

FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: A IMPORTÂNCIA DA FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

FORMACIÓN DOCENTE-INVESTIGADORA: LA IMPORTANCIA DE LA JUSTIFICACIÓN EPISTEMOLÓGICA

TEACHER-RESEARCHER FORMATION: THE IMPORTANCE OF THE EPISTEMOLOGICAL JUSTIFICATION

Renato Kraide SOFFNER¹
Deise Becker KIRSCH²

RESUMO: O artigo analisa a formação do *professor-pesquisador* e a importância do enfoque epistemológico neste processo. A base de discussão é a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Área de Concentração em Educação Sociocomunitária, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL (CAPES Conceito 4). Os autores de base são Silvio Sánchez Gamboa, com o *Esquema Paradigmático*, Fernando Becker, com a *Epistemologia do Professor*, e a proposta teórica e metodológica do próprio PPGE - UNISAL. Parte-se também de estudo já realizado por Kirsch e Soffner (2015) que analisou o paradigma epistemológico aplicado às dissertações produzidas pelo PPGE – UNISAL no período de 2005 a 2012. O aporte teórico discute a formação do professor para o *ensino*, dentro das epistemologias do empirismo, apriorismo e interacionismo (BECKER, 1992, 2003, 2012), e para a *pesquisa*, nas concepções epistemológicas do Empírico-analítico, Fenomenológico e Crítico (GAMBOA, 1996, 2009, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia e Educação. Paradigmas epistemológicos. Formação de professores-pesquisadores.

RESUMEN: El artículo analiza la formación docente-investigadora y la importancia del enfoque epistemológico en este proceso. La base de discusión es la propuesta del Programa de Post-Graduación en Educación (PPGE), área de concentración en educación sociocomunitaria, del Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (CAPES concepto 4). Los autores básicos son Silvio Sánchez Gamboa, con el esquema paradigmático, Fernando Becker, con la epistemología del profesor, y la propuesta teórica y metodológica del propio PPGE-UNISAL. También partimos de un estudio ya realizado por Kirsch y Soffner (2015) que analizó el paradigma epistemológico aplicado a las disertaciones producidas por PPGE – en el periodo de 2005 a 2012. La contribución teórica discute la formación del docente para la docencia, dentro de las epistemologías del empirismo, apriorismo e interaccionismo (Becker, 1992, 2003, 2012), y para la investigación, en los con-

¹ Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana – SP – Brasil. Pesquisador Programa de Mestrado em Educação. Doutor em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3174-8674>>. E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

² Instituto Federal do Paraná (IFPR), Londrina – PR – Brasil. Professora do Campus Londrina. Doutora em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6440-6614>>. E-mail: deisekirsch@yahoo.com.br

ceptos epistemológicos empírico-analítico, fenomenológico y crítico (Gamboa, 1996, 2009, 2012).

PALABRAS CLAVE: *Epistemología y educación. Paradigmas epistemológicos. Formación de profesores-investigadores.*

ABSTRACT: *The paper analyzes the teacher-researcher formation and the importance of the epistemological approach in this process. The basis of discussion is the proposal offered by the Graduate Program in Education (PPGE), concentration área in sociocommunitarian education, of the Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (CAPES concept 4). The basic authors are Silvio Sánchez Gamboa, with the paradigmatic scheme, Fernando Becker, with the professor's epistemology, and the theoretical and methodological proposal of the PPGE - UNISAL itself. It is also a starting point the study already carried out by Kirsch and Soffner (2015) which analyzed the epistemological paradigms applied to the dissertations produced by PPGE – UNISAL in the period 2005 - 2012. The theoretical contribution discusses the formation of the teacher for the teaching process, within the epistemologies of empiricism, apriorism and interactionism (BECKER, 1992, 2003, 2012), and for research, the empirical-analytical, phenomenological and critical epistemological concepts (GAMBOA, 1996, 2009, 2012).*

KEYWORDS: *Epistemology and education. Epistemological paradigms. Formation of teachers-researchers.*

Introdução

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de mestrado acadêmico, tem trabalhado a formação do *professor-pesquisador* prioritariamente, dentro de sua proposta. Recebendo como público majoritário aquele de professores (educação básica, técnica, profissionalizante e superior), existe a preocupação com a fundamentação epistemológica do mestrando-professor. Assim, nos perguntamos: quais são as concepções epistemológicas originais dos professores em seu ingresso no programa, e qual seria o trabalho a ser conduzido nesta questão, em termos da formação proposta? Esta discussão se justifica na medida em que contribui para a delimitação reflexiva dos fundamentos epistemológicos da formação de professores, que no citado programa tem mais de 70% de origem na Educação Básica.

