

A PESQUISA COMO RECURSO DA FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DOCENTE: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO INICIAL

*Isauro Beltrán Nuñez**

*Betânia Leite Ramalho***

*Doutor em Pedagogia – Universidad de La Habana [Cuba];
Graduado em Pedagogia – Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona [Cuba];
Professor titular – UFRN.
isaurobeltran@yahoo.com.br
Natal [Brasil]

**Doutora em Educação – Universidade Autônoma de Barcelona [Espanha];
Mestre em Educação e graduada em Pedagogia – UFRN; Professora adjunta – UFRN.
betania.ramalho@terra.com.br
Natal [Brasil]

RESUMO

O artigo discute a pesquisa como elemento da identidade profissional docente. Defende como tese a necessidade de uma formação de atitudes de pesquisa por parte dos docentes ligada à construção de uma nova profissionalidade e de novas identidades pessoais e profissionais. A identidade passa a ser uma categoria estruturante no novo agir profissional, no qual a pesquisa se constitui num de seus elementos. Analisa ainda os saberes e os espaços que contribuem para a configuração das identidades, em especial a formação inicial e a escola, sendo esta última considerada como *focus* da formação continuada e do desenvolvimento profissional. A temática tem sido objeto de estudos do Grupo Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criado em 1995 e coordenado pelos autores do artigo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente. Identidade. Prática docente. Professor-pesquisador. Profissionalização.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite.

A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente:
notas para uma discussão inicial

EccoS – Revista Científica, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949.

Introdução

Este artigo procura discutir e situar, ainda que incipientemente, o lugar em que a pesquisa deve e pode ocupar na formação, na prática e no desenvolvimento profissional do professorado. Procuraremos problematizar essa questão e mostrar como, para nós, a pesquisa pode ser um elemento de transformação do “agir profissional do professorado” que se constrói como parte de uma nova identidade profissional. Assim, para pensar no professor-pesquisador, faz-se necessário incluir processos e espaços de construção de atitudes na socialização que propicia novas identidades profissionais. Falar de professor-pesquisador, em qualquer nível do exercício dessa profissão, tem passado a ser um elemento presente nos discursos acadêmicos e nas propostas curriculares para a formação docente.

Com efeito, o campo da pesquisa e da teorização sobre a formação de professores tem-se configurado como um dos destaques nos estudos educacionais tanto no Brasil quanto em outros países. As novas exigências que emergem das reformas políticas educacionais, decorrentes de diversos fatores (entre eles as novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, as formas de gerenciamento da escola como instituição vinculada aos projetos sociais nacionais, assim como as imposições das agências internacionais financiadoras de projetos educacionais) têm posto em evidência o agir docente “tradicional” marcado pelo racionalismo técnico.

Nesse contexto, a profissionalização da atividade docente aparece como alternativa atrativa e motivadora para se pensar um docente que age como um profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), no espaço de exercício da profissão que propicia seu desenvolvimento profissional. A profissionalização da docência se constitui num processo de construção de identidade profissional (NUÑEZ; RAMALHO, 2005). Sob a perspectiva da profissionalização da docência, têm sido propostas e discutidas diferentes características/atitudes e novas maneiras de traba-

lhar que podem contribuir com uma nova profissionalidade. A categoria competência (PERRENOUD, 2001; RAMALHO; NUÑEZ, 2002) passa a constituir-se em eixo norteador da docência-profissão, vinculada à reflexão da prática (SCHÖN, 2000), à crítica (CARR; KEMMIS, 1988, FREIRE, 1992) e à pesquisa (STENHOUSE, 1981; ZEICHNER, 1998).

Existe hoje certo consenso entre aqueles que pesquisam a docência como profissão e a formação docente, que, na atualidade, se faz presente numa nova profissionalidade vinculada à reflexão da prática, da crítica e da pesquisa. Não obstante, a compreensão sobre as características profissionais dos docentes passa por diferentes pressupostos epistemológicos, filosóficos e ideológicos, quando se discute a natureza do seu trabalho em diferentes contextos e níveis educacionais.

Nesse sentido, as propostas curriculares do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores apontam para a pesquisa como componente da formação inicial. *A Resolução CNE/CP 1* (BRASIL, 2002), de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, cita, no artigo 2º, o aprimoramento em práticas investigativas como orientação inerente à formação para a atividade docente. No artigo 3º, reforça essa idéia, tendo a pesquisa como princípio norteador dessa formação, com foco no processo de ensino-aprendizagem, e como elemento de compreensão no que se refere ao processo de construção do conhecimento.

Em meio a essas considerações, algumas questões se impõem: de que pesquisa se fala quando esse termo aparece relacionado à inovação educativa, a uma nova atividade a ser assumida pelos docentes e suas práticas? Que concepção de pesquisa é essa que passa a compor um cabedal de termos trazidos pelos referenciais da inovação educativa (dentro e fora do nosso país), apresentando idéias que nos chegam em forma de documentos oficiais incorporados nos referenciais das reformas da educação? De que professor-pesquisador se fala nas atuais referências? Como formar esse professor para a pesquisa?

