadores.

PALAVRAS-CHAVE

Iniciação científica - Professor-pesquisador - Parceria entre universidade e escola - Educação Básica - Novo perfil docente.

ABSTRACT

This article, an descriptive experience report of qualitative approach, reflects a partnership between the university and the Basic Education School. As agents of formation, forge a new teachers profile: the teacher-as-researcher, through a Brazilian scientific initiation program called PIBIC/EM (Institutional Program of Scholarships of Scientific Initiation for high school), which is aimed at high school students, where one of the authors worked as co -advisor. It also seeks to describe the new teacher profile that it is required to the knowledge of the society and information. As a result of our investigation, was found that policies of scientific initiation are allies in the work of constructing this new identity intended for the educator, the results are very encouraging.

Keywords

Scientific Initiation - Teacher-As-Researcher - University-school partnership - Basic Education - New teacher profile.

RESUMEN

El presente artículo, un relato de experiencia del tipo descriptivo de abordaje cualitativo, refleja la relación entre la universidad y la escuela de Educación Básica. Mientras los agentes de formación forjan un nuevo perfil docente: el del profesor-investigador, a través del programa brasileño de iniciación científica denominado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media), vuelto a estudiantes de nivel medio, en el que una de las autoras ha trabajado como orientadora adjunta. Asimismo, busca describir el nuevo perfil docente que requiere la sociedad del conocimiento y de la información. Como resultados de investigación, ha encontrado que políticas de iniciación científica son aliadas en el trabajo de construcción de esta nueva identidad que se pretende del educador, a la vez que los resultados son muy animadores.

PALABRAS-CLAVE

Iniciación científica - Profesor-investigador - Relación entre universidad y escuela - Educación Básica - Nuevo perfil docente.

1. INTRODUÇÃO

O tema relacionado ao professor-pesquisador vem ganhando importante espaço no cenário das discussões acadêmicas desde a década dos anos 1990. Lüdke & Cruz (2005) advertem para o fato de que o professor precisa assumir-se como pesquisador de sua própria prática, pensamento que está impulsionando, na atualidade, a produção de diversos trabalhos relacionados com uma postura docente mais autônoma. Ariza (1987) refere que o professor-pesquisador é um grande mediador da aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que quanto mais cedo o (futuro) profissional da educação esteja envolvendo-se no universo da pesquisa, mais facilidade ele terá para exercer esta atividade.

De acordo com o relatório da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, conduzida pela Unesco em Paris no ano de 1998, Moraes & Fava (2000) entendem que a mais importante conclusão à qual chegaram os mais de três mil participantes provindos de universidades de todo o mundo, é a de que “não há condições de uma Nação querer ser moderna com desenvolvimento social e econômico, se não tem base científica e tecnológica” (p. 73). Ainda segundo os autores, o Brasil possui pessoas qualificadas para representar o país internacionalmente, sem causar constrangimentos, mas isto não se torna visível, porque os números são medíocres.

Segundo Demo (2000), a pesquisa faz parte do processo de profissionalização na universidade “não sendo, pois, somente opção ou vocação, mas também componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência; é, por isso, a maneira decisiva de *substituir treinamento por educação*” (p. 87 – grifo do próprio autor). Desta forma, durante a universidade, e não somente nela, mas também em toda a vida do estudante, pesquisar deverá ser uma ação consciente e não meramente adestramento, em um processo sem reflexão. De acordo com Scheibe (2008), o momento atual “exige iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores” (p. 49), com o objetivo de aprofundar o conhecimento, já que este é o instrumento de trabalho do professor.