O programa tem como enfoque o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da Educação Sociocomunitária, proporcionando a formação dos profissionais de educação para a investigação científica integrada à prática docente no campo das Ciências da Educa-

ção. Considera que o ensino e a pesquisa dialogam continuamente, sendo a sala de aula um laboratório de pesquisa permanente, que sugere que a pesquisa em educação deve refletir os conhecimentos dos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de melhorá-los continuamente e de forma crítica.

Além disso, visa “investigar as condições da práxis educativa que intensifique processos de autonomia e cidadania”.³ Trabalha, portanto, a formação do educador-pesquisador e suas relações com as ações sociais institucionais formais e não formais. O perfil do profissional e pesquisador a ser formado é o de *intérprete* e *interlocutor*. Como *pesquisador*, investigará não apenas a abstração puramente teórica, mas também para as questões sociocomunitárias. Como *intérprete*, torna-se um leitor e ouvinte dos problemas apresentados pelo seu ambiente comunitário, um pensador crítico capaz de analisar as possibilidades de intervenção docente. Além de *intérprete*, é também *interlocutor*, com a competência de multiplicador da práxis a partir das características da ciência.

A importância da iniciação científica na formação inicial do professor foi estudada por Kirsch (2007), onde a autora concluiu que a pesquisa contribui significativamente para a formação de graduação, propiciando aos alunos a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio da produção de artigos, relatórios de investigação e apresentação de seus trabalhos em eventos. Além da geração do interesse específico na continuidade da própria formação em nível de pós-graduação, visto que o trabalho científico é relevante para o espaço acadêmico e escolar, e sua própria atuação profissional.

Confirmando esta conclusão, Demo (2010, p. 16) afirma que

Pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo. Autoria não é marca apenas do pesquisador supremo, mas de todos os docentes que produzem textos próprios, reconstróem conhecimentos com alguma originalidade, aprendem a escudar-se na autoridade do argumento, não no argumento da autoridade.

O professor-pesquisador enxergará a realidade da escola e entorno com a visão de necessidade de interpretação e entendimento, sempre no contexto da investigação científica. E será dotado de meios para propor a solução de problemas que possam afligir a comunidade educativa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o professor-pesquisador não é apenas usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe produzir também

³ Disponível em: <http://unisal.br/institucional/compromisso-social/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

entendimentos de seus problemas profissionais, melhorando sua prática. Tem o compromisso de reflexão sobre a própria prática, melhorando o processo.

Para Lüdke (2001), é preciso que a formação de professores desenvolva a postura inquiridora de pesquisador, o que garantirá que os professores não sejam apenas *reprodutores do conhecimento* gerado nas instituições de pesquisa, papel pequeno para o que a sociedade certamente espera do professor.

A pesquisa deve transformar o professor em agente reflexivo, de rigor científico, com condições de se emancipar juntamente com a emancipação de seus alunos (ANDRÉ, 2006).

Para Lira e Sarmiento (2016), o professor deve pensar sua prática, visando à sua transformação pelo desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. As autoras citam Dewey (1960), para quem o ato do “pensar reflexivo” é meio de investigar, de entender e de observar a realidade e os problemas. Assim, pensar é investigar e sugerir uma ação. Também Freire e Schön (1997, 2000 apud LIRA; SARMENTO, 2016) defendem a concepção de professor-pesquisador. Para Schön, a prática profissional mobiliza saberes e competências que ultrapassam os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos. Freire imagina o professor que, a todo momento, reflete sobre seu papel no processo educativo, inclusive analisando a que interesses defende naquele momento. A prática e a reflexão teórica, binômio que deveria guiar o trabalho docente, seja em que nível fosse. Infelizmente a formação de professores tem muito a melhorar nesta questão, como bem comprovou Becker (1992) em seus estudos sobre a epistemologia do professor.

A pesquisa é universal em sua necessidade e disponibilidade, como nos lembra Lüdke (2001) - é recurso obrigatório do docente em qualquer área de atuação. Em concordância com Kirsch (2007), afirma que a própria formação do professor-pesquisador equipa o docente para enxergar a realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Trabalhar com e diante da incerteza é uma das premissas do professor, e, como Soffner (2012) expõe, precisamos perguntar o papel da ciência no tempo e no espaço de hoje e como nossa secular vivência científica pode nos auxiliar frente ao incerto. Ainda, perguntamos em que medida os processos educativos, considerando a práxis educativa, pode corroborar no fazer ciência e na própria produção científica. Assim, é necessário que novas formas, técnicas e métodos sejam adicionados ao ferramental específico do docente, com bases pedagógicas suficientes para gerar real *práxis pedagógica*, onde a teoria gera reflexão para a prática, e a prática auxilia na meditação sobre a teoria.