Esses e outros problemas vêm, desde muito, nos intrigando. O termo pesquisa tem sido facilmente incorporado ao discurso oficial (documentos) e ao discurso de muitos teóricos que, por sua vez, reproduzem as inúmeras terminologias presentes nos textos e documentos das reformas educacionais dos últimos anos.

A pesquisa na atividade docente: breve percurso histórico

A pesquisa como elemento da atividade profissional dos professores tem ocupado lugar de destaque na literatura específica e na legislação voltada para a formação docente. Há uma nítida concordância, entre estudiosos, a respeito da importância da pesquisa quando esta se faz presente na atividade em que se aprende a ensinar e naquela em que se ensina alguém a ensinar. Essa tem sido uma questão corrente entre aqueles que se preocupam com a problemática que envolve o processo ensino/aprendizagem e o magistério na perspectiva de uma profissão (RAMALHO, 1993). Assim, em diversos momentos, podemos observar o crescente número de opiniões, discursos e documentos oficiais que passam a fazer amplas referências ao tema em foco.

Essa questão, em sua origem, passou a ser tratada na perspectiva da pesquisa-ação, sob a tutela dos trabalhos desenvolvidos pelo psicológico Kurt Lewin, na década de 40 do século passado, nos Estados Unidos da América (EUA). Lewin procurava compatibilizar a produção de conhecimentos científicos com o contexto social ao fazer uma intervenção direta e em colaboração com a comunidade implicada nos problemas práticos e urgentes a ser resolvidos.

No âmbito educativo, nos anos 50, foram geradas propostas para as mudanças e o desenvolvimento curricular, com a participação de professores. Não obstante, nos meios acadêmicos, em especial nos EUA, prevalecia a idéia

de que os professores eram inovadores e não pesquisadores, pois lhes faltava formação adequada. Na década de 60, essas idéias ainda se faziam presentes nos meios acadêmicos.

Para muitos dos pesquisadores que defendem a pesquisa como componente da profissionalidade dos professores, a finalidade da pesquisa do professor sobre sua prática é a inovação dessa prática. Mas a inovação que resulta da pesquisa do professor sobre a sua prática é fundamentada na ação criativa e em pressupostos teórico-metodológicos construídos por eles, e que não representam processos “adaptativos” de conhecimentos e recursos materiais criados por outros pesquisadores ou inovadores. A inovação no sentido clássico não resulta, necessariamente, da pesquisa científica.

Nos anos 70, a questão da pesquisa passou a ser pensada como elemento estratégico capaz de auxiliar o trabalho do professor, perspectiva esta proposta na obra de Lawrence Stenhouse¹ (1981) sobre o desenvolvimento do currículo.

Nessa mesma perspectiva, Carr e Kemmis (1988) passam a explicitar as idéias do professor como pesquisador na busca de uma docência como profissão, o que superaria a visão do professor como técnico (SCHÖN, 2000) e diminuiria a distância entre os pesquisadores e os professores. A discussão do professor como pesquisador é facilitada pela orientação interpretativa e valorativa que assume a pesquisa social, na qual os sujeitos passam a ser agentes importantes nos processos de produção do conhecimento. Os trabalhos de Elliott (1993, 1994) e de Stenhouse (1981) deram um forte impulso ao debate a respeito do professor como pesquisador, idéias que foram muito bem acolhidas pela comunidade científica de educação no mundo ocidental.

Em sintonia com Stenhouse (op. cit.), Elliott (1994) e Kemmis (1993), podemos pensar numa posição que reconhece as possibilidades de ensinar e pesquisar sobre a prática pedagógica no contexto da escola e na formação dos professores. Nessa perspectiva, a pesquisa em sala de aula aparece

¹Fundador do Centre for Applied Research in Education (CARE), da Universidade de East Anglia, no Reino Unido, além de encarregado de proceder a uma reforma no currículo das Ciências Humanas (Inglaterra, década de 70).

como alternativa para a investigação a respeito da educação escolar e como característica da nova profissionalidade docente, superadora da racionalidade técnica que impõe uma profissionalidade limitada. A pesquisa-ação² emerge como uma proposta alternativa de superação da dicotomia teoria-prática, tão presente na formação dos professores, para aproximar as pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas universidades da prática e necessidades dos docentes. Nessa perspectiva, os professores passam a ser reconhecidos como sujeitos que constroem saberes sobre a sua profissão.

Stenhouse (op. cit.), ao discutir sobre a importância de integrar a pesquisa à prática docente, considerou que o professor deve incorporar a seu trabalho funções como investigar, observar e ensinar. Nesse sentido, afirma: “No meu conceito isso é perfeitamente possível sempre e quando o professor tenha claro que a razão pela qual está no papel de pesquisador é a de desenvolver positivamente seu ensino e fazer melhor as coisas [...]” (p. 197).

