

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/324451040>

# A PESQUISA ACADÊMICA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Chapter · April 2018

CITATIONS

0

READS

21

3 authors, including:



**Isabel Lara**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

20 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE



**Emerson Sousa**

3 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Science teachers training and scientific dissemination in non-formal spaces of education [View project](#)



How Do Students and Teachers Deal with Modelling Problems? [View project](#)

## A PESQUISA ACADÊMICA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

EMERSON SILVA DE SOUSA  
ISABEL CRISTINA M. DE LARA  
JOÃO BATISTA S. HARRES

Refletir sobre implicações da ação de pesquisar na formação do professor é um exercício adequado para o capítulo de um livro que trata sobre metodologia de pesquisa, especialmente quando o foco são as diferentes metodologias de pesquisa qualitativa. Essas dimensões são próximas, na medida em que entendemos a pesquisa como elemento da formação do professor-pesquisador<sup>1</sup>.

Os envolvidos no processo de formação do professor-pesquisador, do formador ao que será formado, estão em constante movimento a fim de alinhar a formação e a realização de pesquisa. Esse movimento assume em si, neste contexto, um duplo desafio. O primeiro é perceber os elementos que caracterizam o professor-pesquisador como profissional atuante tanto no ensino como na pesquisa. O segundo refere-se à percepção daquilo que torna a pesquisa desenvolvida por esse profissional uma pesquisa de qualidade.

---

<sup>1</sup> Neste ensaio, vamos considerar o termo **professor-pesquisador** como sendo o professor que atua na Educação Básica e Superior que busca promover o conhecimento com os estudantes e, ao mesmo tempo, realiza pesquisa no contexto profissional docente, com a finalidade de avançar na qualidade educativa nesse nível de ensino. É aquele que se propõe a estudar e a aprender a fazer pesquisa. É “[...] professor e pesquisador simultaneamente, pois a pesquisa lhe permitirá pensar e agir de forma especial, diferenciada e fundamentada diante de sua profissão” (RAUSCH, 2012, p.714).

Considerando o tempo presente, precisamos reconhecer que vivemos na chamada “sociedade do conhecimento” (D’AMBROSIO, 2012, p.74), em que as informações se propagam com velocidade cada vez maior. É necessário, portanto, que o professor tenha uma formação que o auxilie na busca, organização, geração e difusão do conhecimento.

A busca por respostas advindas de dúvidas e questionamentos que emergem do espírito curioso do ser humano e do senso de sobrevivência serve de impulsão para a pesquisa. Dessa forma, “[...] para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.17).

Essa necessidade de querer dispor do saber encaminha o ser humano na busca pelo conhecimento. Assim, Tartuce (2006, p.5) entende o conhecimento “[...] como sendo a manifestação da consciência de conhecer [...]”, por meio das experiências progressivas vividas, pois, de acordo com suas necessidades e potenciais, o homem busca o conhecimento a fim de resolver e/ou responder as suas indagações. Essa perspectiva remete o conhecimento ao *status* de objeto primário da pesquisa, tornando-se essencial para a própria existência humana.

A busca do conhecimento leva o ser humano a ter experiências que permitem uma ação interativa com o objeto de seu conhecimento (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Portanto, na formação do professor-pesquisador, a busca e produção do conhecimento deve ter lugar de destaque em todo o processo, transcendendo para o próprio exercício profissional no ambiente escolar, em sala de aula.

No que se refere à pesquisa acadêmica, os questionamentos que surgem podem resultar em contribuições oriundas de investigações que, além de satisfazerem a busca de conhecimento, podem paralelamente produzir reflexos na formação do professor-pesquisador. É nesse sentido que buscamos verificar como a pesquisa acadêmica contribui para a formação do professor-pesquisador.

De acordo com Pedro Demo, é possível tratar a pesquisa como um método para a educação sob dois enfoques: do estudante e do professor (DEMO, 2015). Este ensaio analisa os aspectos da pesquisa voltados ao professor.