Este ensaio, decorrente de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo descritivo e do tipo estudo de caso (Gil, 2008) relata a experiência de uma das autoras na condição de co-orientadora de uma bolsista participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC/EM), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Optamos por esta abordagem metodológica, posto que ela nos permite, dentro de uma de suas modalidades¹, focalizar “apenas uma unidade: um indivíduo” (MAZZOTTI, 2006, p. 640). Esta mesma autora recomenda o estudo de caso como estratégia de pesquisa justamente quando há o interesse por casos individuais. Assim, a pesquisa conduzida com a referida bolsista e posteriormente relatada junto às reflexões teóricas deste

¹ Mazzotti (2006) distingue três modalidades de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo (ou individual).

trabalho, justifica-se “porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (MAZZOTTI, 2006, p. 642), que é o universo de bolsistas PIBIC/EM em todo o Brasil. Ademais, reflete a respeito da parceria entre universidade e escola de Educação Básica, que poderão atuar como agentes de formação de um novo perfil docente: o do professor-pesquisador. Neste sentido, busca descrever o novo perfil docente que requer a sociedade do conhecimento e da informação.

Para tanto, dividimos o estudo em três partes, como verá o leitor: em um primeiro momento, estabelecemos alguns pontos de reflexão com relação ao trabalho de pesquisa e o professor, principalmente aquele que atua na escola de Educação Básica, a qual, no Brasil, compreende Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. A partir de investigações realizadas por Lüdke & Cruz (2001; 2005), questionamos: O professor da escola básica pratica a pesquisa? Qual é a concepção deste docente a respeito do tema? Na sequência, relatamos os resultados da experiência de uma das autoras em um estudo de caso envolvendo um exemplo de política pública de iniciação científica no Brasil, o PIBIC/EM. Neste tópico ainda, estão alguns aspectos sobre sua normatização e reflexões a respeito de seu papel na construção desta nova geração de futuros profissionais docentes, enquanto sujeitos educados dentro do princípio da pesquisa e disseminadores em potencial desta prática, como cidadãos reflexivos, autônomos e familiarizados com a investigação. Afinal, é somente na Educação Superior (ou na pós-graduação) que se deverá pesquisar? Por último, abordamos a parceria entre universidade e escola de Educação Básica, cuja relação mais estreita, além de disseminar a pesquisa e o conhecimento, aportando a construção de novos saberes, abre a academia à comunidade, no sentido de formar uma nova geração de profissionais docentes, abertos ao diálogo, à busca autônoma e à reflexão crítica. Neste mesmo caminho, o docente da educação superior tem a oportunidade de crescer enquanto profissional e enquanto pesquisador.

Como questiona Brandão (1981),

Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de quem o que eu conheço, diz alguma coisa? (p. 10).

A este respeito, torna-se necessário refletirmos sobre mais algumas questões: o trabalho de pesquisa cabe somente à universidade? Esta pesquisa, por sua vez, serve para quê? Para quem? Ou, como diria Santos (2010), quem se beneficia de nossas pesquisas?

2. O DOCENTE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA

Interessante trabalho a respeito do docente da escola de Educação Básica e sua relação com a pesquisa foi realizado por Lüdke & Cruz (2005) e Lüdke (2001), que entrevistaram a aproximadamente 70 professores de quatro escolas de Educação Básica do município do Rio de Janeiro, questionando-os

sobre o que significa pesquisar em sua opinião. Ademais, as autoras quiseram saber que tipo de investigação estes docentes realizam, se recebem apoio por parte da direção da escola para desenvolver esta prática ou alguma recompensa e em que condições se dão estas pesquisas. Como resultado, Lüdke (2001) destaca que nem todos os professores entrevistados realizam pesquisa. Alguns docentes referiram suas investigações de pós-graduação, outros o desenvolvimento de material didático e um pequeno grupo declarou que faz parte de associações científicas. Com relação ao apoio e recompensa, pelo menos três escolas oferecem estímulo financeiro e carga horária própria para a pesquisa, mas nem todos os docentes se dedicam a ela. As condições físicas são regulares na maioria das escolas, mas uma delas possui um espaço mais apropriado para a pesquisa. A maior dificuldade registrada pelas entrevistadoras se refere à obtenção de produtos das investigações dos professores que se dizem pesquisadores, denotando que existe grande dificuldade para distinguir entre o que é pesquisa e o que é projeto, já que este último é condição para o recebimento do apoio financeiro nas escolas. Ainda segundo Lüdke (2001), muitos professores apresentam algum projeto de organização de um evento ou de um curso extra, alguma excursão ou visita científica que realizaram com os alunos e como, segundo apurado, parece não haver uma cobrança muito rígida, tampouco um acompanhamento constante, fazendo com que essas atividades acabem sendo aceitas no sentido de cumprir a exigência de pesquisa. Uma questão muito relevante e preocupante encontrada nas escolas é com relação à própria concepção de pesquisa, a qual os docentes acabam vinculando somente à academia e não à sua própria prática pedagógica, como relata Lüdke (2001):