Para o autor, a sala de aula deve converter-se num laboratório, e cada professor, num investigador. Assim, se a pesquisa não se restringir apenas às universidades, ter-se-á um avanço em direção à sua democratização.

Elliott (1993, p. 67), discípulo de Stenhouse e diretor do CARE, ao analisar o referido tema, assinala: “[...] o objetivo fundamental da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática e não em gerar conhecimento.” Para ele, a pesquisa-ação aplicada à educação se relaciona mais com os problemas práticos cotidianos dos professores do que com os problemas teóricos definidos pelos pesquisadores de uma área de conhecimento. Assim, a pesquisa-ação se originaria de problemas apresentados por profissionais que participam da prática educacional.

Embora considere que o objetivo da pesquisa do professor na sua prática não seja gerar elevadas teorias sobre educação (e sim um saber prático), o referido teórico reconhece que não se deve dispensar o rigor e a complexidade necessários aos processos de pesquisa.

Kemmis e McTaggart (1988, p. 9-10) definem a pesquisa-ação como:

²O termo pesquisa-ação refere-se à pesquisa aplicada à educação e que se relaciona com a prática docente.

[...] uma forma de indagação introspectiva e coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a postura de suas práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Quando se referem ao que não pode ser considerado uma investigação-ação, escrevem:

[...] não é aquilo que fazem habitualmente os professores quando refletem sobre seu trabalho. A pesquisa-ação é mais sistemática e colaboradora uma vez que possibilita coletar dados que servirão de base para uma rigorosa reflexão do grupo [...] (p. 29).

Com base na reflexão das propostas de Sthenhouse (1981), Elliott (1993, 1994), Carr e Kemmis (1988), acredita-se hoje que a pesquisa-ação, além de constituir uma via de produção de conhecimentos por parte dos professores sobre sua prática, seja também uma forma de superar as distâncias entre a pesquisa acadêmica (que não atende de forma satisfatória às necessidades práticas dos professores) e a pesquisa idealizada pelos professores sobre suas práticas.

Nos EUA, uma outra linha, a pesquisa colaborativa de tradição antropológica, desenvolve um trabalho de pesquisa-ação. Nesse aspecto, citamos casos de Schensul e Schensul (1992) e da comunidade mexicana em Chicago. Defende-se a pesquisa colaborativa como a construção de uma rede multissetorial que liga pesquisadores, membros da comunidade, grupos de estudo e “desenhadores” de programas, com o objetivo explícito de resolver problemas para promover mudanças sociais por meio da pesquisa que, quando relacionada a um problema do grupo interessado, só se desenvolve com a participação de todos aqueles que têm algo a dizer sobre o problema a resolver.

Ao se reportarem ao conceito de “profissionalidade ampla” dos professores como elemento para pesquisa e desenvolvimento fundamentado do currículo, os referidos teóricos relacionam essa profissionalidade às seguintes características: o compromisso de questionar, de forma sistemática, o ensino por ele mesmo como base do desenvolvimento, o compromisso e a destreza para estudar sua forma de ensinar e o interesse em questionar e comprovar as teorias, na prática, pelo uso de capacidades.

No âmbito de outros países da América Latina, a pesquisa-ação trabalha segundo duas modalidades: a participativa e a colaborativa (BLÁNDEZ ÁNGEL, 1997). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa é um tipo de pesquisa-ação para a qual a autora estabelece um conjunto de diretrizes caracterizadoras. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação colaborativa possibilita ao professor trabalhar a pesquisa-ação com a participação de um especialista ou de um professor mais experiente nessa metodologia, para, por meio da elaboração e participação na pesquisa, transformar-se em agente de sua própria mudança.

No Brasil, a preocupação com os estudos sobre o professor-pesquisador tem pautado diferentes reflexões teóricas com vistas à implementação do debate a respeito de um tipo de professor: aquele que pesquisa no contexto das escolas brasileiras. Neste segmento, Lüdke³ (2002, 2004) se destaca por suas contribuições ao debate sobre a natureza da pesquisa que os professores desenvolvem em sua prática.

Hopkins (1987) chama a atenção para uma armadilha na qual podem cair os pesquisadores que defendem a pesquisa a ser desenvolvida pelos professores. Essa armadilha está no interesse dos pesquisadores acadêmicos em desenvolver modelos de pesquisa-ação colaborativa, em definir o tipo de pesquisa na qual os demais professores possam trabalhar. As relações de colaboração entre pesquisadores e professores se constituem numa via para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa nos docentes. É verdade que as relações desse tipo de pesquisa, em geral, se estruturam em função da prática no espaço da sala de aula, como mecanismo para a inovação.

