

## COMO SER UM PROFESSOR INVESTIGADOR? ALGUMAS REFLEXÕES

Taís Monteiro de Paiva<sup>1</sup>  
Thayná Souto Batista<sup>2</sup>  
Gabriela Silva Araújo Lima<sup>3</sup>  
Herbert Costa do Rego<sup>4</sup>  
Rodiney Marcelo Braga dos Santos<sup>5</sup>

### RESUMO

No contexto educacional contemporâneo, a figura do professor investigador tem se destacado como um agente fundamental na promoção da qualidade do ensino e na construção do conhecimento. Esta abordagem pedagógica propõe que o educador assuma um papel ativo na investigação e reflexão sobre sua prática, buscando constantemente aprimorar suas metodologias e estratégias de ensino. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo explorar algumas reflexões sobre o papel do professor investigador, com base em ensinamentos de Alarcão (2001), Raush (2012) e Fagundes (2016). Foram analisadas as principais ideias e conceitos apresentados por esses autores, destacando suas contribuições para a compreensão dessa abordagem pedagógica. Além disso, buscamos integrar essas reflexões com a nossa própria experiência e percepções sobre o assunto. Destacou-se que o professor investigador é aquele que, além de transmitir conhecimento, também está constantemente engajado na reflexão sobre sua prática pedagógica, compreendendo as necessidades e características individuais de seus alunos e adaptando suas estratégias de ensino para atender a essas demandas. Evidenciou-se ainda a importância da pesquisa como ferramenta para o desenvolvimento profissional do educador bem como a relevância da colaboração e do compartilhamento de experiências entre os professores investigadores. Concluiu-se, dessa forma, que ser professor investigador é uma oportunidade de impactar o conhecimento e a sociedade mediante a busca incessante por novas ideias e soluções.

**Palavras-chave:** Abordagem pedagógica, Prática educativa, Professor investigador.

### INTRODUÇÃO

A docência exige dedicação e envolve diversos desafios uma vez que o professor precisa estar sempre disposto a aprender, a buscar formas de inovar sua prática pedagógica, a questionar e entender não só o quê, mas também o porquê de ensinar. Em

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, E-mail: [tais.paiva@aluno.uepb.edu.br](mailto:tais.paiva@aluno.uepb.edu.br);

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, E-mail: [thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br](mailto:thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br);

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, E-mail: [gabriela.silva.araujo.lima@aluno.uepb.edu.br](mailto:gabriela.silva.araujo.lima@aluno.uepb.edu.br);

<sup>4</sup> Mestre em Geografia (UFCG), Especialista em Língua de Sinais, Especialista em Tradução e Interpretação. E-mail: [herbertrego@servidor.uepb.edu.br](mailto:herbertrego@servidor.uepb.edu.br);

<sup>5</sup> Doutor em Logística (UFRR). Docente do IFPB e do Mestrado em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: [rodiney.santos@ifpb.edu.br](mailto:rodiney.santos@ifpb.edu.br).

um mundo em constante fluidez, as demandas para quem está nessa profissão só aumentam, o que leva a uma reflexão sobre como os cursos de formação de professores têm sido pensados e sobre o tipo de profissional que queremos formar.

Segundo Tardif (2012), refletir sobre a própria prática pode ser um grande aliado do professor para lidar com as situações incertas e variáveis do cotidiano, permitindo que ele encontre soluções e novas maneiras de agir. No entanto, refletir apenas por refletir não é suficiente; o que realmente importa é o tema da reflexão e a forma como ela se desenvolve. Nessa linha de pensamento, Zeichner (1994) argumenta que o professor deve organizar sua reflexão de maneira estruturada, transformando-a em uma prática investigativa.

No Brasil, os currículos dos cursos de formação inicial para professores ainda têm avançado pouco quando se trata de oferecer uma base teórico-prática sólida para atuar no mercado de trabalho. Gatti (2010) aponta que é necessária uma verdadeira transformação nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos de formação, para que esses cursos atendam às exigências da educação básica. Para que essa mudança aconteça, no entanto, é fundamental que os currículos dos cursos de formação de professores abandonem a abordagem de ensino apenas transmissiva.