Desde impressões bem intuitivas (do tipo “pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo” ...) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos” que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui” (pp. 88-89)

Desta forma, percebemos que, quando o educando não está instigado a pesquisar desde a Educação Básica, esta prática parece ser estranha ao seu cotidiano profissional, ainda que este tenha escolhido como carreira a profissão docente. Professores de carreira, principalmente da escola pública, não têm por hábito sintetizar suas pesquisas em trabalhos científicos para socializá-los em eventos do tipo congressos ou seminários, ou ainda revistas científicas. Sobre o tema, Demo (2000) ensina que a escola deveria representar um lugar positivo, onde o aluno tivesse uma participação ativa, presença dinâmica, interação, comunicação e motivação, aprendendo pela pesquisa. “Educação não é só ensinar, instruir, *treinar e domesticar*, é sobretudo formar autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente” (Demo, 2000, p. 16 – grifo nosso). Ainda segundo este autor, pelo menos quatro pressupostos estão relacionados com a proposta de educar pela pesquisa: 1) levar em conta que a educação pela pesquisa é inerente à educação escolar e acadêmica, constituindo-se em sua especificidade mais própria, de onde podemos depreender que o lugar de fazer pesquisa não é somente a universidade; 2) reconhecer que o centro do processo de investigação se constitui no

questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política; 3) a urgência de incorporar a pesquisa à atitude cotidiana do professor e do aluno; 4) definir a educação como parte constituinte do processo de formação da competência histórica humana. Nesta mesma senda, diversos autores chamam a atenção para o questionamento (Demo, 2000), o diálogo (Gusdorf, 1987) e a problematização (Freire, 1979) como princípios essenciais que precisam ser incorporados à face educativa da pesquisa. Desta forma, “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade.” (Demo, 2000, p. 8).

John Dewey (1978) ensina que a escola deve ser encarada como um meio especial de educação, já que esta não se dá diretamente, mas indiretamente, através de um meio social. O autor continua, dizendo que este *meio especial de educação* deverá contar com uma preparação que atenda às condições para que a criança cresça em saber, em força e em felicidade. Neste caminho, coloca três características fundamentais da escola: a) um *ambiente simplificado*, para que gradualmente a criança possa conhecer seus segredos e dele participar; b) um meio *purificado*, trazendo felicidade aos pequenos e livre dos aspectos maléficos do ambiente social; c) um lugar de *integração*, de *harmonização* e de *tolerância*, onde os alunos formarão inteligências claras, tolerantes e compreensivas. Desta forma, teremos uma escola que contribuirá para que a vida seja “melhor, mais rica e mais bela.” (Dewey, 1978, p. 32). Aprendemos, portanto, quando podemos expressar-nos, pensar, comparar e decidir, o que também é possível realizar através da pesquisa.

Nesse particular reconhecemos que a pesquisa requer condições para acontecer e um fator que pode ser inibidor dessa prática é a precarização do trabalho docente. Nessa perspectiva Sampaio & Marin (2004, p. 1204), apontam:

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

São contextos que não podem ser ignorados, embora tenhamos consciência, também, que apesar dessas questões de fundo estarem presentes no cotidiano escolar e as políticas públicas não assumirem, de fato, a Educação Básica como espaço que pesquisa, temos experiências que mostram como é possível fazer diferente.

3. UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA DE INICIAÇÃO À PESQUISA NO BRASIL – RELATO DE UMA PESQUISA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) foi criado através da Resolução Normativa RN017/2006, emitida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este órgão é uma agência do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica, e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, o CNPq desempenha importante papel na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

A ideia para a instituição do programa PIBIC/EM partiu de experiências positivas realizadas pelo CNPq na formação de pesquisadores, sendo criado, em 2003, o Programa de Iniciação Científica Júnior. O enfoque do PIBIC/EM está em despertar no estudante do Ensino Médio uma cultura científica, “com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos plenos, conscientes e participativos; de despertar vocação científica e de incentivar talentos potenciais.” (CNPq, 2012). Entre os objetivos do Programa estão o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores inerentes à formação científica e tecnológica dos educandos da última etapa da Educação Básica, integrando-os à universidade. A parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) se estabelece por iniciativa da própria universidade, que procura uma escola com a qual desenvolve o PIBIC/EM.

Caberá ao CNPq o pagamento de uma Bolsa mensal de R\$100,00 (aproximadamente U\$30 dólares)², com a qual está contemplado cada bolsista durante 12 meses, podendo ser renovada sucessivamente até o final do Ensino Médio. Para candidatar-se ao Programa, o aluno deverá ter uma frequência mínima de 80%, não ter vínculo com o mercado de trabalho e estar devidamente matriculado no Ensino Médio ou profissional, apresentando seu histórico escolar.

A avaliação dos bolsistas se dá por meio da elaboração de relatórios, devidamente acompanhados de parecer do pesquisador orientador (da universidade) e através da participação em eventos com a apresentação de trabalhos de iniciação científica. Entre as obrigações do bolsista está a dedicação às atividades e objetivos propostos no projeto e nele previstas.

Considerando essas questões, a título de ilustração, entendemos oportuno socializar a experiência vivida na co-orientação de uma aluna³ do Ensino Médio que participou do programa, relatando alguns resultados obtidos nesse estudo de caso⁴.

A acadêmica, de 16 anos, bolsista do PIBIC/EM, que nomearemos aqui carinhosamente *Alice*⁵, devido ao caráter ingênuo e otimista desta jovem com

² Câmbio de 28 de julho de 2015.

³ A escolha desta bolsista não foi proposital, posto que se tratou da única bolsista PIBIC/EM desta co-orientadora durante o ano do 2015.

⁴ A experiência de co-orientação foi desempenhada por uma das autoras do texto, porém o desenvolvimento da pesquisa e a temática de estudo é comum às três autoras.

⁵ *Alice's Adventures in Wonderland*, [...] (*Alice no País das Maravilhas*) é a obra mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada em 4 de julho de 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. O livro conta a história de uma menina chamada Alice, que cai em uma toca de coelho, sendo transportada a

relação ao seu futuro profissional. *Alice*, estudante do segundo ano de Ensino Médio Profissional Magistério, sonha em ser professora de Educação Física. Como desafios iniciais do trabalho com ela durante os encontros, ainda que apresentasse muita curiosidade para aprender, registramos as imensas dificuldades de compreensão da leitura de artigos científicos. Desta forma, para facilitar sua compreensão e também no sentido de ajudá-la a familiarizar-se com o vocabulário acadêmico, sugerimos a confecção de um glossário. Neste, foram registradas as palavras desconhecidas, buscando seu significado, discutindo seu sentido também no contexto onde originalmente se encontravam. Este fato, conjuntamente com a complexidade que se apresentou para ela a questão de sintetizar os conhecimentos e estabelecer novas relações e saberes, fugindo do habitual “copiar” e “colar”, nos leva a pensar que as classes escolares não priorizam (nem mesmo no Ensino Médio!) a pesquisa, e que estamos, lamentavelmente, ainda seguindo o modelo de escola reprodutivista descrita por Demo (2000), que adentra e que não facilita a reflexão e a autonomia. Em momentos de interação com os demais bolsistas do grupo, tornou-se claro que nenhum deles jamais havia tido contato com um artigo científico, suas partes, tampouco mostravam familiaridade com os recursos tecnológicos disponíveis para confeccioná-lo. Apesar de serem jovens nativos digitais, todos entre 15 e 16 anos, com amplo conhecimento de recursos da *web*, o processo de inserção de uma nota de rodapé, utilizando as ferramentas de um editor de texto comum, causou grande satisfação!

