

REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS DEMANDAS DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR – PESQUISADOR

Laura Marcela Cubides Sánchez¹

Fabiana Soares Fernandes Leal²

RESUMO

O professor de hoje não é visto apenas como figura de liderança nos espaços de formação de massas, mas como sujeito em constante aprendizagem, motivado pela dinâmica cotidiana de seu ambiente social e de trabalho. Desde meados do século XX, o professor começa a questionar seu trabalho como facilitador de espaços de ensino, no qual é o único que contém certo conhecimento e passa a ser entendido como um profissional que requer outros espaços que lhe permitam atualizar e manter ativa sua vocação. A partir daí o educador é também pesquisador em permanente construção, que além de ensinar, pretende entender seu ofício a partir de diferentes perspectivas, situações e contextos. No entanto, ainda hoje, continua lutando para não cair no papel de contentor de informação que é estritamente governado pela estrutura normativa e moral imposta pelas instituições governamentais e escolares. Este artigo foi baseado em uma revisão da literatura que expõe o panorama histórico da educação dos docentes e a reinvenção de sua profissão na atualidade. O objetivo da revisão desses documentos foi identificar os alcances e desafios da formação e do exercício do professor pesquisador, a partir das principais discussões acadêmicas que emergem das correntes teóricas do pensamento crítico em educação e das demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, pode-se dizer que, embora o trabalho do educador tenha adquirido um caráter mais autônomo e flexível, ainda está sujeito a parâmetros institucionais governamentais e educacionais, de modo que explorar novos paradigmas em sua atuação torna-se uma verdadeira façanha.

Palavras-chave: Pensamento crítico, Teorias e metodologias pós-modernas, Professor-pesquisador, Formação de professores, Pedagogias reflexivas.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e posicionamento das correntes teóricas do pensamento crítico em toda a comunidade científica e, especialmente, no campo educacional, favorecem o surgimento de debates e pesquisas que partem da ideia do professor como sujeito em constante aprendizagem, influenciado pelas demandas de seu contexto social e laboral. Desde então, aumentou a produção de documentos científicos que abordam este tópico, apoiado em uma perspectiva interdisciplinar e auto reflexiva, que defendem o papel do professor como

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: lauracubides20@gmail.com

² Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: fabianafernandes2801@gmail.com

pesquisador motivado por múltiplas questões e preocupações que emergem de seu exercício como educador e dos desafios que impõe o contexto no qual está inserido.

As últimas gerações de professores e pesquisadores têm sido fortemente influenciadas por tendências globais inovadoras que abrangem todas as áreas de suas vidas incluindo, portanto, sua formação profissional (TARDIF; LESSARD, 2014). Dada a ascensão das comunicações e a facilidade de acesso a outros contextos anteriormente considerados distantes e até alheios, gerou-se uma consciência e um reconhecimento massivo das problemáticas sociais e naturais de nosso entorno, que se transformou em uma preocupação na qual os professores poderiam ter um trabalho transcendental. Por isso, colocar as tecnologias e dispositivos de mídia ao serviço dos conhecimentos emergentes e da própria ciência amplia a perspectiva holística necessária para o seu desempenho, pois permite integrar novas variáveis sociológicas na compreensão dos fenômenos que compõem sua prática docente.

De tal maneira, esses dilemas envolveram questões sobre o papel da educação no combate de algumas das fraquezas estruturais que a humanidade começou a enfrentar, o que levou à detecção da insuficiência epistêmica da ciência para lidar com acontecimentos contemporâneos. No entanto, esse vazio de tipo ontológico, não corresponde apenas ao campo educacional, pois o mundo em geral foi construído a partir de princípios clássicos para ordenar e controlar o que acontece nele, simplificando sua compreensão e minimizando a complexidade que o caracteriza (LIBÂNEO, 2005). Esse comportamento tornou-se naturalizado de tal forma que parece inato pensar e agir sob essa perspectiva da realidade. Por essa razão, justifica-se essa pesquisa ao propormos a reflexão que os professores, como pesquisadores sociais e sujeitos do mundo, precisam situar-se teórica e metodologicamente para compreender seu objeto de estudo dentro de um quadro social, político e institucional.