³Recomendamos a leitura das publicações da autora em seus estudos sobre a prática da pesquisa na escola básica.

Considere-se ainda que os professores, como grupo profissional, têm diversas preocupações e problemas que não se limitam ao espaço de sala de aula. Todavia, limitar seu trabalho de pesquisa impõe uma divisão social do trabalho educativo, na qual os pesquisadores acadêmicos continuam no topo de uma pirâmide de ascensão profissional. O professor deve pesquisar sobre sua atividade profissional, enquanto práxis, e não apenas como pesquisa limitada à sua prática na sala de aula, no sentido não só da inovação, mas também do desenvolvimento do currículo.

Identidade profissional docente como eixo da formação docente

As reflexões a respeito da profissionalização da docência que temos realizado no grupo de Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos levam a considerá-la processo e produto na construção de identidades da própria docência. Assim, em nossos estudos para discutir os processos de formação e ação dos docentes, a categoria identidade passa a ser elemento chave.

Nesse cenário, a formação e o desenvolvimento profissional docente se destacam quando contribuem para a construção e desenvolvimento da identidade profissional. Apesar disso, as pessoas e os grupos podem ter suas identidades, que estão construídas em espaços específicos. E embora se encontrem relacionadas, podemos atribuir a cada uma delas uma dada autonomia. Essa pode ser uma das razões pelas quais os autores discutem diferentes tipos de identidade: pessoal ou individual, social, coletiva, profissional, entre outras.

Na psicologia clássica estadunidense, a identidade individual ou pessoal pode ser considerada pelos atributos que uma pessoa “possui” e que permitem descrevê-la como pessoa única, singular. Essa identidade se relaciona com a

imagem que a pessoa tem de si mesma (*self*) e a identidade que os outros têm dela (identidade social).

A identidade pessoal é uma manifestação do que os sujeitos dizem que são e que desejam ser, por meio das autodescrições e auto-avaliações geradas nas histórias de suas vidas e que refletem a auto-imagem que o sujeito tem e aquela que ele quer mostrar aos outros (HABERMAS, 1978). É o sentimento pessoal de sua identidade como sistema de representações que possibilita ao sujeito identificar-se como tal, no contexto das relações com os outros.

As análises pessoais (individuais), sociais e profissionais que fazemos nos levam a sustentar a necessidade de compreender a dialética do individual e do grupo (o social) por meio da qual se insere o grupo profissional nos processos de construção e ressignificação de identidades.

Dois elementos constituem a identidade pessoal: a auto-imagem e a auto-estima. A primeira diz respeito a uma atitude positiva ou negativa em relação ao eu, e a segunda, ao processo de interação do sujeito com os outros, no contexto mediado pelo juízo que o sujeito faz de si mesmo.

Para Rosemberg (1981), a identidade social se refere aos grupos sociais e é caracterizada pelo *status* social do grupo, pela pertinência ao grupo, pelas identidades pessoais, além de outros elementos que influenciam no conceito do eu.

Sainsaulieu (1988) usa o termo identidade coletiva para referir-se a um sistema de representações compartilhado pela elaboração coletiva de um projeto. É a identidade do ator coletivo, como identidade “observável nas relações sociais”. Assim, pelo fato de pertencer a um coletivo, ela se constitui em uma identidade socialmente reconhecida, mediada pelas ideologias e pelas relações de poder.

Os professores constroem suas identidades pessoais no seu grupo e contextos, em interação com outros grupos profissionais. Nesse processo, elaboram auto-imagens, representações de si e do seu grupo profissional, como parte de sua história de vida no coletivo e das regras e normas da atividade profissional.

Essas representações e auto-imagens são elementos que contribuem para que os sujeitos se compreendam e compreendam os outros dentro do grupo profissional. Nessa lógica, podemos falar de identidades individuais e do grupo. Elas não aparecem como entes isolados, e sim numa unidade dialética entre o individual e o coletivo ou do grupo. A identidade docente se apresenta como identidade individual, específica aos sujeitos e contextos, e como identidade comum a todos os docentes em determinados contextos e momentos sócio-históricos.

As identidades docentes individuais e as do grupo profissional ao qual os sujeitos pertencem são construções estáveis e têm em si dificuldades para serem mudadas, uma vez que são construídas na base de elementos que geram uma dada estabilidade. Nessa ótica, representam estágios do desenvolvimento pessoal e social que caracterizam momentos históricos da profissionalização docente. As mudanças das identidades, em geral, são impulsionadas pelas crises de identidade, ou seja, quando uma identidade não dá conta das novas exigências da atividade profissional, em face de mudanças reconhecidas pelos docentes, e precisa ser substituída, enquanto negação dialética, por uma outra identidade. No entanto, a nova identidade não implica em destruição da anterior.