Diante disso, a fim de tratar do específico que envolve um professor ad-  
jetivado por meio do termo pesquisador, indaga-se quais seriam os objetivos

implícitos ao ato de pesquisar. Segundo Marques (2006, p. 94), “[...] pesquisar é ir à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa”.

Para D’Ambrosio (2012), a “pesquisa” está relacionada à investigação, à busca, à procura. Sua perspectiva situa a pesquisa como sendo o elo entre teoria e prática, destacando que a ideia central é sempre “[...] a de mergulhar na busca de explicações, dos porquês e dos comos, com foco em uma prática. Claro, o professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos” (D’AMBROSIO, 2012, p. 86). Essa atitude deve ser a atitude regular daquele professor que pretende inserir a pesquisa no foco de suas atividades cotidianas, no contexto escolar. Dessa forma, o professor desenvolve um hábito constante de pesquisa, um “espírito” de pesquisador, o que aponta naturalmente, num momento posterior, para uma possível consolidação de atitudes que pode ser traduzida na figura do professor-pesquisador.

Pesquisar, de acordo com Demo (2000, p. 129), significa desenvolver “[...] diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do ‘apreender a apreender’, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório [...]”, consagrando como elemento fundamental nesse processo o “questionamento reconstrutivo”.

Conforme Minayo (2001, p. 52), o “[...] questionamento é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para produzir conhecimentos”, por meio da criatividade. Assim, quando Demo (2015, p. 12) destaca o “[...] questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, como traço distintivo da pesquisa”, percebe-se a importância do binômio questionamento-reconstrutivo para a formação do professor-pesquisador.

De acordo com Demo:

Por “questionamento”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto

próprio de vida no contexto histórico. [...] Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objetos de projetos alheios. [...] é precisamente a *passagem de objeto para sujeito*, o que significa formação de competência [...] (2015, p.13).

Nesse sentido, quando olhamos para o contexto educacional, em que o professor-pesquisador tem influência direta na formação dos “seus estudantes”, o questionamento, entendido nessa perspectiva, passa a ser a base natural na sua própria formação, pois dessa forma terá melhores condições de exercer com propriedade o papel de ser professor. Além disso, os estudantes terão referência de autonomia, protagonismo e interpretação, próprios do contexto social, político e econômico em que estão inseridos.

A “reconstrução”, o outro elemento do binômio, configura-se como elemento instrumental, baseado numa consciência crítica, para desenvolver a competência do “[...] conhecimento inovador e sempre renovado. [...] o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 2015, p.13).

A reconstrução trata-se de um dos aspectos fundamentais na formação do professor-pesquisador, pois, além de questionar e questionar-se, ele precisa pôr em prática suas ideias, suas leituras e suas interpretações. A reconstrução possibilita que novos olhares sejam possibilitados no processo de pesquisa, oferecendo uma nova interação entre professor e estudantes.

Numa perspectiva de formação do professor-pesquisador, Demo (2015) aponta algumas ações que podem exemplificar a reconstrução do conhecimento como desafios da pesquisa no âmbito educacional, quais sejam: “1. (Re)construir projeto pedagógico próprio; 2. (Re)construir textos científicos próprios; 3. (Re)fazer material didático próprio; 4. Inovar a prática didática; 5. Recuperar constantemente a competência” (p. 47). Tais ações proporcionam ao professor-pesquisador desenvolver pesquisa como princípio educativo em sala de aula, além de incentivarem o questionamento reconstrutivo na formação educacional do próprio estudante e na realidade em que está inserido.

Consideramos que o potencial da pesquisa acadêmica como elemento de formação do professor, em especial do professor-pesquisador, parte do viés constituído pela qualidade formal e política, e que o pensamento reconstrutivo possibilita as situações internas e no entorno, da própria pesquisa.

Se a formação faz dos acadêmicos professores, a pesquisa acadêmica com olhar voltado à qualidade formal e política poderá constituir os professores em professores-pesquisadores. Buscar encontrar modos para constituição do professor que está imerso na rotina de expor os conteúdos aos estudantes com tais qualidades poderá torná-lo pesquisador.