As produções bibliográficas consideradas neste artigo, nos permitiram compor um panorama histórico amplo e completo que fornece ferramentas fundamentais para a compreensão do tema a partir de discussões que agora são mais vigentes do que nunca. O objetivo da revisão desses documentos foi identificar os alcances e desafios do professor pesquisador em seu exercício, levando em conta as principais discussões acadêmicas que emergem das correntes teóricas do pensamento crítico nessa área do conhecimento e das demandas da sociedade contemporânea. Para tal, nessa pesquisa de cunho bibliográfico, foram coletadas seções de algumas obras, artigos e ensaios acadêmicos, nas quais são apresentadas reflexões, dúvidas e conclusões sobre essa reviravolta epistemológica que trouxe o pensamento crítico à comunidade científica e à forma de educar.

Percebe-se que, diante desse contexto de mudanças, o professor vem tomando consciência da necessidade de se atualizar e empreender estratégias para adquirir novos conhecimentos, dentre elas, o acesso e a participação em eventos nacionais e internacionais, grupos de estudo, cursos sobre o uso de recursos didáticos e tecnologias, chamadas para publicações em jornais e revistas acadêmicas, etc. Esse investimento de tempo e, em alguns casos, de dinheiro, permite encontrar novas ferramentas e alternativas de trabalho que possibilitarão o ensino de determinados conteúdos e que transformarão a maneira de fazê-lo.

Cada um dos interesses que surgem como desconfortos pessoais dos profissionais, estão se tornando temas disciplinares de discussão, concebendo-os como compromissos da profissão docente. Portanto, a academia torna-se confiável ao fortalecer as estratégias para gerar ambientes intelectuais mais críticos, nos quais as questões de pesquisa surgirão de uma sólida bagagem teórica para abordar os problemas a partir de novas correntes de análise e interpretação. Concordando com Gatti (2006), o professor pesquisador começa a deixar a reprodução e aceitação simples de construtos teóricos que precedem seu campo de investigação, e pretende utilizar os novos recursos para fazer contribuições para sua área de estudo.

Até agora, poderíamos dizer que alcançar esse ideal pedagógico requer romper com vários paradigmas enraizados na concepção tradicional da educação. Tomando como referência Libâneo (2005), a primeira tem a ver com o debate que se inicia entre o universalismo e o relativismo; o segundo, está associado à construção segmentada de currículos baseados tanto na formação do pensamento científico quanto na experiência sociocultural; a terceira, é colocada no contexto institucional da aprendizagem e sua lógica organizacional; e por último, a quarta, inclui as anteriores em favor de uma reflexão sobre a educação inclusiva, fazendo referência à urgência dos currículos pensados a partir da experiência cultural e afetiva dos alunos e da aplicabilidade pertinente em seus ambientes. Conceber esses preceitos como um todo, poderiam garantir a coexistência das diferenças, a interação entre identidades e a incorporação da aprendizagem coletiva como elementos norteadores no planejamento dos cursos.

METODOLOGIA

Para a configuração do corpo teórico que acompanha alguns dos argumentos apresentados neste documento, foram citados autores que discutem, desde diferentes disciplinas e correntes científicas, a temática da formação dos professores. Entre eles, as duas referências mais importantes levadas em conta para a compreensão das transformações das apostas educacionais dos docentes, foram Libâneo (2005) e Tardif e Lessard (2014), que também

expõem os elementos-chave para dimensionar os escopos da reinvenção desta profissão na atualidade. Vale a pena esclarecer que a diferença temporal entre cada uma dessas obras e o presente, permite-nos detectar que muitas das situações e reflexões que elas apresentam continuam em vigor, o que nos leva a pensar que não houve progresso perceptível em determinadas áreas.