A identidade dos professores como grupo profissional contém identidades anteriores e os germes das futuras, uma vez que a nova emerge da solução das contradições dialéticas entre as velhas identidades e das situações profissionais a exigirem novas que representam uma negação dialética das anteriores, isto é, negam as identidades anteriores, mas trazem consigo seus elementos positivos, marcando um contínuo-descontínuo.

Woods (1987), em suas análises relacionadas às mudanças no desenvolvimento profissional, enfatiza a necessidade de distinguir os tipos de identidade, destacando a “identidade social”, a “identidade pessoal” e o “autoconceito”.

- A primeira se situa no plano das atribuições e é a identidade social dada aos professores, baseada nos desejos e preocupações do discurso oficial, (*game playing*);

- As identidades pessoais se referem aos significados atribuídos ao eu pelo professor, constituindo-se em auto-assinações e auto-atribuições. (*self-positioning*);
- O autoconceito é uma referência do eu mesmo, mas em termos de uma síntese de idealizações, de atribuições sociais e auto-assinações.

A profissionalização e a internalização de novas funções supõem a superação das contradições entre a identidade social atribuída e as identidades pessoais, processo que pode levar a novas identidades pessoais e profissionais. Ao pensarmos a pesquisa como componente da identidade docente, reconhecemos que não é suficiente conferir essa função aos professores por meio das políticas e exigências externas (identidade social dada), pois é necessário que eles assumam a pesquisa como parte de seu trabalho profissional, atribuindo sentido a essa função como parte de seu *self*.

A construção da identidade do professor se dá em espaços sociais, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre as pessoas; conseqüentemente, a construção de identidades é um processo de socialização. A socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas, entre outros, são elementos desse processo de socialização, necessários à construção das identidades profissionais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada, a escola como instituição de exercício da atividade profissional, as organizações profissionais, as interações com a comunidade e outros grupos profissionais são imprescindíveis na internalização das atitudes de pesquisa como elemento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, na formação de uma nova identidade. É nesses espaços e tempos que se dá a socialização significativa para a identidade.

Para Dubar (1997), é possível reconhecer pelo menos quatro contribuições diferentes de espaços em que se estrutura a construção da identidade profissional. Esses espaços/tempos são:

- O espaço da formação profissional, ao qual se associa uma construção ainda incerta da identidade;
- O espaço do ofício, ou seja, do desempenho das tarefas associado à consolidação da identidade e ao bloqueio de uma identidade especializada;
- O espaço organizacional, no qual os diferentes membros da instituição confirmam a identidade profissional do outro, ao reconhecer, de forma plena, as funções e tarefas como homólogas às deles (valorização de pares e o espaço/ tempo do reconhecimento dos pares);
- O espaço fora do trabalho, no qual se (des)estrutura uma identidade ou se confirma um retiro sem conflito, característico de uma longa trajetória profissional.

Quando se pensa na formação do professor que pesquisa sua atividade profissional, é necessário pensar como a pesquisa se revela em cada um dos espaços acima citados. É na interação entre atividades de pesquisa nesses espaços que se formam atitudes para a pesquisa que, por sua vez, integra-se à identidade profissional docente.

Os professores são os principais atores na construção de sua identidade, como parte dos processos de profissionalização; dessa forma, não lhes podem ser dadas “identidades prontas” para que eles ajam. As identidades profissionais surgem e se modificam durante a formação inicial na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da atividade profissional quanto nos sociais mais amplos, em face de novas necessidades sentidas pelos professores. Isso exige novas configurações pessoais, intergrupais e individuais, no sentido de assumir matrizes que caracterizam novos estágios de profissionalização e de identidades.

Nos processos de construção de identidades dos professores como grupo profissional, incidem vários riscos de descaracterização, provenientes de três fatores que Carrolo (1997, p. 24) identifica como:

- A progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente;
- A indefinição institucional da escola em nível organizacional e pedagógico, no que se refere à proliferação de papéis exigidos ao professor;
- A deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão ligada ao labirinto interior do próprio educador, ao questionar-se sobre o sentido do que faz e o modo como os outros entendem e reconhecem sua ação.

Esses são elementos a considerar quando pensamos na pesquisa como um componente da identidade profissional dos professores.

Os saberes e a identidade

O ato de pesquisar na escola se apresenta como alternativa que possibilita ao professor um papel mais expressivo nos processos de construção de seus saberes profissionais e de sua profissionalidade. Os saberes profissionais resultam de relações complexas, subjetivas e intersubjetivas entre os professores e destes com outros grupos, mediados por saberes – referências da atividade profissional. São saberes que emergem de necessidades práticas e teóricas vinculadas a novas situações-problema da atividade profissional. Na perspectiva do professor que pesquisa sua práxis como profissional crítico e reflexivo, a construção de novos saberes passa a fazer parte dos processos de construção/consolidação de sua identidade profissional. Assim, os saberes profissionais estão em estreita relação com as identidades profissionais.