Observando estes fenômenos, recordamos as palavras de Santos (2010), quando conceitua a educação vertical como aquela na qual o professor se revela como o detentor do saber, transmitindo aos alunos conhecimentos previamente instituídos. Os estudantes, por sua vez, cujos saberes prévios não são considerados, tampouco suas diferenças histórico-sociais e culturais, serão conduzidos “[...] num abismo intelectual desconectado da realidade social” (p. 48) unificando o saber posto pela escola. Pelo que acabamos de apresentar, percebe-se que a educação vertical ainda se encontra fortemente presente em muitas de nossas escolas: vê-se alunos sentados separadamente, ênfase nos conteúdos, na acumulação de conhecimentos e nas normas de comportamento, o professor é o centro do processo, e o aluno é um sujeito passivo neste sistema. Ainda, podemos lembrar Freire (1979), quando supõe a educação bancária, que *deposita* conhecimentos nos educandos, como quem faz depósitos em uma conta no banco, os quais deverão ser devolvidos no momento da prova.

Nos encontros com *Alice*, tivemos muito presentes as palavras de Freire (1979), quando este ensina que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p. 104). A pedagogia freireana está baseada na dialogicidade, na problematização, no afeto, em conhecer o educando e seus saberes prévios, respeitando suas múltiplas dimensões, sejam estas culturais, sociais ou étnicas. O autor vai além e adverte que sem diálogo não há cognoscitividade. Mas o que é diálogo? O próprio Freire (1979) responde:

um lugar fantástico, povoado de criaturas peculiares e antropomórficas, revelando uma lógica do absurdo, característica dos sonhos.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (p. 114)

Pois bem, para haver diálogo como genuína ferramenta pedagógica, se faz necessário um verdadeiro interesse do educador pelo educando, empatia e afeto. Assim fomos caminhando no projeto de ensinar pesquisa a nossa bolsista: um passo de cada vez, respeitando o tempo de *Alice* e, principalmente, promovendo o diálogo, a problematização e a cognoscitividade em todos os momentos. Ao fim do primeiro semestre de trabalho, chegamos com a elaboração de dois trabalhos científicos em forma de comunicação oral, apresentados por ela em eventos promovidos pela universidade local e a construção de seu primeiro artigo científico, que versa sobre sua própria experiência, a do descobrimento da pesquisa através do PIBIC/EM, publicado por revista da instituição. No segundo semestre, mais uma comunicação e dois pôsteres, além do segundo artigo científico, desta vez sobre uma ampla pesquisa realizada a respeito das políticas de formação inicial docente, fecharam o primeiro ano de trabalho, com a certeza de que uma futura pesquisadora está em franco desenvolvimento.

Podemos facilmente imaginar que o desempenho desta futura professora da Educação Básica na universidade, onde pretende seguir a carreira de licenciatura em Educação Física, seguramente será muito diferente daqueles educandos que não tiveram o privilégio de viver esta *aventura* com a pesquisa. E quando *Alice* chegar à pós-graduação? Com seu primeiro artigo científico publicado ainda no segundo ano do Ensino Médio, podemos prognosticar positivamente a maturidade de sua produção e sua capacidade de sintetização dos saberes e a cognoscitividade, como diria Freire (1979).