Entre as várias ideias para superar esse modelo, a formação do professor como pesquisador se destaca como uma das mais relevantes. Tal abordagem pedagógica propõe que o educador assuma um papel ativo na investigação e reflexão sobre sua prática, buscando constantemente aprimorar suas metodologias e estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo explorar, por meio da revisão bibliográfica, algumas reflexões sobre o papel do professor investigador, com base em ensinamentos de Alarcão (2001), Raush (2012) e Fagundes (2016). Foram analisadas as principais ideias e conceitos apresentados por esses autores, destacando suas contribuições para a compreensão dessa abordagem pedagógica. Além disso, buscamos integrar essas reflexões com a nossa própria experiência e percepções sobre o assunto.

A idealização deste estudo surge no âmbito da disciplina de Metodologia Científica, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, na qual foram realizadas reflexões sobre o conceito de professor-investigador que culminaram na percepção de que disseminar essa abordagem é essencial para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais inovador e direcionado ao desenvolvimento integral dos estudantes.

## **REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR INVESTIGADOR**

Segundo Honorato e Marcelino (2020), ser professor é um processo de troca e aprendizado mútuo que acontece no dia a dia. O educador ensina enquanto aprende, num movimento constante de reflexão sobre o próprio fazer. Nesse papel, ele deve agir como um guia do aprendizado, sempre buscando renovar seu saber e avaliar a própria prática. Sobre este aspecto, Veiga (2014) aponta que a efetivação teórico-prática ocorre uma formação continuada e coletiva do docente que se utiliza da prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos.

Acompanhando essa linha de raciocínio, Machado e Boruchovitch (2015) defendem que, quando o professor reflete sobre sua própria prática e analisa o que realiza no dia a dia, ele consegue desenvolver um conhecimento prático, validado pelo próprio contexto de aplicação. Stenhouse (1975) também argumenta que a sala de aula deveria funcionar como o laboratório do professor-pesquisador. Segundo o autor, cada sala de aula é um espaço onde o professor poderia experimentar e descobrir as melhores maneiras de alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica é, porém, cheia de nuances e desafios, o que demanda bem mais do que soluções simplistas ou pensadas fora da realidade escolar. É essencial adotar uma nova perspectiva epistemológica, que reconheça a importância de lidar com as situações práticas em toda a sua complexidade. Só assim é possível gerar um conhecimento relevante e aplicável, que possibilite aos educadores uma atuação mais construtiva e eficaz.

Contudo, acreditamos que a adoção de novas perspectivas somente é possível a partir da autorreflexão docente. Inclusive, Elias; Vosgerau e Ayres (2022) apontam que muitos professores mudaram suas posturas no contexto da sala de aula após conduzirem a autorreflexão.

Diante disso, Santos e Andrade (2023) enfatizam a necessidade de uma formação docente que promova a constituição do professor reflexivo, que possa assumir sua autonomia no ato educativo e buscar estabelecer novas possibilidades de ação sobre sua prática pedagógica. Os autores argumentam ainda que o modelo de racionalidade técnica da formação docente é insuficiente para atender às demandas atuais das escolas, sendo necessária uma formação docente que articule técnica e prática em um movimento constante de ação-reflexão-ação.

Assim, percebe-se a necessidade de um profissional docente capaz de transformar sua prática pedagógica e, por conseguinte, a sala de aula, em um processo dinâmico e contextualizado. A (auto)reflexão contínua, aliada à experimentação e à problematização da prática pedagógica, permite que o docente compartilhe e construa saberes significativos, adequados às realidades dos alunos e do contexto no qual está inserido, sendo esse um caminho para para que o docente se torne um verdadeiro professor investigador.

## **PROFESSOR-INVESTIGADOR: REFLEXÃO E INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE**

Percebe-se, diante do que foi exposto anteriormente, que a (auto)reflexão é o primeiro passo para tornar-se um professor investigador. Porém, cabe aqui apresenta com mais detalhes, a definição desse perfil docente. Alarcão (2001) destaca que a ideia de professor-investigador é frequentemente ligada a Stenhouse, cuja abordagem ganhou força na década de 1960.