As contribuições mais vitais de cada um, foram extraídas para construir uma base teórica do tema a partir da dialética, isto é, a conversa entre suas preocupações e o prolongamento de sua aplicabilidade, a fim de consolidar um olhar do problema de diferentes ângulos e escalas. Ao selecionar as citações mais relevantes, continuou-se com o exercício de análise a partir de uma leitura geral das ideias, argumentos e justificativas mais robustas dos autores e, assim, interligar, complementar e, em alguns casos, contrastar suas posições para a elaboração deste artigo. O tecido final é mostrado na seção seguinte, onde estão expostos os diálogos e as reflexões que eles provocam para investigações futuras.

DESENVOLVIMENTO

Até meados do século XX, a educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, continuou baseada na ideia de um modelo de comportamento inserido em um conjunto de regras legitimadas pelas autoridades institucionais e escolares, para facilitar o controle das massas e, assim, garantir o seu processo de aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2014). Esta lógica operacional e colonial da educação demonstra a correlação que sempre tem existido entre o projeto político e social com o exercício do ensino e aprendizagem.

Graças à reforma educativa estipulada pela Constituição brasileira de 1946, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946–1951), que posteriormente serviu de inspiração para consolidar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 4024 de 1961), novas variáveis são inseridas dentro da ação pedagógica dos professores, que vão além de fazer que os estudantes sigam suas instruções. Esse momento histórico representa uma primeira tentativa de ultrapassar o paradigma da educação tradicional. Alguns desses novos desafios apresentados logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), estavam relacionados ao desenvolvimento e a eficácia de novas estratégias pedagógicas, sua capacidade de gestão, competência e desempenho, e com a sua formação acadêmica especializada em alguma área, em função de propósitos sociais concretos que foram co-atribuídas ao cumprimento de um projeto de nação em desenvolvimento.

No início da década de 1980, dentro da comunidade acadêmica, aumentaram os questionamentos sobre como os professores deveriam ser formados. As reflexões giraram em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

torno do esquema epistemológico e metodológico de como foram construídas suas disciplinas e suas diferentes áreas de foco. A visão sobre esse processo foi ampliada e começou a conceber elementos que antes não eram visíveis, como as dimensões culturais e subjetivas que acompanham a trajetória de vida desses professores e que inegavelmente determinam o ofício da docência. Para Cunha (2013) um dos primeiros passos foi reconhecer que o professor também era um ser em constante aprendizado e que, portanto, ele era um sujeito epistêmico. Diante deste pensamento, o conhecimento do professor era adquirido de acordo com os desafios profissionais que o próprio contexto passava a impor.

Como parte dessas novas demandas do mundo contemporâneo, a sociedade, através de autoridades públicas, instituições educacionais e pais, começa a exigir que dentro desse conjunto de conhecimentos e atitudes, que fazem do professor uma pessoa adequada para ensinar, sejam inseridos novos objetivos de ensino, metodologias e técnicas. Segundo Tardif e Lessard (2014), um dos fatores que mais afetaram isso foi o *boom* tecnológico, uma vez que a Internet e os equipamentos de informática se tornaram uma ferramenta básica de educação porque permitem ao professor e aos alunos acessarem informações em maior escala e de maneira muito rápida. Por essa razão, essa virada epistemológica necessária para assumir o compromisso com uma formação docente localizada e coerente com seu contexto, teve que ser acompanhada de estratégias que enriquecessem o conhecimento sobre o potencial e a aplicabilidade dos novos recursos que foram colocados a serviço do ensino.

Com estes antecedentes, o novo milênio trouxe também o surgimento de temas e modalidades de abordagem inter e transdisciplinar, uma vez que o fato de reinventar campos de desenvolvimento da profissão, a partir de diferentes ângulos, exigiu novos conhecimentos e sensibilidades no professor pesquisador. Ele deixa de ser apenas um professor e abre-se diante de um panorama de múltiplas perspectivas, interesses, questões e formas de proceder que o empoderam. Assim, tudo o que o legitimava como instrumento do sistema educacional, começa a ser questionado e lhe permite vitalizar seu poder de atuação como pesquisador. A abertura a todo um universo de informações e processos de criação e disseminação de conhecimento gera no professor a necessidade de investigar e até solucionar determinados problemas que despertam seu interesse.

