

## A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

*Rosy-Mary Magalhães de Oliveira<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente artigo abordará o tema desenvolvimento da pesquisa científica e a formação do professor pesquisador. O objetivo desse trabalho é analisar qual é a importância dada, nos cursos de formação de professores, à pesquisa no ensino superior. Para tal, são levantadas algumas problematizações, como a integração da pesquisa científica aos discentes dos cursos de licenciatura. Utiliza-se como ferramenta de análise as obras de Pimenta e Anastasiou (2008), Masetto (2008), Behrens (1994), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), Gil (2008), Tardif (2002) e Lessard (2006), que debatem sobre a importância da pesquisa no ensino superior e a formação do professor pesquisador.

**Palavras-chave:** Pesquisa científica. Curso de Formação. Professor Pesquisador.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a importância de ensinar o valor da pesquisa nos cursos de licenciatura no ensino superior. O objetivo deste trabalho é levantar um debate sobre a formação do professor pesquisador, tendo em vista que este, enquanto acadêmico-professor, melhora sua prática a partir do momento em que entende que é por meio da pesquisa que haverá um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Após a Independência do Brasil emerge a necessidade da organização da instrução popular. A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário data de 15 de outubro de 1827 e é conhecida como lei das escolas de primeiras letras. Ela estabelecia que a instrução tivesse como ferramenta os métodos de ensino mútuo Lancasteriano<sup>3</sup> (MOACIR, 1936 apud SAVIANI, 2005), tendo sido utilizada até a implantação da lei 9394/96, que, com falhas e avanços, proporcionou alguns direitos aos docentes.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à Universidade Federal de Goiás à disciplina Formação de professores: pesquisa, políticas e perspectivas críticas. Docentes orientadores: Dra. Ruth Catarina C. R. de Sousa e Dr. Valter Soares Guimarães.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

<sup>3</sup> O Método Lancasteriano ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo e/ou Método Lancaster. Utilizava monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas e se baseava no método do ensino oral e na memorização, pois na época se esperava do aluno disciplinarização mental e física, e não originalidade e elucubração intelectual (NEVES, 2003).

No entanto, cabem, nesse ponto, algumas perguntas importantes ao desenvolvimento deste artigo: esses direitos garantem a formação (aos professores e demais profissionais da educação), a formação continuada (art.62 e 64-LDB9394/96) e o *incentivo* à pesquisa? A resolução do CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), segundo Dias-da-Silva (2005), instituiu, impositivamente, a duração de uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura, apesar de entrar em contradição com a resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), dando liberdade de construção ao Projeto pedagógico do curso, mas impondo o cumprimento de créditos, práticas, estágios e atividades científico-culturais. Novamente se questiona: e a pesquisa? Onde e quando os alunos da graduação poderão ter contato com essa atividade e com seus instrumentos antes e se entrarem em um mestrado? Esses são alguns questionamentos pertinentes à introdução da pesquisa científica.

Assim, com o objetivo de discutir as inquietações sobre o assunto, buscou-se apoio em autores como Pimenta e Anastasiou (2008), Masetto (2008), Behrens (1996), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), Gil (2008), Tardif (2002), Lessard (2006), Dias-da-Silva (2005) e Saviani (2005), que foram estudados ao longo das aulas da disciplina Formação de professores: pesquisa, políticas e perspectivas críticas. Foi no debate em sala, para o qual se usou como apoio teórico os textos dos já citados estudiosos, que houve a percepção de que professores pesquisadores não podem ser vistos e cobrados apenas em disciplinas do mestrado, mas sim já nos cursos de graduação, para que se melhore cada vez mais a prática, utilizando-se do conhecimento da teoria.