No entanto, a autora ressalta que essa ideia começou a ser defendida desde os anos 1930, quando surgiram vozes em prol de professores que atuassem como pesquisadores de suas próprias práticas, trazendo inovações e agindo de forma autônoma e ativa na sala de aula. Esse conceito já aparecia nas ideias de John Dewey, que via o professor como um constante aprendiz das dinâmicas do ensino. Mesmo assim, a obra de Stenhouse consolidou e deu corpo a essa proposta, o que justifica a associação da ideia de professor-investigador ao seu nome.

Nos anos 1980, Schön (1983) resgatou as ideias de Dewey, propondo que o professor assumisse seu papel de forma mais ativa e adaptável, lidando com os diversos desafios à medida que surgissem e refletindo constantemente sobre suas práticas para ajustá-las conforme necessário. Na Europa, Elliot (1986) também avançou em direções similares, dando continuidade ao legado de Stenhouse, que havia falecido precocemente em 1982. Assim, o conceito de professor investigador foi expandido por meio desses autores, incentivando uma postura reflexiva e dinâmica na prática docente, e reforçando o professor como agente de transformação e adaptação em seu próprio ensino.

Destarte, a prática reflexiva, quando estruturada de forma metódica e em colaboração com outros profissionais, como sugerido por esses autores, tornou-se uma ferramenta para lidar com a complexidade cada vez maior das dinâmicas em sala de aula.

Nesse cenário, o professor assume um papel ativo, aceitando ser parte dos desafios e tornando a rotina paradoxal: ao mesmo tempo previsível e constantemente renovada. Com isso, ele passa a desenvolver soluções próprias, adaptadas às necessidades e particularidades do ambiente escolar em que atua.

Professores que vão além dos métodos tecnicistas baseando-se na problematização do cotidiano escolar, conseguem desenvolver pesquisas e produzir conhecimento. Nesse contexto, Lüdke (2001) acrescenta que a pesquisa, além de ser uma busca por conhecimento, também representa uma postura política de emancipação. A partir desse ponto, o professor investigador foca na análise de sua prática, que se torna o meio, a base e o objetivo dos saberes que ele provoca.

Assim, Costa e Oliveira (2015) veem o professor-investigador como alguém movido por questionamentos constantes. Suas perguntas têm um papel transformador, direcionando suas ações: O que conheço sobre cada aluno? Como ele aprende melhor? Que tipo de suporte posso oferecer? Esses e tantos outros questionamentos, variando em complexidade, só encontram respostas por meio de uma prática investigativa contínua. Nessa linha, a formação docente precisa ser repensada e estruturada com base na investigação, visando aprimorar a qualidade do ensino. Com isso, a pesquisa passa a ser parte da rotina diária em sala de aula, uma atitude integrada ao fazer pedagógico.

Por outro lado, Rausch (2010) defende que, embora a formação inicial seja importante, ela sozinha não é suficiente para a formação profissional do docente. É através de um processo contínuo de atuação e reflexão sobre sua própria prática que se dá a verdadeira formação permanente.

Segundo Kuenzer (2010), no Brasil, apenas a partir de 2001 foi apresentada uma proposta pelo Conselho Nacional de Educação que reconhecia a pesquisa como um componente fundamental nos cursos de licenciatura. A autora ainda argumenta que a pesquisa deve ser uma prática constante ao longo da formação do professor, desde a formação inicial até a formação contínua.

Assim, os formadores de professores que não têm uma clara compreensão sobre a reflexão e a investigação, e que evitam exercitar a observação, análise e reflexão sobre a docência no dia a dia, acabam contribuindo pouco para a mudança desejada. A pesquisa é, portanto, um elemento que articula a relação entre teoria e prática de forma dialética, e a pesquisa-ação é um tipo de investigação que pode promover esse processo no desenvolvimento profissional do educador, especialmente por suas características essenciais: emancipação, participação, cooperação e crítica.