Para uso da qualidade formal e política como elemento de pesquisa e de formação para professores-pesquisadores é necessário ter nítidos os interesses que movimentam as pesquisas acadêmicas. Com que fim são produzidas? Não reconhecer os interesses que movem as pesquisas acadêmicas é esperar encontrar resultados ao acaso.

Minayo (2001, p. 52) destaca que “[...] definindo bem o nosso campo de interesse, nos é possível partir para um rico diálogo com a realidade”. Portanto, a pesquisa, numa perspectiva mais filosófica, pode ser considerada como “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p.23).

Conforme as concepções de pesquisa citadas, é perceptível o enfoque dado à interação do pesquisador com sua realidade no processo de pesquisa. Assim, “[...] talvez não devêssemos falar de realidade, e sim de realidades, no plural. O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele. Conforme a nossa intenção ele se revela de um jeito” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 11). Desse modo, “[...] a questão da realidade (e da verdade) passa pela compreensão das diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo” (p. 15).

Quando falamos de conhecimento, estamos lidando, em certa medida, com o termo ciência (*Scientia* em latim), palavra que deriva do verbo *Scire*, que significa aprender, conhecer. Num sentido mais específico, segundo

Trujillo Ferrari (1974, p. 8), “[...] ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Estamos falando do conhecimento científico que tem preeminência no meio acadêmico (como um saber metodicamente elaborado) e em muitos grupos sociais.

Em relação aos fatos sociais, pode-se inquirir que existem diversos modos de configurar a aquisição do saber que desses fatos emergem. É necessário considerar o conhecimento do senso comum, em que predominam os saberes espontâneos por meio das experiências, observações pessoais e da intuição, sendo a tradição o princípio de transmissão desse tipo de saber. Os *saberes científicos* são adquiridos por meio de pesquisa científica (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Neste ensaio, vamos considerar algumas questões referentes à pesquisa científica no contexto da academia, a qual denominaremos pesquisa acadêmica. Assim, pretendemos tratar de algumas questões relacionadas a essa modalidade de pesquisa, tais como: os pressupostos da pesquisa acadêmica; a qualidade da pesquisa acadêmica considerando os saberes essenciais; e o papel das dissertações e teses como pesquisas acadêmicas realizadas durante a formação do professor-pesquisador.

### **Pressupostos da pesquisa acadêmica**

Nessa seção, consideram-se algumas questões sobre a modalidade de pesquisa realizada no âmbito da academia, isto é, na universidade, faculdade ou outra Instituição de Ensino Superior (IES). Essa forma de pesquisa é conduzida por investigadores que podem ser docentes, estudantes universitários e pesquisadores independentes, entre outros.

Em universidades, a pesquisa acadêmica é um dos três pilares de suas atividades, em conjunto com o ensino e a extensão. Nessa perspectiva, acentua-se a importância de sua contribuição em edificar o conhecimento universal dentro da academia.

Assim, a pesquisa é percebida como parte fundamental na formação do professor-pesquisador, oportunizando um aprofundamento em questões específicas que levem à produção de conhecimento, seja redescobrimo ou dando novos significados aos conhecimentos já adquiridos. Desse modo:

No que concerne à produção do conhecimento, sua importância aponta para a qualidade científica, que facilmente pode ser mostrada nos grandes clássicos: todos se preocuparam com a questão da cientificidade. No que concerne à formação, saber construir conhecimento como qualidade formal e política redonda em aprimoramento visível da autonomia, um dos horizontes mais importantes do conhecimento da história humana (DEMO, 2002, p. 349).

Além disso, o professor-pesquisador é incentivado a desenvolver investigações que oportunizem a percepção da relação entre teoria e prática no contexto do processo da pesquisa.

Segundo D'Ambrosio (2012, p.73), persiste, entre teoria e prática, “[...] uma relação dialética que leva o indivíduo a partir para a prática equipado com uma teoria e a praticar de acordo com essa teoria até atingir os resultados desejados. [...] partir para a prática é como um mergulho no desconhecido”. Desse modo, a teoria habita num contexto ideal, em que tudo se encaixa de maneira harmônica, enquanto a prática revela situações não percebidas no ambiente teórico.