Segundo Moraes & Fava (2000), através de programas de iniciação científica “temos uma boa probabilidade de identificar uma juventude bastante criadora e, com isso, conquistarmos um melhor desenvolvimento econômico.” (p. 77). Os autores ainda constatarem que um aluno que se dedica à pesquisa normalmente apresenta várias vantagens: a) fuga da rígida estrutura curricular, em um ambiente mais relaxado e menos controlado que o espaço da sala de aula; b) o aluno aprende a ler de forma crítica, seguindo os conselhos do orientador; c) os educandos perdem o medo do novo, desenvolvendo sua autonomia e diminuindo a dependência do professor; d) adquirem maior maturidade intelectual e melhor desempenho no curso de graduação e no de pós-graduação; e) possuem maior espírito de equipe e facilidade de convivência coletiva; f) têm mais facilidade para falar em público, e finalmente,

Quando se aprendem coisas com uma certa autonomia apoiada na diretriz do orientador, posteriormente, na vida prática, ao surgir a primeira dificuldade, ele terá uma razoável habilidade para interpretar o fato e discernir se pode resolvê-lo ou se é preciso consultar quem sabe mais, pois, humildemente,

reconhecerá que não tem a solução. Existem pessoas graduadas há muitos anos que entram em uma biblioteca e não sabem sequer manusear fontes de referências, porque nunca foram habituadas a isso. (MORAES & FAVA, 2000, p. 75)

Após a narrativa desta experiência, nos perguntamos, por quê somente alunos selecionados para programas como o PIBIC/EM, como *Alice*, podem ter a oportunidade de descobrir a pesquisa, e por quê esta não acompanha a prática pedagógica de todos os educadores nas escolas de Educação Básica. Sonhando, talvez, como nossa *Alice*, poderíamos dizer que a geração de professores-pesquisadores está a caminho? Com o resultado positivo que percebemos, e com mais políticas de iniciação científica, nos atrevemos, ainda que utopicamente, a dizer que sim.

De outra parte, não é demais salientarmos a importância que tem assumido essa política na qualificação dos futuros universitários. A convivência com outros alunos que hoje estão frequentando o Ensino Superior e que tiveram oportunidade de participar do PIBID/EM denotam uma capacidade diferenciada, especialmente no que tange aos aspectos de compreensão da leitura e escrita de forma mais crítica.

Isto posto, a defesa pela instituição de políticas públicas que promovam a qualificação dos estudantes é fundamental, pois essas são cada vez mais urgentes. Muitos jovens do Ensino Médio, principalmente do ensino público, pensam que a Universidade é uma realidade distante de suas vidas. O PIBIC/EM tem a clara intenção de mostrar que não, ele promove a identificação de novos talentos e os incentiva a entrar na Universidade para cursar o Ensino Superior, tendo uma base maior de conhecimento sobre as profissões. Além desse aspecto, o programa proporciona o desenvolvimento pessoal, uma vez que precisam apresentar suas pesquisas em eventos e para seus pares. Essa política ainda necessita ser estudada com maior profundidade, no entanto, já podemos concluir por sua importância e necessidade de ampliação.

4. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO COADJUVANTES NA FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE

A gênese da Educação Superior brasileira está relacionada com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, quando o Brasil passou a contar com as Escolas Régias de Medicina na Bahia, a Politécnica (de Engenharia) no Rio de Janeiro e de Direito em Olinda y Recife, tendo em vista a qualificação de mão-de-obra especializada e seguindo o modelo napoleônico francês. Desde então, coube às elites enviar seus filhos à universidade. A democratização do acesso à educação – e especialmente da Educação Superior – é muito recente no Brasil e seu processo ainda não está livre de tensões. Entretanto, no que se refere ao modelo de universidade, ainda que dois séculos tenham se passado, Masetto & Gaeta (2013) advertem que continuamos com a mesma organização curricular nos cursos de graduação e que o maior desafio destes novos tempos é repensar o papel e as características docentes para o Ensino Superior. Contextualizando o termo *profissionalidade*, de origem italiana, os autores tecem alguns conceitos, dos

quais destacamos o que o define como aquilo que concerne ao afazer docente, abarcando seus comportamentos, conhecimentos, habilidades e valores.