Para Zeichner e Pereira (2005), no contexto brasileiro, apesar das colaborações entre universidades e Secretarias de Educação para implementar programas de formação continuada, as condições de trabalho dos professores são tão precárias que dificultam sua atuação como pesquisadores. Os autores apontam que a pesquisa educacional ainda está fortemente vinculada às universidades, o que impede mudanças significativas nas relações de poder entre acadêmicos e docentes.

Complementando essa visão, Cruz e Ferreira (2023) defendem que a prática da pesquisa pelo professor pode ser uma ferramenta valiosa para a emancipação política. No entanto, isso não significa que a pesquisa resolverá todas as questões relacionadas a esse tema. Embora a pesquisa possa nos ajudar a refletir sobre a formação docente de maneira mais eficaz e fornecer direções sobre práticas que visam alcançar determinados objetivos, ela não consegue oferecer respostas definitivas sobre o que fazer nos cursos de formação de professores ou na esfera política.

Além disso, embora reconheça que a formação inicial e continuada do educador pesquisador é um fator que favorece uma prática mais crítica e participativa em prol da transformação social, é pertinente admitirmos que existem poucos estudos que comparam as diferentes estratégias de formação e seus impactos nas práticas dos professores.

Todavia, Lüdke (2009) enfatiza a relevância da prática de pesquisa pelo professor, considerando-a como uma forma de sistematizar o conhecimento produzido. Em relação à pesquisa e à reflexão como processos de formação docente, Pimenta (2005) observa que toda pesquisa é uma forma específica de reflexão, mas nem toda reflexão se configura como pesquisa. Dessa forma, pesquisa e reflexão são, na verdade, duas práticas distintas, mas que se complementam e são essenciais para o processo de formação do educador.

Corroborando, Alarcão (2001) considera amplamente aceito que a busca pela qualidade educacional é o principal propósito da formação de professores e a essência do que define um bom docente. Esse objetivo não é apenas institucional, mas também pessoal, configurando-se como um projeto de vida para cada professor comprometido. Alcançar qualidade exige, portanto, envolvimento com a investigação e com o desenvolvimento, tanto no âmbito profissional quanto no institucional, de modo que não há como pensar em melhorias educacionais sem uma postura investigativa, que inevitavelmente impulsiona inovações e contribui para transformar o ensino.

## **O PROFESSOR INVESTIGADOR: BENEFÍCIOS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL**

Levando em conta a importância da pesquisa na educação, quais são os ganhos diretos para o profissional da área que integra a pesquisa no seu dia a dia, analisando e ajustando suas práticas de ensino? Conforme Alarcão (2001), o professor que também é pesquisador contribui para a criação de práticas pedagógicas mais eficientes.

Ainda segundo Alarcão (2001), é difícil imaginar um professor que não reflita sobre as razões por trás de suas escolhas educacionais, que não se pergunte sobre o insucesso de alguns alunos, que trate seus planos de aula apenas como suposições a serem testadas na prática da sala de aula, que não analise criticamente os manuais ou as propostas didáticas que recebe, ou que não questione as funções da escola e se elas estão sendo cumpridas.

Destarte, há um entendimento comum entre diversos autores de que o professor-pesquisador se torna um agente ativo na construção do conhecimento, o que impacta de forma positiva sua atuação profissional, conforme demonstrado por Gomes e Paula (2014) e Nunes (2008). Isso acontece tanto pelo aprimoramento de suas habilidades quanto pela adoção de posturas que favorecem a melhoria da educação.

Reforçando a importância de o professor atuar como investigador junto à sua prática, Abreu e Almeida (2008) listam quatro razões principais para isso. Primeiramente, ao se posicionarem como verdadeiros protagonistas no currículo e na profissão, eles ganham mais ferramentas para lidar com os desafios que surgem. Em segundo lugar, essa pesquisa serve como um meio eficaz de desenvolvimento tanto profissional quanto organizacional. Além disso, contribui para a formação de um acervo cultural e de conhecimento coletivo entre os professores enquanto grupo profissional. Por último, essa atuação também enriquece o entendimento mais amplo sobre questões educacionais.