Dessa forma, é preciso encarar a nova realidade do processo educacional como professores instigadores, críticos, criativos e envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

## **A PESQUISA NO CONTEXTO HISTÓRICO**

A partir de década de 1990 muito se discutiu sobre a idéia de incentivar e implantar, nas universidades brasileiras, a prática da pesquisa, pelo corpo docente, com o objetivo de embrenhar-se nesse mundo globalizado e instigante, em que o pesquisador pode percorrer os artifícios dessa tarefa focando seu objeto de estudo. Isso aconteceu porque, de acordo com Charlot (2005), o homem está em busca de significados, de sentidos. Ele precisa encontrar um sentido, mesmo e inclusive quando está sendo enganado por outros.

Os primeiros cursos superiores foram implantados, no Brasil, a partir de 1808, com a chegada do rei e da corte Portuguesa, que se transferiram de Portugal para o Brasil (transferência essa ocorrida por causa de uma guerra em curso, onde Napoleão Bonaparte pressionava Portugal através de um bloqueio continental). Anteriormente, com a falta de cursos universitários, muitos brasileiros que queriam cursar a universidade foram para Portugal ou para outros países europeus. Com a chegada da Coroa, começaram as preocupações com a formação da intelectualidade política da elite brasileira, mas, no entanto, sem que fosse questionada a dominação portuguesa.

De acordo com Masetto (2008), a transferência da corte portuguesa para o Brasil e o encerramento das informações e comunicações com a Europa fez surgir à necessidade da formação de profissionais que respondessem a essas novas situações, fato que impôs a criação de cursos superiores. Na década de 1820 criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores, de Direito em Olinda, Estado de Pernambuco; de Medicina em Salvador, na Bahia; e de Engenharia, no Rio de Janeiro. Posteriormente vieram outros cursos, como agronomia, química, desenho técnicos, dentre outros, mantendo as características de uma escola autárquica e valorizando, assim, a filosofia e a teologia das ciências humanas, visando à inserção do indivíduo na indústria emergente. Por causa dessa herança portuguesa, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), nas universidades brasileiras ainda existem extraordinário ranço que as identificam alguns modelos europeus e jesuítas.

Na década de 1970 já era possível encontrar, nas universidades brasileiras, um processo de imposição da pesquisa para o candidato ao cargo de docente do ensino superior. O foco, nessa época, não era o aluno, mas sim o professor, que ocupava o centro do processo de ensino. A maior inquietação era fazer com que os professores fossem competentes e modernizassem seus conhecimentos e suas experiências, ou seja, se tornassem pesquisadores, produtores de conhecimento e transmissores dos mesmos em sala de aula, com vistas a desenvolver o aprendizado do aluno.

Em caso da não aprendizagem do discente, a culpa não era do professor, mas sim do próprio discente, que não prestou atenção nas aulas, não estudou e não freqüentava as aulas:

Caso o aluno fosse mal às provas e, por conseguinte, não fosse aprovado, a responsabilidade dessa situação era creditada unicamente ao aluno [...] Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se professor tinha transmitido bem a matéria, sido claro em suas explicações, se estabeleceu uma boa comunicação com os alunos, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos. (MASETTO, 2008, p. 12)

De acordo com Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), a reforma no ensino brasileiro com respeito ao processo de pesquisa foi acontecendo ao longo da história da educação brasileira, procurando realizar comparações entre dados coletados e as evidências sobre temas conhecidos e acumulados por outros campos específicos e profissionais, transformando o conhecimento em uma arte de ensinar e permitindo aos homens serem mais críticos e respeitarem a profissão escolhida, não os deixando serem somente homens instruídos, mas homens capazes de instruir.