O desafio atual do docente (em todos os níveis) está, principalmente, no fato de que precisa sair de seu individualismo, de sua sala de aula, como refere Nóvoa (2009) que coopere com seus pares, favorecendo a pesquisa-ação e a reflexão, que leve em conta a heterogeneidade de seus alunos e que conduza seu planejamento ao encontro de metodologias ativas e em ambientes diferenciados, como os virtuais e os profissionais. Como fonte de fortalecimento do desenvolvimento da profissionalização docente, Masetto & Gaeta (2013) apontam a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, que passaram a exigir Projetos Pedagógicos para os cursos de graduação. A este respeito, destacam que o docente contemporâneo deve visar a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, e a integração da universidade com a comunidade através de projetos de extensão e *pesquisa*, com uma nova perspectiva, cujo enfoque envolva a ciência e a tecnologia, articulado com as necessidades da sociedade contemporânea. Situando o professor como um profissional das significações compartilhadas, a ênfase deverá estar nos comportamentos de cooperação e de aprendizagem em equipe. Ainda Masetto & Gaeta (2013) sinalizam como competências necessárias à profissionalidade docente: a área do *conhecimento*, que representa os conhecimentos básicos, os que deverão ser atualizados permanentemente, enfatizando aqui o papel da pesquisa; a *competência pedagógica*, aludindo aos conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando a mediação pedagógica como chave à aprendizagem exitosa do aluno; e a *dimensão política*, situando o docente como cidadão comprometido com a responsabilidade social, com a ética e com as dimensões tecnológicas, culturais, ambientais e econômicas.

Nesta mesma linha de pensamento, encontramos as reflexões de Ariza (1987), que supõe a formação “do professor como pesquisador em sala de aula” (p. 65), o qual deverá assumir um novo modelo profissional: a) entender a programação do curso como hipótese de trabalho em permanente construção; b) conceber a avaliação como pesquisa dos acontecimentos vividos em aula; c) fomentar atitudes científicas; y d) partir, sempre que possível, das representações e dos erros dos alunos. Ainda segundo o autor, esta postura poderia facilitar o ensino da pesquisa aos alunos. Sob esta ótica, Cunha (2011) enfoca o ensino com pesquisa e a indissociabilidade de ambos. Entretanto, alerta que, apesar de, e talvez também pela tácita aceitação dessa premissa, é que esta relação necessita de reflexões mais rigorosas, pois “ainda estamos longe de assumir uma posição mais consistente e sedimentada a respeito de tal relação” (CUNHA, 2011, p. 448). A autora pondera que precisamos construir *pontes* entre o pesquisador, o ensinar e o aprender e que, para tanto, são necessários saberes que contemplam o educando, seu contexto cultural, suas condições e o contexto da aprendizagem.

Dito isso, consideramos que todas as iniciativas que possam aproximar a academia da Escola Básica e, conseqüentemente da comunidade, são preciosas oportunidades em uma dupla via: no sentido de democratização do ensino e como oportunidade para formar pesquisadores desde a idade mais precoce, e de formação do novo profissional da Educação em todos os níveis, aberto ao diálogo e às significações compartilhadas, como sugerem Masetto &

Gaeta (2013). Desta forma, caminhamos para desfazer o paradigma de que a pesquisa pertence somente à academia, como apontamos que encontrou Lüdke (2001).