Nossa educação escolar se pauta demasiadamente no ensino justamente por descon siderar os demais papéis dela mesma, que são a pesquisa e a extensão (LOWMAN, 1995; BECKER, 1992). É natural, portanto, que a maior parte dos esforços e da energia (além dos conflitos e da dialética do cotidiano escolar) surja nas questões de didática e ensino (BORDENAVE e PEREIRA, 1986), ficando a epistemologia e as preocupações com a construção de conhecimentos em segundo plano. Estes autores diferenciam os tipos de educação “bancária” (proposta por Paulo Freire) – conteudista, baseada na experiência do professor e na memorização estéril de conceitos abstratos, tornando o aluno um agente passivo do processo - e a “problematizadora ou libertadora” – participação ativa na solução de problemas, desafiadora para o aluno, de participação ativa do mesmo, de diálogo com o professor, teorização e hipótese a partir da observação do problema e da realidade. A aprendizagem é pesquisa em que o aluno passa de uma visão global do problema a uma visão analítica do mesmo, por meio de sua teorização, para chegar a uma síntese provisória, equivalente à compreensão. Nascem hipóteses de solução, da compreensão profunda do problema e de suas consequências, que obrigam à seleção das soluções mais viáveis. A síntese tem continuidade na práxis, ou seja, na atividade transformadora da realidade.

A epistemologia do professor

O trabalho de Becker (1992; 2003; 2012) nos serve perfeitamente para a referência epistemológica em relação ao nível de ensino. O autor reforçou a importância de se diferenciar modelos pedagógicos de modelos epistemológicos. Assim, as *relações entre o ensino e a aprendizagem* escolar, nas atividades de sala de aula (modelos pedagógicos), seriam:

- a) Pedagogia diretiva
- b) Pedagogia não diretiva
- c) Pedagogia relacional ou construtivista

Tais modelos, no entanto, são sustentados por *concepções epistemológicas* (considerando aqui a *epistemologia* como sendo a explicação sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento):

a) Empiristas

Como características a sala de aula padrão, preleção, alunos passivos, professor que acredita na *transmissão do conhecimento* (conteúdo via mensagem verbal), *tabula rasa*, a noção de que o conhecimento está no meio físico ou social – bases do *empirismo*.

b) Aprioristas (inatistas)

Menos visível na prática do que a anterior, embora subjacente, considera que o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, como definiu Carl Rogers. O aluno já traria um saber ou uma capacidade de conhecer que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar ou ainda recheiar de conteúdo. O professor deve interferir de forma mínima – o aluno encontra o próprio caminho, pois aprende por si mesmo. Ninguém pode ensinar, o professor apenas auxilia a “despertar o conhecimento no aluno”. É, muitas vezes, confundida com o construtivismo, dado o papel de mediação do professor. Esta teoria acredita que o conhecimento nasce com a carga genética, e vai sendo desenvolvido com o passar do tempo e desenvolvimento da pessoa. Confunde desenvolvimento cognitivo com maturação biológica. Esta é necessária, mas não suficiente (Piaget). Como exemplos, o Emílio de Rousseau e a escola Summerhill. O professor renuncia à intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Valoriza-se o “talento” que já nasce com a criança. O ensino do professor é desvalorizado, enquanto todo o valor é dado à aprendizagem do aluno, se é que ode acontecer de fato.

c) Construtivista ou relacional de base interacionista

Nesta concepção epistemológica, o professor oferece ao aluno algo significativo e motivador, sugerindo sua exploração. É baseada na colaboração aluno-professor.

O professor sabe, da teoria, que o aluno só aprende de fato se constrói um novo conhecimento pela ação e problematização desta ação, apropriando-se dela e de seus mecanismos íntimos. Assimila e depois acomoda o problema de aprendizagem. Pela assimilação o aluno age sobre o objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo, conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química ou fenômeno físico, entre outras possibilidades – aqui deve haver significação, desafio e interesse pelos alunos. Então o aluno responde a si mesmo, acomodando por meio de reflexão as perturba-

ções promovidas pela assimilação do objeto, ou que se aproprie em segundo momento não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material: o que ele fez, porque fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ser feita. O professor tem domínio e conhecimento sobre o assunto, e por meio de uma pedagogia relacional e uma epistemologia relacional respeita um caminho já percorrido por cada aluno (vide, por exemplo, a língua pátria, aprendida sem escola e no ambiente familiar).