Sendo assim, essa relação interativa entre teoria e prática permite que o professor-pesquisador desenvolva-se cada vez mais em sua formação permanente, aperfeiçoando-se como elemento importante no processo educativo, não mais como fonte e transmissor do conhecimento, mas como gerenciador e facilitador do processo de aprendizagem. Segundo D'Ambrosio (2012), é esse novo papel do professor que permitirá um melhor desempenho de sua função e, conseqüentemente, facilitará a



interação com os estudantes nos processos de produção e avaliação crítica de novos conhecimentos.

De acordo com Perrenoud (1999, p.16), a formação de professores na universidade, e estendendo esta ideia à formação de professor-pesquisador, precisa considerar os seguintes desafios:

(1) Ampliar a concepção de pesquisa e de formação para a pesquisa, em especial, nas ciências humanas. A distância entre essa formação e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva depende dessa ampliação. (2) Criar, nos cursos universitários, dispositivos que visem, especificamente, a desenvolver a prática reflexiva, independentemente da pesquisa. Esses dispositivos poderiam também contribuir para formar os pesquisadores, mas, de início, seriam postos a serviço de um profissional engajado em uma ação complexa. Mas isso não basta porque a prática reflexiva só será incorporada “caso esteja no centro do plano de formação e se estiver integrada a todas as competências profissionais visadas, tornando-se o motor da articulação teoria-prática”.

Nota-se, portanto, que uma boa formação do professor-pesquisador no âmbito da universidade está estreitamente relacionada a dois entendimentos quanto à pesquisa acadêmica, os quais se encontram dispostos de modo complementar em modo interno e externo. O entendimento interno está relacionado à própria concepção do que é pesquisa e do que é formar para a pesquisa. Já o entendimento externo refere-se à execução dos processos de formação por meio dos cursos. A ampliação de ambos os entendimentos deve visar ao desenvolvimento de práticas reflexivas do professor-pesquisador. E, mais do que isso, a presença da pesquisa acadêmica deve possibilitar que a formação em si seja potencial para conduzir à formação de um professor-pesquisador.

Outra questão a ser observada refere-se à qualidade da pesquisa acadêmica, uma vez que ela é percebida aqui como um elemento de formação do professor-pesquisador. Sobre essa circunstância tratamos a seguir.

### **A qualidade da pesquisa acadêmica: saberes essenciais**

Quando se fala de qualidade da pesquisa acadêmica, isso nos remete a uma compreensão dos aspectos científicos ou da cientificidade da pesquisa. Faz-se necessário compreender os aspectos ou as características do conhecimento produzido por meio dessa pesquisa, os quais levam a considerar esse conhecimento como de qualidade.

Para isso, os propósitos primordiais da pesquisa são a geração e disseminação do conhecimento, como destaca Yokomizo (2008). O autor apresenta uma discussão sobre os desvios de conduta na pesquisa acadêmica a fim de estabelecer normas e diretrizes para que ela seja considerada de qualidade.

Conforme Coury (2012, p.5):

*Desvio de conduta acadêmica: é a intenção de levar outras pessoas a pensarem que algo é verdadeiro quando não é. Assim sendo, envolve não apenas um ato ou uma omissão, mas também uma intenção deliberada do pesquisador, autor, editor ou editora. Refere-se usualmente à fabricação, falsificação, plágio ou a outras práticas que se desviam seriamente daquelas que são aceitas pela comunidade científica como íntegras para a proposição, condução e relato de pesquisa. (grifos do autor).*

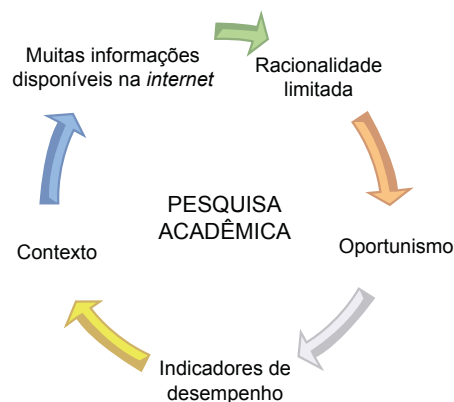
De acordo com Yokomizo (2008), os desvios que desqualificam a pesquisa acadêmica são impulsionados primeiramente pela imposição, advinda do próprio meio acadêmico e dos órgãos de fomento à pesquisa, no que diz respeito à quantidade das publicações e à velocidade com que se deve publicar.