As diretrizes mantidas na lei 5.540/71, que atuou em todo o período da ditadura militar, favoreceram as classes elitizadas brasileiras, e não formaram pessoas críticas e pensantes. Em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº. 9.394/96, o ensino superior passou por uma reformulação advinda das reflexões realizadas nos cursos de pós-graduação. As autoras Pimenta e Anastasiou (2008) enfatizam que as instituições educacionais eram avaliadas pela competência do docente e pelo resultado de um provão aplicado, em geral, e, também, pelo número de professores com títulos de mestrado e doutorado adquiridos, e não pela sua desenvoltura e pelas iniciativas do docente relativas à sua formação continuada:

A necessidade uma política global de formação e valorização inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com uma concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, compreendendo como uma profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto uma carreira estruturada com compromisso com as necessidades educativas e a necessidades do nosso povo e a qualidade histórica da escola. (FREITAS, 2007, p. 1204-1205)

Pimenta e Anastasiou (2008) ainda afirmam que os programas de mestrado e doutorado das mais diversas áreas se voltam para áreas específicas e não para a docência. Como muitos não têm condição de investir e a instituição não tem interesse por esse tipo de investimento a formação continuada fica comprometida.

## **OS ÓRGÃOS FINANCIADORES DA PESQUISA**

No Brasil existem vários órgãos que patrocinam o processo de pesquisa científica, entre os quais o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atrelado ao Ministério das Ciências e Tecnologia (MCT), destinado a patrocinar o

desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos para pesquisa no país. O CNPq tem uma estrutura que compreende um Diretório Executivo, responsável pela gestão de instituição, e um Conselho Deliberativo, responsável pela política institucional. Existem, ainda, Comitês de Assessoramento, que também participam das gestões políticas do país.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – tem um papel fundamental na atuação, expressão e consolidação da pós-graduação (mestrado e doutorado) em todo o país. Ela possui atividades que se agrupam em quatro grandes linhas de ação, sendo que cada uma é desenvolvida na totalidade da estrutura dos programas, tais como: avaliação dos pós-graduados; acesso e divulgação da programação científica; investimento na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e promoção da cooperação científica internacional.

A CAPES tem um sistema de avaliação que continuamente aperfeiçoado, sendo um instrumento para a comunidade universitária ao demonstrar um padrão de excelência acadêmica para mestrado e doutorado. Os resultados dessa avaliação servem de sustentação para o princípio político da área de pós-graduação, contribuindo para as ações de patrocínios (bolsas de estudo, auxílios e apoios).

A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi fundada em 11 de julho de 1995 pelo Decreto nº. 29.741, com o objetivo de assegurar a existência especializada em quantidade e qualidade suficiente para atender a excelência dos empreendimentos públicos e privados, visando o desenvolvimento do país.

A CAPES é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de *Stricto Sensu*, em 1981, pelo Decreto n. 86.791. Além disso, é conhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

No Governo Collor, a Medida Provisória nº. 150, de 15 de março de 1990, extinguiu a CAPES. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica, com o apoio do Ministério da Educação conseguiram reverter à medida. Em 12 de abril do mesmo ano a CAPES é recriada pela Lei n. 8.028. A Lei n. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituí-la como Fundação Pública, o que lhe confere novo vigor.

A nova mudança de governo, em 1995, reestrutura a CAPES, que foi então fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. No mesmo ano, o sistema de pós-graduação foi bastante atuante, criando mais cursos de mestrado e mais de 600 doutorados, totalizando mais ou menos 60 mil alunos.

A CAPES caracteriza-se, na atualidade, pela contribuição e pelo sucesso da institucionalização da pós-graduação. Seu reconhecimento público opera com o envolvimento de docentes e pesquisadores, que lhe conferem um estilo ágil de funcionamento. Atua em várias fontes diversificadas, apoiando aos programas em sintonia com a pós-graduação brasileira.

A nova CAPES terá como finalidade, sendo uma agência reguladora induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, de acordo com o art. 2º da lei 11.512/07. Segundo Freitas (2005), essa ação também será realizada para os cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB – e pela Pró-licenciatura. Ademais, ela faz a defesa de uma política global de formação de profissionais da educação, de caráter sócio-histórico e que responda às necessidades atuais. Isso implica em uma ação conjunta, na revisão das estruturas das instituições e em uma integração permanente entre estas e as entidades organizadoras da educação.