Em resumo, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos

Epistemologia		Pedagogia	
<i>Teoria</i>	<i>Modelo</i>	<i>Modelo</i>	<i>Teoria</i>
Empirismo	$S \leftarrow O$	$A \leftarrow P$	Diretiva
Apriorismo	$S \rightarrow O$	$A \rightarrow P$	Não Diretiva
Construtivismo	$S \leftrightarrow O$	$A \leftrightarrow P$	Relacional

Fonte: Becker (2012)

Referenciais epistemológicos do PPGE – UNISAL

O referencial epistemológico do PPGE – UNISAL propõe quatro enfoques teóricos e filosóficos: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo e a Teoria da Complexidade (KIRSCH e SOFFNER, 2015).

Como Positivismo, assume o programa uma concepção filosófica predominante no século XIX e que teve como fundador Augusto Comte (CHIZZOTTI, 1998). Observamos aqui a severidade e rigidez de princípios acerca do conhecimento. Para Ribeiro Junior (1991), o Positivismo pode ser visto de duas formas: como método e como doutrina. “Como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica; como doutrina, apresentando-se como revelação da própria ciência [...]” (RIBEIRO JUNIOR, 1991, p. 14). Desse modo, o Positivismo tem como fundamento verificar, de maneira objetiva, a realidade em foco, os dados brutos, sem qualquer subjetividade ou pensamento acerca dos porquês de cada fato. A aplicação prática que advém dessa corrente filosófica aparece também pelos seus instrumentos e técnicas de pesquisa.

Conforme Ribeiro Junior (1991, p. 16): “pela observação e pela experimentação se

irá descobrir as relações permanentes que ligam os fatos [...]”. Nesse sentido, os dados precisam ser apreendidos sem que haja envolvimento/interferência do sujeito cognoscente com o/no objeto a ser conhecido. Esse objeto é dissecado e observado com certa distância e, posteriormente, obter as relações e conclusões pertinentes.

A dimensão da Fenomenologia que trabalha o PPGE – UNISAL é aquela de Husserl. A Fenomenologia considera que o mundo está posto e, a partir disso, é possível descrever e esclarecer as experiências vivenciadas (TRIVIÑOS, 2013). Esse paradigma de pesquisa busca entender a realidade em todos os aspectos da vivência humana, o que significa afirmar que a Fenomenologia se preocupa com o sentido e o significado desse fenômeno.

Outro ponto relevante da Fenomenologia, conforme Triviños (2013), é a intencionalidade da consciência humana ao olhar para o objeto. Essa intenção está relacionada ao sujeito buscar o entendimento acerca de um fenômeno.

Além desses aspectos, em relação ao Positivismo, a Fenomenologia teve consideráveis avanços, pois, “[...] sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento” (TRIVIÑOS, 2013, p. 48).

O Marxismo trabalhado no PPGE – UNISAL tem origem nos estudos de Marx sobre o Materialismo. Diversos autores escrevem e aprofundam essa abordagem marxista, mas aqui nos deteremos nos elementos e conceitos centrais da temática, a fim de compreendê-la. Para Minayo (2012, p. 24) “O marxismo enquanto abordagem que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais é uma outra teoria sociológica importante.” O conceito primordial de matéria que deixa o espírito num segundo aspecto, de acordo com Triviños (2013), é o materialismo filosófico. Já o materialismo dialético, fundamento do marxismo, “[...] tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (TRIVIÑOS, 2013, p. 51).

A dialética, por sua vez, preocupa-se na investigação das contradições existentes na realidade. Sobre a dialética, Minayo (2012, p. 24) afirma que esta “[...] trabalha com a valorização das quantidades e qualidades, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas [...]”. Nesse conflito de ideias que geram verdades para um determinado

tempo, evidenciamos a concepção da transitoriedade dos fenômenos, visto que esse processo, em espiral, envolve sempre uma tese, antítese, síntese, e assim sucessivamente.

Além disso, é importante compreender que:

[...] quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional, fazemo-lo com base nas práticas concretas de pesquisa na área de educação, procurando instrumentos analíticos na filosofia. Esses instrumentos analíticos não existem previamente formalizados; daí a dificuldade e o risco de lançar mão de um esquema conceitual que denominamos “esquema paradigmático” e que apresentamos como uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos) (GAMBOA, 2009, p. 69).

O Esquema Paradigmático proposto por Gamboa (chamado de *Esquema Epistêmico-Metodológico*), é constituído por três níveis e um pressuposto, conforme apresenta o Quadro 2. Serve de base de sistematização para a proposta do PPGE – UNISAL, e por isso é considerado uma das bases conceituais e epistemológicas da proposta do programa.