A quantidade vem sobrepunando a qualidade das pesquisas, e por conta disso os direitos de propriedade têm sido feridos. Procedimentos antiéticos,

como má conduta e fraudes, ganham espaço cada vez mais abrangente nas pesquisas realizadas, inclusive, no contexto acadêmico.

Fabricação e falsificação de dados, plágio e autoplágio, falta de controle do direito de autoria, conflitos de interesses e fragilidade das sanções punitivas em desvios de conduta são alguns dos problemas éticos mais comuns nas pesquisas (COURY, 2012).

Yokomizo (2008) aponta cinco fatores que impulsionam a prática de desvio de conduta no meio acadêmico concernente à produção científica. São eles: as *instituições*, que são ambientes legais-regulatórios e contextos em que as proteções legais são fracas; a *racionalidade limitada*, que é a dificuldade de os agentes processarem e compararem conteúdos devido à grande quantidade de informação; o *oportunismo*, que é a motivação errada, o interesse próprio; os *indicadores de desempenho*, que são as exigências e o incentivo à produção, à quantidade; o *contexto*, que se refere à proteção fraca da propriedade intelectual devido à globalização com o uso da internet. Diante desses elementos, apresentamos a seguir um esquema sobre estas questões, as quais atuam diretamente sobre a pesquisa acadêmica.



**Figura 1.** Fatores que influenciam o desvio de conduta da pesquisa acadêmica. **Fonte:** Adaptado pelos autores (2017).

Yokomizo (2008) enfatiza, porém, que a ética deve permear todo o processo de pesquisa, pois, segundo o autor, os aspectos éticos subjacentes à pesquisa visam preservar “qualquer atividade ou ocupação que tem como fim o ‘social’.” (p.8). Em síntese: “É de considerar que os indivíduos são dotados de racionalidade, pensamento e inteligência e estes podem ser usados ‘para o bem ou para o mal’. Assim, a ética deve também preservar esses aspectos” (YOKOMIZO, 2008, p.9). Para o professor-pesquisador, não deve ser diferente.

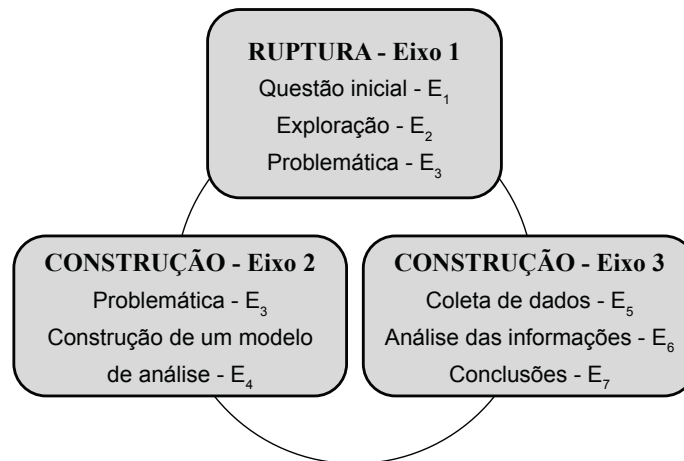
Ademais, para o professor-pesquisador, a pesquisa acadêmica só funciona como elemento de qualidade formal e político se esse elenco de elementos for atendido em todas as suas *nuances*. Portanto, não é uma opção ver a pesquisa como um modo ético de ação dentro das instituições e dos processos de formação, mas, sim, uma condição necessária.