Apesar dessas transformações, há uma grande preocupação pela qualidade e relevância das práticas pedagógicas dos professores, que em alguns casos continuam reproduzindo vestígios de um pensamento conservador que restringe a aplicação de metodologias inovadoras e verdadeiramente inclusivas. Atualmente, em todos os níveis educacionais, há uma certa vulnerabilidade de cair em um exercício de ensino que se limita à reprodução e memorização

de conteúdo, como herança do pensamento newtoniano-cartesiano, embora durante anos tenhamos trabalhado para produzir conhecimento (BEHRENS, 2011). Prova disso é o próprio desenho da trajetória educacional de um ser humano, os níveis que devem ser tomados, os testes que devem aprovar, o tempo que deve ser dedicado, as normas comportamentais às quais devem ser submetidos, etc. No entanto, a luta está em fomentar a produção dos conhecimentos que garantem alguma contribuição para a compreensão dos problemas identificados e possíveis soluções para eles, e a capacidade de estabelecer um diálogo entre eles e as situações cotidianas do ambiente em que são gestados.

Entendendo a prática do ensino como uma atividade social de grande impacto na construção de novas coletividades, a formação do professor começa a contemplar interesses que antes eram próprios das ciências sociais como psicologia, economia, antropologia, sociologia, história, filosofia, etc. Essa é uma primeira manifestação dessa necessidade de concretizar um desenvolvimento pedagógico interdisciplinar, que permitiria ao professor integrar elementos e questões que não tivessem apenas a ver com temas de escolaridade. A partir disso, a docência distancia-se de uma atividade puramente instrumental, controlada e formalizada pelos agentes da escola e do governo, e valoriza uma visão mais complexa das realidades das novas gerações.

Uma das maneiras pelas quais as correntes do pensamento crítico se manifestam é na fragmentação e descontextualização de currículos e pedagogias. Inegavelmente, a segmentação de temas, cursos e disciplinas é um dos legados da educação tradicional do século XX que tem sido mais perpetuado na formação das massas, até hoje. O que isso representa para a educação é o distanciamento entre campos de conhecimento que, além de impedir qualquer tipo de linguagem comum entre eles, gera desigualdade e exclusão de processos que também enriquecem a bagagem intelectual da humanidade. A classificação e hierarquização do conhecimento continuam norteando o sistema educacional brasileiro, incentivando a redução de experiências oriundas de outras realidades diferentes das do Ocidente e postergando a legitimação de certas concepções advindas das disputas de poder em diferentes instâncias da esfera social.

Sem dúvida, o hábito em categorizar o ambiente e o que nele habita e acontece é um mecanismo que possibilita a consolidação de esquemas mentais que auxiliam o desenvolvimento científico correto e confiável. No entanto, isso não justifica a discriminação e a simplificação de alguns saberes sobre os outros. Indiscutivelmente, como humanidade, devemos nos organizar a partir de papéis que, em princípio, podem ser atribuídos ou escolhidos por diferentes causas, entre eles, talentos, habilidades, capacidades, gostos, etc., portanto,

precisamos de uma ordem que direcione os mecanismos desde os quais queremos encaminhar propósitos educacionais específicos, sem continuar suprimindo processos que historicamente têm sido subestimados e até mesmo, ignorados. Aceitando a necessidade de formação em campos pontuais, em resposta a essa falha, surge a proposta teórica da interdisciplinaridade (BEHRENS, 2011), a partir da qual foram implementados planos de estudo e de trabalho para possibilitar o diálogo entre profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento.

A transição para um pensamento pós-moderno, entendido não como uma modificação ou avanço dos discursos da modernidade, mas como a liberação de velhos preconceitos para a reinvenção de expectativas e novos planejamentos socioculturais, que ocorre a partir da segunda metade do século passado, permitiu uma melhor compreensão dos fenômenos atuais, desde uma abordagem situada nas discussões contemporâneas. Por causa desse outro olhar foi possível analisar dialeticamente dinâmicas globais e particulares, homogêneas e heterogêneas, sem a necessidade de desarticulá-las. Portanto, tomando como referência Libâneo (2005), sob as correntes do pensamento científico que se começaram a posicionar dentro desse quadro, o modo de fazer pesquisa tornou-se mais flexível, dando mais valor à diversidade de relações, sujeitos, sentidos, culturas, etc.