De acordo com Dubar (1997, p. 75), para cada configuração de identidades existe um tipo de saber privilegiado, que estrutura a identidade profissional:

- O saber prático, resultado da experiência, é saber estruturante da identidade, associada à lógica de um trabalho que é remunerado;
- O saber profissional, no qual se articulam saber, prática e saber técnico, é *focus* da identidade estruturada pela atividade profissional, associada à lógica da formação. É um saber que se reestrutura em função de novas demandas da profissão;
- O saber da organização articula saberes práticos e teóricos estruturantes da identidade institucional, que depende das estratégias de organização específica.
- O saber teórico estrutura uma identidade que fornece autonomia e saberes culturais associados à lógica da reestruturação permanente;
- O saber das associações profissionais está ligado às problemáticas da formação, à reestruturação da atividade profissional, à tomada de consciência dos conflitos que levam a novas funções docentes, à natureza e sentido dessas novas funções, à “acreditação”, à revisão das normas da atividade profissional, às questões salariais associadas às condições da atividade profissional e plano de carreira.

Assim, a pesquisa como ferramenta profissional para produzir esses saberes está ligada à construção das identidades profissionais.

A formação como espaço de construção de atitudes para a pesquisa

A importância de estabelecer uma formação aos professores na qual a pesquisa seja um componente educativo é reconhecida pelas instituições formadoras de professores que procuram trabalhar o ensino da pesquisa em educação e a pesquisa sobre educação na formação docente.

A formação de professores não é só um problema de apropriação ou construção de conhecimentos teóricos pensados para a prática, e sim um processo de pensar em intervir na prática tomando como base diversas referências, entre elas, os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas. Intervir na prática supõe o compromisso ético com a educação e a construção de saberes pelos professores como sujeitos construtores das suas identidades e da identidade profissional. É nesse sentido que se situa nossa discussão sobre o professor-pesquisador e o lugar da pesquisa na construção de saberes e das identidades profissionais.

A profissionalização da docência é um processo de construção de identidades profissionais, (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Dessa forma, a formação que contribui para a profissionalização é aquela que tem impacto no desenvolvimento profissional dos professores e em suas identidades pessoais e profissionais. A formação não se constitui num processo de transmissão de conhecimentos ou de treinamento, e sim num processo de construção de identidades pessoais e profissionais dos docentes, com o objetivo de desenvolver a cultura das instituições formativas como instituições que aprendem.

A construção dos saberes da atividade profissional no contexto da instituição, usando procedimentos científicos, não se opõe a outras estratégias de solução de problemas, tais como intuição, improvisação, arte e aplicação de técnicas enquanto conhecimento formalizado. No entanto, a preocupação dos pesquisadores, das Agências Formadoras, das Instituições Escolares e dos professores se refere à busca de melhor compreensão do sentido que se atribui à pesquisa dos professores e ao professor como pesquisador, além das possibilidades que esse sentido pode ter nas práticas do desenvolvimento profissional e na construção da identidade.

Gatti (1999), ao referir-se à pesquisa e à formação para a pesquisa, alerta: “O desenvolvimento de habilidades para a pesquisa só se faz no próprio

trabalho de pesquisa. Esse trabalho é a fonte de criação e guia de cada etapa e ação [...]” (p. 77).

Pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar são construídas socialmente, num processo de socialização e até de formação artesanal. Essa construção demanda interlocução dos menos experientes com os mais experientes, o que constitui um dos nós da questão, notadamente em algumas áreas nas quais a tradição da investigação científica se mostra pobre. Essa pobreza se reproduz pela rarefação de interlocutores maduros no trato direto e continuado com a pesquisa (id. *ibid.*, p. 78).

A pesquisa supõe uma preparação inicial e sistemática como elemento da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Essa formação consiste em fomentar atitudes positivas para a pesquisa, pois pesquisar implica plasticidade nas idéias sobre a realidade educativa, além da disposição de participar da busca de formas democráticas de educação. Dessa maneira, a pesquisa se integra à própria concepção de professor profissional.

A escola como espaço de pesquisa e construção de identidade

O desenvolvimento profissional é um processo de autotransformação e de transformação das práticas educativas dos professores. Os processos de pesquisa são parte desse desenvolvimento profissional, pois supõem não só o crescimento pessoal e profissional do professor, mas também melhoria em sua prática educativa, com base em novos saberes, práticas inovadoras, entre outros.

As situações-problema que o professor vivencia no contexto de sua prática educativa lhe impõem novas ações criativas. Essas situações são suscetíveis de ser trabalhadas quando se toma consciência, nos planos ideológicos, políticos, pedagógicos etc., da necessidade de romper com “os hábitos” e as “rotinas” sempre que necessário.

A pesquisa como elemento do perfil profissional docente não deve levar ao incremento de funções e tarefas dos professores. Sua preocupação deverá ser com a ressignificação de suas funções “tradicionais” numa nova cultura escolar e profissional, de tal forma que a prática de pesquisar se incorpore no cotidiano do exercício da profissão.