Nesse sentido, acreditamos que uma forma de qualificar a pesquisa é por desenvolvê-la de forma adequada com relação aos procedimentos metodológicos. Manter a pesquisa dentro da condução metodológica torna possível perceber as suas incoerências, quando existirem. E, quando ocorrerem incoerências, que a pesquisa seja reestruturada e não se criem subterfúgios para a sua execução. Para constituir uma pesquisa confiável, alguns autores elegem saberes essenciais que devem estar presentes no modo de ação de cada pesquisador.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o entendimento de três eixos contidos numa pesquisa auxilia no controle da qualidade do estudo efetuado. Esses eixos constituem-se de: ruptura com ideias preconcebidas, para que não haja indução preconceituosa no processo da pesquisa; construção de fundamentos teóricos, para que seja possível construir argumentos a serem testados; e constatação, para que a pesquisa seja submetida à prova e possa ser verificada por informações da realidade concreta.

De acordo com os autores, há uma relação de dependência entre esses eixos metodológicos da pesquisa científica. Eles ocorrem ao longo de uma sucessão de procedimentos que podem ser agrupados em sete etapas: a questão inicial (1); a exploração (2); a problemática (3); a construção de um modelo de análise (4); a coleta de dados (5); a análise das informações (6);

e as conclusões (7). O primeiro eixo, a ruptura, está presente principalmente nas etapas de 1 a 3; o segundo eixo, a construção, está presente nas etapas 3 e 4; e o terceiro eixo, a constatação, aparece fortemente nas etapas de 5 a 7. Para uma melhor exposição do que foi tratado até aqui, preparamos um esquema estruturado com os elementos aos quais devemos dar atenção durante a elaboração de uma pesquisa qualitativa que contribua para a formação de um professor-pesquisador. Esses elementos foram agrupados com base nas ideias de Quivy e Campenhoudt (2008).



**Figura 2.** Esquema de validação de uma pesquisa qualitativa.

**Fonte:** Adaptado pelos Autores (2017).

Nesse contexto, percebe-se que a qualidade da pesquisa passa pelo entendimento e desenvolvimento correto dessas etapas em que estão inseridos os eixos direcionadores para uma pesquisa consistente, de modo que se possa considerá-la de qualidade, científica.

Com base em Quivy e Campenhoudt (2008), Gerhardt e Silveira (2009, p.46) comentam:

[...] a ruptura não é realizada unicamente no início da pesquisa, ela é realizada também na construção da pesquisa. E a construção não pode acontecer sem a ruptura necessária, nem a constatação, pois a qualidade desta está intimamente ligada à qualidade da construção da pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado na qualidade da pesquisa, conforme já destacado anteriormente, está relacionado à formação do professor-pesquisador. No processo da pesquisa, o professor-pesquisador necessita desenvolver atitudes reflexivas tanto do processo como de si mesmo, de modo que o questionamento das situações e o autoquestionamento sejam parte de sua formação.

Demo (2002, p. 349) enfatiza que “[...] para construir conhecimento com qualidade, é crucial preocupar-se com a sua cientificidade, no sentido da capacidade de questionar, mas principalmente de se autoquestionar”, ou seja, o conhecimento científico deve estar aberto para ser discutível.

Além disso, a qualidade da pesquisa acadêmica está intimamente ligada ao aspecto da originalidade. Não é possível considerar uma pesquisa como “boa” quando ela não leva em conta outras pesquisas já feitas que tratam do mesmo objeto estudado. Antes de desenvolver uma pesquisa acadêmica, é necessário fazer um levantamento detalhado dos trabalhos já realizados sobre aquele objeto ou tema em questão, proporcionando a presença do novo/inédito/original no trabalho a ser realizado. É o que Morosini e Fernandes (2014) chamam de “estado do conhecimento”.