## **O QUE SE ENTENDE POR PESQUISA CIENTIFICA?**

Em *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*, Zeichner (1998) discute a necessidade de eliminar a separação entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos, bem como a relevância da pesquisa colaborativa, um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas* (ZEICHNER, 1998b) é uma obra que apresenta a produção do professor e da professora como pesquisadores, por meio da pesquisa-ação. O autor afirma que tal formação está inserida e só pode ser compreendido no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado. A experiência docente é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico.

Lessard (2006) propõe, em seu artigo, uma análise da formação profissional para o ensino e suas relações com a universidade e a eficácia do Estado, pois entende que o ensino superior ocupa um lugar importante e que vivendo em uma sociedade competitiva é preciso investimento intelectual na mão-de-obra. Nesse sentido, o autor afirma que o ensino não pode evoluir sem a participação plena e inteira dos docentes; estes têm conhecimentos, crenças, projetos que se defrontam com um contexto de trabalho e situações escolares cotidianas, os docentes são levados a desenvolver suas práticas e a considerá-las como hipóteses de trabalho, sobre as quais diversas formas de flexibilidade podem e devem exercer.

## **PESQUISA NA LICENCIATURA**

No cotidiano da vida universitária é possível perceber que há certas preocupações institucionais, como o conjunto de conhecimentos e habilidades dos profissionais na área de sua formação. No entanto, elas estão mais relacionadas às obrigações formais do departamento dos cursos.

As instituições enfatizam as pesquisas de pós-graduação nas áreas em que o profissional exercerá sua formação. Na graduação, o projeto de pesquisa é focado nos trabalhos de conclusão de curso, reservando para o final o interesse e a necessidade da pesquisa.

É notada a preocupação, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), com a qualidade dos resultados do ensino superior, especialmente no ensino de graduação, demonstrando a importância do campo específico e do campo pedagógico dos seus docentes.

A partir dos avanços científicos, as faculdades e universidades mostram que são lugares de se fazer ciência, que se situam e atuam em uma sociedade em determinado tempo e espaço. Com isso, vêm sofrendo as interferências externas, pelos interesses da conjuntura política e econômica do país. Assim, a educação não estabelece prioridades para o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa nas áreas de formação. Dessa forma, essas instituições brasileiras perdem sua força e credibilidade no incentivo de projetos de pesquisa.

De acordo com Masetto (2008), o contexto de graduação nas faculdades e universidades já aponta alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática do docente. No entanto, muitos ainda se prendem a idéia de que esta última se faz somente no cotidiano:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à existência de uma formação específica como professor universitário. Nesse já joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, do modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações dos seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 131)

Na universidade, o acadêmico aprende a similar mentalmente o processo de ensino, acreditando em uma realização contínua e prolongada, socializando em parte a capacidade de perceber a sua instrução sem a ajuda do mestre. A sua formação vem da sua experiência como aluno e a partir da observação do modelo educacional que predomina nas instituições de ensino no Brasil. Toda essa bagagem que o professor carrega ainda é insuficiente para uma educação de qualidade.

Enfatizando a graduação, Masetto (2008) questiona o desenvolvimento de habilidades e o que fazer com os conhecimentos adquiridos e com as experiências vividas no ensino superior. Com isso, certas respostas já são dadas pelo fato de estarem contempladas no desenvolvimento da área cognitiva (relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar e trabalhar em equipe). Algumas outras ainda podem ser citadas, tais como: aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e com pessoas fora do seu ambiente universitário, fazer um relatório, pesquisar, e outras formas de trabalho.

É possível perceber que, assim como a pesquisa científica se desenvolveu, aumentaram também as cobranças sobre o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades que se estenderam aos cursos de pós-graduação como forma de sanar os problemas oriundos das graduações. Conseqüentemente, a formação do docente de ensino superior teve que estabelecer uma competência própria que se contrapunha às idéias de ensino “por boa vontade”, visando ao complemento salarial ou a preencher um tempo ocioso.