Com base nessa virada epistemológica, as práticas pedagógicas são construídas alicerçadas na ideia da transcendência que podem vir a ter, não apenas no desenvolvimento acadêmico das pessoas, mas em seu projeto de vida pessoal. Desde esse momento, as práticas escolares não são mais vistas como consequência de uma normatividade global, mas são reinventadas e potencializadas nas relações cotidianas que se estabelecem entre estudantes e outros atores que moldam o ambiente educacional.

É por isso que, na formação de professores, se estabelece o princípio de conceber o ser humano como membro de uma comunidade, mas também como sujeito dotado de particularidade. Segundo Libâneo (2005), o que faz o docente pesquisador, além de exigir a contribuição de outros campos do conhecimento para aproximar-se da realidade educacional, trabalha pela criação de espaços em que convergem dinâmicas de humanização, socialização e singularização, sem pretender dissociá-las. Como parte deste novo desafio, dentro dos debates acadêmicos dos professores, a carga subjetiva dos seres humanos adquire grande importância para a consolidação de uma própria identidade, bem como seu correspondente contexto social, como um princípio básico para realizar sua formação como cidadãos e prepará-los para enfrentar as situações do mundo atual.

Adicionalmente, graças as correntes derivadas do movimento pós-moderno que foram surgindo nas últimas décadas, essas novas gerações de professores tomaram consciência da

necessidade de incentivar mediações culturais para estimular capacidades cognitivas a partir de outros conhecimentos teóricos científicos possíveis. Além de focar nas características do sujeito individual, o pensamento originado na pós-modernidade busca integrar as contribuições que a humanidade tem feito à configuração da cultura universal através do conhecimento (independentemente da sua origem), das diferentes expressões artísticas, etc. É assim que se pretende estabelecer um diálogo equilibrado, equitativo e complementar entre o que é considerado individual e coletivo.

De acordo com isso, para fortalecer um desenvolvimento pedagógico crítico, tanto as instituições educacionais como os professores em prática, reformaram e integraram aos currículos, conteúdos e metodologias focadas nos processos de autonomia política e liberdade intelectual. Então, a escolha de determinados conteúdos e a definição dos mecanismos para ensiná-los e levá-los aos espaços escolares, começaram a se basear na ideia de um conhecimento coletivo mais experiencial e é tomado como base para sua formulação e aplicação de planos de aula. Por essa razão, a educação tem um papel fundamental nessa projeção da sociedade, porque é responsável por propiciar espaços e situações em que coexistem todas as potencialidades humanas, entre elas as afetivas, morais, físicas e cognitivas (LIBÂNEO, 2005).

Seguindo estas reflexões sobre os potenciais da prática docente, o exercício deles já não era visto apenas como outra ocupação qualquer, mas como um processo de permanente aprendizagem, que permeia e integra todas as áreas de sua vida, exigindo um conjunto de qualidades que transcendem as fronteiras do puramente profissional para desenvolver-se corretamente. Por essa razão, o fator social e familiar foi incluído nas variáveis a serem consideradas na análise e fortalecimento do desempenho docente, sendo que seu estado psicológico e emocional afeta diretamente seu exercício (CUNHA, 2003). Além disso, a academia passou a discutir aspectos relacionados às condições laborais do professor e às exigências do mundo produtivo, visto desde o marco do sistema econômico capitalista. A jornada e a remuneração pelo seu trabalho expressam-se no funcionamento dos códigos normativos e morais do contexto educacional, que por sua vez fazem parte das razões que motivam o professor a exercer sua profissão e reafirmar a vocação que o levou a escolhê-la.