A epistemologia da atividade profissional da docência se refere aos processos de construção de conhecimento, saberes, atitudes, valores etc., de diversas naturezas. Nesses processos, a pesquisa sistematizada como procedimento e atitude se constitui numa ferramenta importante. Apesar disso, a atitude profissional não se reduz à pesquisa da prática. A atitude profissional docente supõe também uma nova racionalidade, baseada na escolha, de forma argumentada, de conhecimentos e procedimentos no conjunto de diversas referências, para a solução das situações-problema da atividade profissional.

A construção de identidades profissionais não é um processo de racionalização técnica em relação a saberes baseados nas ciências. Os conhecimentos científicos, embora sejam uma referência de valores, têm também suas limitações, uma vez que são modelos-referência necessários para ressignificar práticas complexas como a educação.

A construção de saberes, como teorias sobre suas práticas validadas pelos professores no contexto da instituição e fora dela, possibilita significar os conhecimentos teóricos das disciplinas científicas e construir outros saberes, usando procedimentos sistematizados pelas ciências como ferramentas norteadas por uma atitude de curiosidade, de indagação, de solução de problemas nos contextos da prática profissional.

Os professores devem compreender o lugar dos procedimentos sistematizados pelas ciências na construção de novos saberes como atividade científica no contexto da escola. Esses procedimentos são objeto de trabalho em práticas intencionais, em face da situação-problema, que possibilitam a construção de problemas de interesse do grupo. Outras situações-problema singulares podem escapar a um estudo sistematizado de natureza científica.

Um obstáculo institucional para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa nos professores é a falta de uma cultura colaborativa como parte de trabalho docente, conseqüência, entre outros fatores, da forma como tem sido organizado o trabalho dos professores nas escolas. A escola e os processos de ensino-aprendizagem se organizam em termos fragmentados, seqüenciais, em função do cumprimento de cargas horárias destinadas ao “tarefismo”. Os professores, em geral, desenvolvem uma atividade de ensino isolada, sem interação com seus pares. Essa situação traz consigo fortes limitações no que se refere à pesquisa da prática e à socialização dessa prática de pesquisa para a configuração de uma nova identidade, na qual a função de pesquisar se apresenta como um componente do perfil profissional.

Os espaços e o tempo para o trabalho docente são tão importantes quanto a formação direcionada à incorporação de saberes construídos como elementos das identidades. É na prática que se ressignificam os saberes da formação e se desenvolvem saberes práticos necessários ao seu aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses processos, a pesquisa que o professor realiza sobre sua atividade profissional ocupa um lugar relevante.

Os processos de uma identidade para outra constituem, segundo Dubar (1997, p. 51), “[...] um objetivo muito ambicioso que exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho.” Para o autor, o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, pois é nesse âmbito que se adquire reconhecimento financeiro e simbólico da atividade. A condição de professor pesquisador de sua prática ou de problemas teóricos da prática se gesta no contexto do agir docente (no contexto profissional) baseado em ferramentas da formação inicial e continuada.

A pesquisa como prática dos professores exige que eles como indivíduos e grupo profissional assumam essa função não como um desejo utópico, e sim como uma necessidade consciente do exercício da profissão. A pesquisa como

elemento da identidade profissional dos professores se desenvolverá na escola, pois, segundo Bolívar (2002), a escola como estabelecimento de ensino, além de ser um lugar de trabalho, deve ser um lugar de aprendizagem institucional ou organizativa. Isso significa que não só os professores constroem saberes e competências quando pesquisam suas práticas. A própria escola, como instituição, aprende, a partir de sua história e memória, a construir novas memórias organizativas, associadas a novos tempos e espaços e a uma nova cultura escolar na qual a pesquisa dos professores não é só desejada, mas também possível.

A escola, a sociedade, as agências formadoras e o Estado (como gestor da educação) devem criar as condições objetivas e subjetivas para a pesquisa como componente do trabalho do professor, possibilitando os processos de construção de novas identidades profissionais.

Algumas reflexões finais

O fato de defender, como princípio, a incorporação dos professores como colaboradores nas pesquisas coordenadas pelos pesquisadores, sem interferir nas pesquisas de sua atividade profissional, tem a intenção de “desenvolver e realizar a pesquisa com os professores e não sobre eles”, o que significa dizer que, nessas circunstâncias, pode-se falar de professores-pesquisadores. Na pesquisa-ação, como atividade de compreensão e implicação da práxis dos professores comprometidos com a “transformação da práxis” enquanto realidade social, política e cultural, os professores são mentores conscientes e produtores de saberes profissionais validados e compartilhados pelo grupo.