De acordo com Fagundes (2016), a formação de um professor-pesquisador surge da necessidade de promover uma educação que estimule o pensamento crítico, em vez de apenas transmitir informações. Complementando essa ideia, Gatti (2014) ressalta que, tanto nas instituições de ensino superior quanto nas escolas de educação básica, já não é suficiente que os professores tenham apenas a formação inicial. Nesse contexto, há uma crescente necessidade de os educadores adotarem uma postura questionadora, se posicionando como investigadores de suas próprias práticas.

Nesse cenário, Tormam (2020) aponta que o engajamento do professor investigador é essencial para a transformação da realidade local. Contudo, a escola precisa ter objetivos e metas claras, permitindo que os membros da comunidade escolar tenham voz e tenham seus interesses representados na pesquisa. Quando o trabalho do professor está entrelaçado à pesquisa investigativa, muitos aprendizados e trocas surgem, construindo um processo seguro e bem estruturado para a escola.

Com isso, percebemos que ser um professor-investigador é muito mais do que ensinar; é construir conhecimento constantemente e se envolver de forma ativa no desenvolvimento da educação. Tal papel investigativo oferece ao educador a oportunidade de aprimorar suas práticas, ajustando-as conforme as necessidades dos alunos e do contexto escolar.

Ademais, ao questionar suas escolhas pedagógicas e refletir sobre os motivos que levam ao sucesso ou ao insucesso dos alunos, o professor se coloca como protagonista de sua prática, contribuindo ó para seu próprio crescimento bem como para a evolução coletiva da profissão. Esse posicionamento permite que a prática docente ultrapasse o ensino tradicional, criando estratégias que realmente façam sentido para a realidade de seus alunos. Assim, a pesquisa deixa de ser apenas uma ferramenta e passa a ser parte integral do fazer pedagógico, essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem dinâmica e significativa para todos os envolvidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ante o exposto, ficou evidente que a maioria dos autores abordados defende a importância de vincular a prática pedagógica à investigação. Essa pesquisa deve surgir da reflexão sobre as situações do dia a dia na escola. O professor que integra suas ações cotidianas com investigação, pesquisa e produção de conhecimento tende a melhorar a qualidade de sua atuação docente e contribuir para o aprendizado dos alunos.

Diante disso, pode-se concluir que o professor investigador, de modo geral, tem um impacto positivo na educação ao promover práticas pedagógicas mais eficazes para o aprendizado dos alunos. Como resultado, esses educadores desenvolvem uma identidade profissional, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, R. M. A.; ALMEIDA, D. D. M. **Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2008.

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

COSTA, A. P.; OLIVEIRA, L. Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 183-188, 2015.



CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Formação Stricto Sensu e seus Contributos para Prática Docente: um estudo freireano. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 42, p. 529-551, 2023.

ELIAS, A. P. A.; VOSGERAU, D. S. R.; AYRES, C. M. P. Self-reflection processes on teaching practice in teh contexto of Higher Education. **Educação**, v. 45, n. 1, 2022.

ELLIOT, J. **La Investigación-acción en el aula**. Valenci: Generalita Valencia, 1986.

FAGUNDES, T. B.. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21, p. 281-298, 2016.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GOMES, J. M.; PAULA, R. P. A. importância da pesquisa científica no ensino superior: O professor pesquisador. **3º Seminário Pesquisar. Faculdade Alfredo Nasser, Goiânia**, 2014.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **REDE–Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M. O Que conta como pesquisa?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1037-1037, 2009.

MACHADO, A. C. T.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 01, p. 97-107, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

SANTOS, G. C.; ANDRADE, E. O. A dimensão reflexiva do educador. **SAPIENS-Revista de divulgação Científica**, v. 5, n. 1, p. 191-204, 2023.

SCHON, D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Heine mann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2012.

TORMAM, C. S. A importância do professor pesquisador. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus Editora, 2014.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**, p. 9-27, 1994.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.!