O exposto mostra que todos esses elementos valorizaram a ascensão do pensamento crítico, pois influenciam tanto na autoestima do professor quanto em sua vontade e seu comprometimento com a profissão. Por isso, as teorias críticas são colocadas, em princípio, na formação do educador, porque é a partir desse processo que se pode transformar, de maneira estrutural, o modo de educar. Portanto, fatores associados à sua trajetória subjetiva são levados em conta na leitura do panorama educacional, porque se o professor obtiver esse interesse

constante no que faz, se esforçará para se manter atualizado, o que tem impacto concreto no acompanhamento que proporciona aos seus alunos (TARDIF; LESSARD, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É nesse contexto que a academia se encontra em um estágio de reinvenção, no qual se propõe, a princípio, abolir os vestígios da ciência positivista, ainda enraizados no exercício de professores e pesquisadores em todas as áreas do conhecimento. É claro que, embora tenha havido uma constante abertura do pensamento crítico científico, ainda hoje, permeiam-se os vestígios das teorias tradicionais na forma como abordamos os campos de pesquisa e como entendemos nosso próprio trabalho. Talvez isto possa indicar, como afirma Costa (2007), que estamos em uma transição de um paradigma da ciência moderna para a pós-moderna, de uma maneira muito lenta, já que continuamos discutindo preocupações que têm sido o foco de encontros entre os acadêmicos há várias décadas.

Existe uma necessidade de desaprender os desígnios de uma comunidade científica descontextualizada, para aprender a colocar em prática novas instruções e fazer uso de outros dispositivos que contribuam para o fortalecimento dos progressos teóricos e metodológicos. O sucesso das pesquisas no campo educacional depende da perspectiva a partir da qual o professor pesquisador formula as questões problemáticas, se envolve nelas ou se apropria de sua capacidade de contribuir com elas, pois a escolha epistemológica que ele faz para alcançá-las deve ser pertinente e coerente com o que pretende buscar e com o que a sociedade contemporânea requere com mais urgência.

Na ciência e na forma de empreender investigações hoje deve haver uma reflexão empírica sobre os contextos com base nos quais o conhecimento surge, ou seja, alicerçado na realidade em que os seres humanos lidam com situações que fazem parte da vida diária. O pensamento individual e coletivo é construído segundo as condições de vida e de suas necessidades, portanto, o conhecimento é localizado, é gestado no cotidiano e nas particularidades que o caracterizam. O saber e o conhecer, abordando-os em paralelo, são reações ao que é apresentado no decorrer das relações que estabelecemos com os outros, e nos faz ser o que somos; não vem da teorização, muito menos da academia e de sua doutrinação filosófica. Para tal as universidades como instituições superiores que representam os avanços científicos humanos, devem promover o desenvolvimento de pesquisas que deem maior relevância aos processos, às eventualidades e as divergências, do que aos produtos finais ou resultados de estudos que procuram elaborar modelos, padrões ou construtos filosóficos abstratos.

É claro que um primeiro passo para se livrar das generalizações e dos essencialismos é entender e ser coerente com o fato de que existem muitas maneiras de ser humano e não apenas uma, universal e racional. A reflexão aqui é assimilar que não estamos isolados do mundo e que é normal ser afetado pelo que vemos, ouvimos, sentimos e percebemos através de nossas relações com as pessoas, os lugares e as circunstâncias mais casuais do ambiente de trabalho, bem como com as conjunturas políticas, as mudanças no governo e as modificações nas diretrizes que afeitam diretamente nosso exercício, pois cada um desses âmbitos constitui a experiência de um professor de pesquisa na atualidade. Com isso, o espectro do todo se abre como a existência de unidades que compõem o todo em si, o que implica repensar a forma pela qual categorizamos, ordenamos e interpretamos o perceptível. Portanto, a questão se localiza na maneira pela que vivenciamos na prática docente a relação com as outras dimensões e situações que acontecem em nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo do texto, continuamos lutando contra a ideia de excluir as interpretações que vêm de fontes como a intuição e a tradição, porque ainda se considera que elas não nos permitem chegar a uma verdade que vem de um exercício puramente racional. Isso explica por que continuamos encontrando uma distinção, de tipo hierárquico, entre saberes e conhecimentos. Mesmo nas ciências humanas, incluindo a educação, continuamos com a obsessão de obter conhecimentos que possam ser traduzidos ou sintetizados em fórmulas e modelos (COSTA, 2007). Não podemos negar que é um grande desafio colocar em prática a intenção de deixar de lado a noção de superioridade e autonomia do pesquisador em relação à população com a qual ele trabalha e sua obsessão com corroborar toda a informação empiricamente obtida.