5. ÚLTIMAS PALAVRAS

A educação atual (não somente no Brasil, mas na América Latina em geral) passa por um profundo momento de transformação. De acordo com Fávero et al. (2013), vivemos uma época paradoxal na educação, já que, por um lado, à medida que há um maior investimento e cresce o acesso ao ensino, principalmente ao ensino superior e à pós-graduação, por outro lado distintas contradições trazem obstáculos ao fato de que a educação ocupe o lugar que lhe compete na realização de uma sociedade mais justa e democrática. O desafio atual mais emblemático da escola no processo de socialização do saber está em reposicionar-se na sociedade da informação, o que implica na urgente redefinição das características de sua identidade, tanto da escola em si mesma, como de seus docentes e gestores.

A universidade, por sua vez, passa a rever seu papel social e sua prática pedagógica, voltando a centralidade ao aluno e à aprendizagem, desejando a formação de um docente que apresente um novo olhar, voltado à ciência e à tecnologia, articuladas com as necessidades da sociedade contemporânea. Neste mesmo sentido, Nogaro & Silva (2015) concebem que o desenvolvimento de uma postura reflexiva é determinante também no processo de formação da autonomia, de modo a promover a “construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção da sua emancipação.” (p.69).

Concluindo, a tarefa de desenvolver habilidades docentes para a contemporaneidade, ainda que complexa, é uma exigência da sociedade, e este crescimento se dará a partir do diálogo com a teoria, com competência e cidadania. O desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e autônomo que o estudante adquire ao praticar a pesquisa é um passo importante, como foi possível acompanhar através do PIBIC/EM. Queremos acreditar que estamos diante de um momento importante, ainda que caminemos a passos lentos: o da formação de uma nova geração de professores- pesquisadores da Educação Básica, fruto de políticas e projetos de iniciação científica. Estes (futuros) docentes poderão praticar a pesquisa e ensiná-la, afastando o preconceito de que somente se faz pesquisa na academia, mostrando assim a verdadeira utilidade de seus trabalhos científicos, que é a de disseminar boas práticas, para que todos, em uma postura compartilhada, possamos aprender com elas.

6. Referências

Ariza, R. P. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela, n. 1. Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf. Acesso em 12.11.2015.

Brandao, C. R. (org). (1981). Pesquisa participante. 3a. ed, São Paulo: Brasiliense, 211 p.

Brasil. Resolução Normativa RN017/2006. (2006). Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsa por quota no país. Brasília, 06 de julho de 2006. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em 10.11.2015

CNPQ. (2012). Plano de trabalho do bolsista: Diretrizes para o Ensino Normal. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic-ensino-medio> . Acesso em 12.11.2015.

Cunha, M. I. (2011) Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez.

Demo, P. (2000). Educar pela pesquisa. 4a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 120p.

Dewey, J. (1978). Vida e educação. Traducción y estudio preliminar por Anísio Teixeira. 10a edición. São Paulo: Edições Melhoramentos em convenio con la Fundação Nacional de Material Escola – Ministerio de la Educación y Cultura, 113 p. PMCID:PMC336274

Fávero, A. A.; Tonietto, C.; Roman, M. F. (2013). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Revista Educação. Santa Maria*, v. 38, n.2, p. 277-288, maio/ago. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5483/5466> . Acesso em 10.10.2015.

Freire, P. (1979). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 150 p.

Gil, A.C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 201 p.

Gusdorf, G. (1987). Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 214 p.

Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril, p. 77-96.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100006>

Lüdke, M.; Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

Masetto, M. T.; Gaeta, C. (2013). Docência com profissionalidade no Ensino Superior. In: *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 4 Special Issue 1 p. 299-310, jul./dez.

Nogaro, A.; Silva, H. (2015). Professor reflexivo: prática emancipatória? Curitiba, PR: CRV, 132 p. PMCID:PMC4403884

Nóvoa, A. (2009). Professores, Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 41 p.

Mazzotti, A. J. A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

Moraes, F. F.; Fava, M. (2000). A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), p. 73-77.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 113 p.

Scheibe, L. (2008). Formação de professores no Brasil: A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez.

Sampaio, M. M. F.; Marin A. J. (2004) Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100006>