No processo de sua profissionalização o docente precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador e interdisciplinar. A educação escolar é um processo formal de cooperação, de encontro de indivíduos, de cruzamento de experiências, saberes e visões de mundo, que não pode ser reduzida apenas ao encontro de disciplinas. É saber participar das teorias que são expostas aos alunos, é fazer com que estes, ao encontrarem a informação, possam ser capazes de abalizá-la, criticá-la, refletir sobre ela e adquirir o conjunto de conhecimentos por meio da preparação cuidadosa que começa com a realização da pesquisa. É necessário saber fazer os projetos com criatividade e, ao mesmo tempo, ter humildade para defendê-los neste mundo globalizado, pois o aluno precisa sair de



seu papel passivo para se tornar o autor do seu próprio sucesso educativo. Dessa forma, não será mais um mero copiadador de receitas ou receptor de informação, mas construirá o seu próprio conhecimento.

Nessa construção do conhecimento e do aprendizado é necessária a contribuição do docente, sempre buscando inovações no campo didático e possibilitando estimular as pesquisas como forma de crescimento intelectual de seus alunos.

Nas análises de Anastasiou (2002), o compromisso do professor na instituição universitária vai além de simples reprodução de conhecimento. É necessário ressaltar o fazer aprender, o deixar aprender, assegurar o processo de pensamentos criativos, garantindo novas soluções para os novos problemas da realidade cotidiana, juntando teoria e prática, formando um objeto de estudo e refletindo sobre ele.

## **A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Na evolução tecnológica, as necessidades suscitadas pelo pós-modernismo impulsionaram, para além do próprio dinamismo da sociedade, um novo conceito de aprendizagem, que vem exigindo uma mudança na conjuntura educacional nacional, desde a educação básica até o ensino superior. Isso torna cada vez mais evidente a necessidade da formação continuada para os docentes, visando o saber pedagógico e o saber científico.

O cotidiano da sala de aula exige um esforço maior do docente em obter conhecimento e ter disposição e coragem para realizar a pesquisa e situá-la no contexto histórico, social, político e econômico, tornando-se necessário que o profissional-professor resolva conflitos. No entanto, a ele cabe valorizar o ensino e a aprendizagem não para que tenha uma função de destaque no âmbito educacional, mas para o desenvolvimento da intelectualidade. O docente possui, entre outras funções, o dever de ser um formador de opinião e conhecedor de todo o sistema de propagação e democratização do conhecimento na conjuntura nacional.

O docente pesquisador carrega consigo em sua bagagem, ademais dos atributos já citados, um valioso capital cultural, que direciona e relaciona a sua prática pedagógica – transformadora e qualitativa – com a pesquisa, propiciando um avanço da pesquisa científica na área das licenciaturas.

Existem muitas instituições que não possuem um programa de realização das atividades práticas, e isso implica, necessariamente, no conhecimento do ensino da pesquisa para os alunos durante o curso de graduação, ficando assim o desenvolvimento e a intelectualidade dos alunos deficientes. Sem estímulo para continuar a sua formação como docente, cabe ao professor instigar cada potencial existente, em cada aluno, fazendo dele um indivíduo construtivo, crítico, inteligente e investigativo, atuante no mundo dos saberes. Os professores muitas vezes podem não ser pesquisadores que progridam no processo de investigação científica. No entanto, ele pode ser um consumidor da pesquisa. O docente sabe que a pesquisa atravessa fronteiras em busca de novas descobertas e instiga o bom conhecimento para sua formação. Com isso, sua disciplina fica atualizada constantemente com o mundo globalizado e ele pode realizar atividades interdisciplinares em seu dia-a-dia.