Segundo as autoras, estado do conhecimento é “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Morosini e Fernandes (2014) destacam, ainda, o desenvolvimento de fases metodológicas em relação ao estado do conhecimento quando se

pretende desenvolver uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado ou doutorado. Essas fases são assim descritas:

Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); Identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Após a construção do *corpus* de análise, a partir de livros, teses e dissertações, artigos, entre outros, as autoras destacam

[...] a importância de se realizar: leitura flutuante do mesmo para identificação dos textos, e assim poder construir a bibliografia sistematizada; construção de possíveis categorias a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1979) ou da análise textual discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2006); entrevista com pesquisador ou professor da área ou orientador para a busca do entendimento do encontrado, e a redação de texto, seguindo as normas de um artigo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 157).

Com esse tipo de atividade, Morosini e Fernandes (2014), por meio de suas próprias experiências em orientações de mestrados e doutorados, expressam suas percepções da aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento da capacidade de escrita com produções significativas, autonomia intelectual e sentimento de pertencer a um grupo de pesquisa/estudo.

De acordo com as ideias anteriormente comentadas, anotamos, portanto, como um requisito importante na qualidade da pesquisa acadêmica, o entendimento de como se configura o estado do conhecimento do objeto ou tema a ser estudado durante todo o processo da pesquisa.

Com base nisso, consideraremos, na próxima seção, aspectos relacionados ao papel das dissertações e teses dentro do contexto acadêmico.

### **O papel das dissertações e teses como pesquisas acadêmicas realizadas durante a formação do professor-pesquisador**

Numa pesquisa acadêmica, um trabalho científico é um texto escrito que tem como finalidade principal apresentar à comunidade acadêmica os resultados da pesquisa realizada. Mas, mais do que isso, esse é um momento, muitas vezes único, em que o professor, então em etapa *stricto sensu*, torna-se, por um período, um professor-pesquisador. E, muito sem saber como se dá uma pesquisa, sem compreender os meandros metodológicos de um estudo qualitativo, sem compreender os eixos estruturantes de Quivy e Campenhoudt (2008), passam a organizar então as suas ideias iniciais.

Começar uma pesquisa e fazer escolhas sobre métodos de pesquisa qualitativa não é o que podemos tratar como uma tarefa simples. Portanto, apontamos que, nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o objetivo principal deve ser não só aprimorar, mas oferecer pressupostos iniciais à formação científica e cultural do estudante visando à produção de conhecimentos. Nesses níveis, mestrado e doutorado, os relatórios de pesquisa são chamados de dissertação e tese, respectivamente.

De acordo com Silva e Menezes (2005), a diferença entre tese e dissertação não se resume simplesmente à extensão desses relatórios, mas principalmente ao nível de abordagem. Essencialmente, a dissertação de mestrado proporciona ao professor-pesquisador sua inserção no mundo da ciência, em que ele toma conhecimento das formas de concebê-la e começa a vivenciar os processos da pesquisa. Espera-se, nesse momento, um aprofundamento de estudo sobre determinado objeto ou tema.

Por outro lado, na tese de doutorado, as exigências da pesquisa realizada são mais aprofundadas, e o professor-pesquisador já deve ter vivências concernentes à pesquisa. Espera-se, portanto, contribuições



originais – o Capítulo 7 deste livro trata sobre a produção da tese como um trabalho autoral.

Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 168) destacam que as produções científicas produzidas em mestrados e doutorados “[...] caracterizam-se pelo domínio do assunto, pela capacidade de sistematização e de pesquisa e pelo poder criador, além de serem mais sofisticados e exigentes, tanto pela elaboração e redação quanto pelo aparato técnico”.

Etimologicamente, de acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), a palavra “dissertação” vem do latim *disertatio* ou *dissertatione* e indica um tratado, um discurso ou uma exposição de algum assunto (da área científica, artística, doutrinário, etc.) de modo sistemático, abrangente e profundo, podendo ser exposto de forma oral ou por escrito. Já a palavra “tese”, do grego *θέσις* (*tésis*), indica uma conclusão mantida por raciocínio, posição ou proposição que se apresenta ou que se expõe em público para ser defendida em caso de impugnação. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.172), a tese:

É originária da Idade Média (século XIII), com o surgimento das primeiras universidades europeias, época em que os que aspiravam a ocupar um cargo de docência em alguma faculdade de Filosofia ou Teologia deviam apresentar uma tese, uma nova ideia, doutrina ou teoria a ser defendida perante uma banca examinadora.