Como sabemos, o domínio de um paradigma sobre outro não seria possível se não fosse aprovado por unanimidade pela comunidade científica, falando de uma escala global. Por isso, segundo Gatti (2006), o posicionamento e andamento das teorias críticas requerem o consenso de seus membros para fortalecer os referentes analíticos inclusivos e holísticos que destituem aqueles historicamente legitimados e institucionalizados. Assim, precisamos distanciar-nos do passado para fazer do presente uma oportunidade de busca pelo novo, que não tem outra finalidade senão responder às preocupações que combatemos como humanidade.

No entanto, vale esclarecer que, embora o trabalho do educador adquira algum tipo de flexibilidade, também possui outro que está sujeito ao controle, o que significa que dentro de sua prática, convergem fatores que são considerados formais, isto é, que fazem parte dos

requisitos institucionais e os informais que permitem um apoio mais próximo ao aluno e alimentam seu processo educacional (TARDIF; LESSARD, 2014). Portanto, ser professor pesquisador implica compreender que a burocratização e a espontaneidade das tarefas desempenhadas; a universalidade dos objetivos educacionais e a precisão dos recursos pedagógicos; o poder de autoridade e tratamento afetivo e pessoal com os alunos, são relações binárias que são intrínsecas às suas atividades cotidianas.

O pesquisador de hoje é mais consciente de que precisa se distanciar radicalmente do monismo metodológico e da busca de modelos teóricos que lhe permitam abstrair e generalizar a experiência. Aqueles que são treinados nas diferentes disciplinas das ciências sociais, fazem parte dessa visão organicista que vem sendo gestada nos últimos anos e que tornou possível conceber todos os problemas que afligem a sociedade como realidades que fazem parte de um sistema móvel e mutante. É assim que, tal como afirma Cano (2012) o exercício investigativo nessa área não pode aspirar como as demais ciências a um procedimento regido pela objetividade absoluta na abordagem do assunto em questão. Portanto, o fato de que ele não é mais concebido apenas como professor e adquire as habilidades de um pesquisador em sala de aula, lhe dá um status de participação ativa no qual ele consegue se envolver totalmente.

Como resultado dessas múltiplas reflexões, pode-se dizer que o ensino vai se legitimando como um processo regulado por um arcabouço sociocultural e institucional, mas que, por sua vez, se baseia em capacidades subjetivas como a intuição e os critérios de quem a exerce e a improvisação que o próprio ambiente exige. Corroborando com o que dizem Tardif e Lessard (2014), se não houvesse quadros burocráticos, certamente não haveria um discurso sociológico e nem as escolas, porque é através deles que é possível estabelecer uma lógica ou uma sequência, por mais obsoleta que seja, em função de um projeto de construção de sociedades. Vale dizer que são esses elementos os que constituem o fundamento empírico das ciências que estudam o comportamento social, pois é através dos eventos mais próximos que podemos refletir sobre aspectos mais gerais, que nos envolvem em uma rede como humanos, mas também como profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. atual. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CANO, Ignacio. **Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil**. *Sociologias* [online]. 2012, vol.14, n.31, pp.94-119. ISSN 1517-4522. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005>. Acessado em: 13 de maio de 2019

COSTA, Marisa. **Uma agenda para jovens pesquisadores**, em: Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Lamparina Editora. Rio de Janeiro, Brasil. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui [online], São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acessado em: 15 de maio de 2019

GATTI, Bernardete Angelina. **Pesquisar em educação: Considerações sobre alguns pontos – chave**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, setembro/dezembro. 2006.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**, em: Libâneo, José C.; Santos, Akiko. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 1ed.Campinas (SP), v. 1, p. 19-62., 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.