Os estudos realizados por Anastasiou (2002) mostram que o conhecimento científico extrapola territórios e que a pesquisa científica não pode abster-se dos debates, sendo necessário que o pesquisador esteja atento às mudanças. Ao se especializar em determinada área, é exigido do docente o conhecimento e o diálogo com várias formas de compreender o mundo, bem como haver a necessidade de romper e avançar a partir de suas pesquisas científicas. Além da socialização dos resultados alcançados, deve-se ressaltar que a questão da experiência docente interfere nas análises científicas. Segundo Anastasiou (2002, p. 182), “[...] crenças e valores fazem parte da explicação e associam objeto e sujeito, admitindo que todo conhecimento é autobiográfico”.

O professor-pesquisador atua no processo da iniciação científica como um guia, coletando dados e analisando-os com fundamentação bibliográfica, buscando um objeto de estudo que possa instigar o desenvolvimento intelectual do indivíduo, assim como discutindo passo a passo a metodologia da formação de um texto científico e ético dentro das exigências das instituições educacionais. A colaboração do docente é muito importante para que haja uma determinada qualificação no resultado final da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Utilizar-se da pesquisa como princípio educativo significa privilegiar a construção e a reconstrução do conhecimento como processo central do ato educativo, destacando sempre a figura docente (ranços e avanços), que não só atua em espaços escolares, mas encontra

espaço em instituições, empresas, organizações não governamentais, mídias educativas, órgãos de pesquisa, assessorias educacionais e órgãos do governo relacionados à educação. Onde houver uma prática educativa, uma ação pedagógica se faz necessária, e entender isso é primordial para estabelecer um processo de significação e ressignificação da profissão docente, identificando erros e acertos.

Durante a leitura das bibliográficas citadas neste trabalho, foi possível perceber-se as dificuldades vivenciadas, as semelhanças entre as pesquisas no que diz respeito à compreensão do método e o quanto retomaram leituras que pareciam esquecidas, mas que se revelaram necessárias para entender a importância de se tornar efetivamente um professor-pesquisador, em busca de interpretar a prática tendo em vista a importância da função docente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante das transformações que a educação brasileira sofreu e vem sofrendo desde o início, os docentes que aí se inserem não ficaram imunes a essas mudanças. O discurso da necessidade da pesquisa cada vez mais ganha terreno dentro das instituições de ensino.

No entanto, vale destacar que o docente deve romper com os paradigmas e com as barreiras do medo do novo e abolir aquilo que lhes é imposto pelo sistema capitalista, abandonar a idéia de uma educação voltada para uma classe elitizada, na qual são eles mesmo que fazem e ditam as normas aceitas pela sociedade brasileira, começando do pressuposto da descentralização do educador acomodado, que perde o lugar nas salas de aula como aquele que recebe tudo pronto e acabado. O educador traz o conhecimento para dentro da sala de aula, aprendendo junto com os alunos ou vice-versa.

Torna-se fundamental a existência do professor orientador-mediador, com visão de mundo crítica e didática de ensinar e, para isso, é necessária uma formação continuada do docente e a ênfase na pesquisa como propiciadora dessas mudanças de práticas e teorias. Em suma, a formação para a pesquisa durante a graduação ainda é parcial, no que diz respeito à formação contínua e ao aperfeiçoamento dos professores.

**Abstract:** This article will discuss the development of scientific research and the training of the researcher professor. The objective of this work is to analyze the importance given to the research in higher education in teacher training courses. For this, some problematizations are raised, such as the integration of scientific research to undergraduate students. The works of Pimenta and Anastasiou (2008), Masetto (2008), Behrens (1994), Veiga, Araújo and Kapuziniak (2005), Gil (2008), Tardif (2002) and Lessard (2006) , Who discuss the importance of research in higher education and the training of research professor.

**Keywords:** Scientific research. Graduation course. Professor Researcher.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G. et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

BEHRNES, Marilda Aparecida. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FREITAS, H. C. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2005.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 223-240, jan./abr. 2006.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2008.

NEVES, F. M. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 fls. Tese (Doutorado em História) – UNEASP, Assis, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **O trabalho no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. *Educação – Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. C. **Docência:** uma construção ética. São Paulo: Papirus, 2005.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998 a. p. 207-236.