Desse modo, tese e dissertação configuram-se como produções científicas que tratam de temas específicos e delimitados e que se servem “[...] de um raciocínio rigoroso, de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação” (SEVERINO, 2007, p. 222).

Portanto, Silva e Menezes (2005, p. 98), citando Salvador (1978), sintetizam: “[...] a contribuição que se espera da dissertação é a sistematização dos

conhecimentos; a contribuição que se deseja da tese é uma nova descoberta ou uma nova consideração de um tema velho: uma real contribuição para o progresso da ciência”. Ambos os trabalhos oferecem uma complementação em termos de aprofundamento no que se refere as suas abordagens teóricas.

### **Considerações finais**

A pesquisa, como um dos pilares das atividades desenvolvidas na universidade, tem como propósito principal a produção de conhecimento. Sua relevância na formação do professor-pesquisador, portanto, deve ser considerada por proporcionar um aprofundamento em questões específicas que levem à produção de conhecimento.

Percebemos que, nesse direcionamento, a formação do professor-pesquisador é fortemente conduzida para o desenvolvimento de práticas reflexivas tanto do processo da pesquisa como de si mesmo. O questionamento reconstrutivo passa a ser elemento fundamental de reflexões para as modificações nas atitudes de professor, levando-o a ser pesquisador. Consequência disso, a qualidade de sua formação está relacionada com a própria qualidade da pesquisa que está desenvolvendo.

Ainda no que se refere à qualidade da pesquisa, foram enumeradas três questões que podem ser consideradas e aprofundadas no sentido de contribuir para a discussão sobre o que se entende por pesquisa de qualidade. Nesse viés, é necessário: a transparência no desenvolvimento adequado dos procedimentos metodológicos da pesquisa; a consideração do questionamento das/sobre as coisas e o autoquestionamento do professor-pesquisador como parte importante da pesquisa; e a busca de algum aspecto de originalidade no produto final da pesquisa.

Assim, ao construir o caminho que deverá ser percorrido pela pesquisa, o professor, tornando-se pesquisador, perceberá que é no início do traçado de suas ideias presentes em suas propostas de pesquisa que deve ocorrer a ruptura de suas próprias ideias. É esse rompimento com o que já está estabelecido que oferece à pesquisa o critério de originalidade. Para

saber situar-se e manter a originalidade de sua pesquisa faz-se necessário então usar levantamentos de estado de conhecimento.

Pode-se sinalizar o início das atitudes de um professor como pesquisador quando, em sua pesquisa, os elementos que garantem a sua qualidade são compreendidos e visíveis em sua exposição. A tarefa individual de cada pesquisador, dentro de um estudo “quali”, envolve saberes substanciais sobre os elementos da própria pesquisa acadêmica, os quais possam garantir a sua cientificidade. Ressaltamos, ainda, que, mais do que garantir boas publicações, é necessário entender a pesquisa como elemento de formação do professor-pesquisador, utilizando-a como contribuição na constituição de bons pesquisadores.

Ao fazer parte de uma obra que trata de metodologias de pesquisa qualitativa, esse capítulo procura mostrar o caminho a ser percorrido na formação de um professor-pesquisador por meio da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- COURY, H. J. C. G. Integridade da pesquisa e publicação científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 16, n. 1, pp. 5-6, jan./fev. 2012.
- D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade*. Brasília: Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, pp. 349-373, jul./dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. (Trad.) MONTEIRO, H.; SETTINERI, F. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. Trad. D. B. Catani. Apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez./1999, pp. 05-21.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez. 2012, pp.701-717.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARTUCE, T. J. A. *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TRUJILLO FERRARI, A. *Metodologia da ciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

YOKOMIZO, C. A. Desvios de conduta na pesquisa acadêmico-científica. In: XXXII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008, Rio de Janeiro, RJ. *Anais do XXXII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2008.