Uma idéia central do desenvolvimento profissional, que deve orientar a formação do professor para a pesquisa de sua prática, é pensar a pesquisa como elemento da identidade profissional. Dessa forma, os processos formativos e a práxis docente que se voltam para o referido propósito devem ter por base o fato de que a atitude de pesquisador a ser incorporada pelos professores se internaliza

quando se configura como parte das identidades pessoais e profissionais, sendo, portanto, algo adotado e assumido como uma necessidade pelo professor.

Uma nova profissionalidade caracterizada pela pesquisa como ferramenta para produção de saberes nos diferentes espaços da atividade profissional pode contribuir para a construção de novas identidades quando se integram como componentes de um sistema complexo de socialização e autopercepção. Esse fato leva os professores a se reconhecerem e exercerem a pesquisa como parte de sua prática cotidiana numa instituição de ensino que precisa de professores-pesquisadores para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação escolar.

**THE RESEARCH AS A RESOURCE FOR THE FORMATION
AND DEVELOPMENT OF A NEW TEACHING IDENTITY:
NOTES FOR AN INITIAL DISCUSSION**

ABSTRACT

This article treats research as a component of the professional teaching identity. It advocates a need for the formation of teaching research attitudes connected with the construction of a new professionalism and new personal and professional identities. Identity becomes a structuralizing category for the new professional action, in which research makes for one of its components. It also analyzes the learnings and the settings that contribute for the configuration of the identities, especially the initial formation and school, being the last considered as the focus of the continuing formation and professional development. Such theme has been subject of studies for the Grupo Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), created in 1995 and coordinated by the authors of this article.

KEY WORDS

Identity. Professionalization. Teacher researcher. Teaching formation. Teaching practice.

Referências

BLÁNDEZ ÁNGEL, Julia. *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona: Inde Publicaciones, 1997. 196 p. ISBN 8487330533.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). *Profissão professor*. O itinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002. 236 p. ISBN 8574601454.

BRASIL. Ministério da Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, n. 67, 18 fev. 2002. 7 p. ISSN 16762329. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPo12002.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2005.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988. 246 p. ISBN 8427011822.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, out. 1997. p. 21-50. 224 p. ISBN 9720341262. (Coleção Ciências da Educação, v. 26).

DUBAR, Claude. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, nov. 1997. 240 p. ISSN 9720311246. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1993. 190 p. ISBN 8471123835. (Colección Pedagogía).

_____. *La investigación-acción en educación*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1994. ISBN 847112341X. (Colección Pedagogía).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 246 p. ISBN 8521900104.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *ECCoS – Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 1, n. 1, p. 63-79, dez. 1999. ISSN 15171949. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v1n1/eccosv1n1_bernardetegatti.pdf>. Acesso em: 30 maio 2005.

HABERMAS, Jürgen. Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica. In: POPPER, Karl Raimund. *La lógica de las Ciencias Sociales*. México, DF: Grijalbo, 1978.

HOPKINS, D. Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, v. 3, p. 41-50, 1987.

KEMMIS, Stephen. Action research and social movement: a challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*, v. 1, n. 1, 19 jan. 1993. ISSN 10682341. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>>. Acesso em: 30 maio 2005.

_____.; MCTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988. ISBN 8475840884.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 192 p. ISBN 8574903111.

_____. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, cap. 13. p. 181-192, 2004.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Representações de professores/as experientes em processo de formação sobre a profissionalização docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (EPENN), 17, São Luís, 2005. *Anais*. São Luís, 2005. 1 CD-ROM.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. 224 p. ISBN 8573077743.

RAMALHO, Betânia Leite. *A questão da desprofissionalização do magistério primário rural da Paraíba*: a visão das professoras e dos centros formadores. Tese (doutorado em Ciências de Educación). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Facultat de Ciències de Educación, Departament de Pedagogia Aplicada, Barcelona, 1993. 232 p.

_____.; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Competência como fio condutor da formação profissional: o desafio possível. In: OLIVEIRA, Vilma Queiroz Sampaio Fernandes de (Org.). *O sentido das competências no projeto político pedagógico*. Natal: EDUFERN, 2002. (Coleção Pedagógica, v. 3).

_____.; _____.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor*. Profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p. ISBN 8520503322.

ROSEMBERG, M., TURNER, R. H. (Ed.). *Social psychology: sociological perspectives*. New York: Basic Books, 1981.

SAINSAULIEU, Renaud. *L'identité au travail: Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988. 480 p.

SCHENSUL, Jean J.; SCHENSUL, Stephen L. Collaborative research: Methods of inquiry for social change. In: LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSLE, Judith (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, p. 161-200, mar. 1992. 258 p. ISBN 0124405703.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p. ISBN 8573076380.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Trad. A. Guera e J. Maestro. Madrid: Morata, 1981. ISBN 8471122200. (Colección Pedagogía).

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. La etnografia en la investigación educativa. Trad. Marcos Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós, 1987. 224 p. ISBN 8475094422. (Colección Temas de Educación).

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. ISBN 8585725346. (Coleção Leituras no Brasil).