Quadro 2 - Esquema Epistêmico-metodológico

Nível/Pressuposto	Descrição do conteúdo a ser analisado no nível/pressuposto
Teórico/ Temático	Fundamentação teórica do estudo, autores, fenômenos educativos e sociais privilegiados. Permite identificar os pressupostos filosóficos do estudo.
Metodológico	Abordagens e processos da pesquisa. Maneira de analisar, abstrair, generalizar e classificar o objeto científico. Tipologia de pesquisa.
Técnico	Técnicas de coleta de dados, instrumentos utilizados, organização e tratamento da informação.
Ontológico	Concepção de Homem e de Educação.

Fonte: Adaptado de Gamboa (1996)

O Esquema Paradigmático proposto por Gamboa (1996, 2009)

De acordo com Gamboa (1996), a construção do Esquema Paradigmático pode ser organizada a partir de níveis e/ou pressupostos, o que “[...] subentende uma prévia tipificação das abordagens metodológicas, assim como de outras categorias relativas às diversas técnicas de pesquisa [...]” (GAMBOA, 1996, p. 56).

A partir do Esquema Paradigmático é possível fazer um mapeamento dos enfoques teórico-metodológicos bem como dos pensamentos que existem em torno da produção de conhecimentos (GAMBOA, 1996, 2009) e, assim, estruturar a produção científica em

questão. Num terceiro e último momento podemos propor critérios para a formação de professores com base epistemológica.

Para o interesse deste trabalho em relação às concepções epistemológicas do professor, aplicaríamos o modelo de Gamboa nas construções de respostas de cada nível epistemológico proposto. Assim, no *nível epistemológico*, o professor faria referência aos autores clássicos de sua área de atuação, ao conhecimento da ciência em si e ao enfoque da pesquisa (formada por processos discursivos). Como pressupostos gnoseológicos (relação sujeito-objeto), o professor consideraria as possibilidades do empirismo, do interacionismo e do apriorismo/racionalismo, conforme visto anteriormente do trabalho de Becker. Como pressupostos ontológicos, teríamos as concepções de história, de homem, de educação, de sociedade e de realidade (cosmovisão). Já o *nível teórico* racionaliza e explica a realidade. Os estudos qualitativos (da pesquisa em educação) normalmente constroem de forma indutiva, e não testam conceitos, hipóteses e teorias (como os quantitativo-experimentais). Mesmo assim, precisam de uma teoria que os embase. O nível técnico/metodológico⁴ trabalha a coleta de dados (e suas técnicas), nas questões de fontes primárias e secundárias de pesquisa, entrevistas, questionários, observação e análise documental. Também os procedimentos metodológicos (modos de investigação e técnicas de pesquisa) são aqui considerados: a reflexão sobre ação, a história de vida, o relato da própria prática, o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, a pesquisa ação e as técnicas de resgate de memória, biografia, história de vida, entre outras.

Considerações finais

Tendo trabalhado as questões epistemológicas de formação do professor-pesquisador, assumiremos que o confronto entre as teorias de base epistemológicas (da natureza e da construção do conhecimento) e aquelas do empírico da prática docente (sua base pedagógica tradicional) garante a sobriedade de se afirmar que ensinar não é apenas transferir para os alunos o conteúdo dominado pelo professor. Não se trata apenas de ensinar fatos, teorias e métodos, mas de capacitar para o pensamento racional e crítico, para a solução de problemas reais, e para a tomada de decisões importantes. O aluno deveria sair da escola com uma sólida capacidade de avaliação crítica da informação disponível, a fim

⁴ Fazemos aqui uma junção/adaptação dos dois níveis, de forma a torna-los mais sensíveis para o professor padrão, que não é especialista nas questões mais teóricas.

de construir conhecimentos de ampla aplicação em sua vida pessoal e também profissional. Eis aqui o papel do professor-pesquisador.

O primeiro elemento que propomos, qual seja – a fundamentação epistemológica do trabalho docente, nos faz pensar se há a preocupação por parte dos professores sobre a base epistemológica de seu trabalho. Em relação ao segundo elemento, a consolidação da formação do pesquisador nos faz pensar em como essa formação ocorre, e isso pode ser observado e analisado a partir da produção científica que o professor elabora (mostrando, assim, uma consolidação da fundamentação epistemológica na investigação). *Last but not least*, o terceiro elemento imagina o docente que se submete a uma formação de professor-pesquisador e produz cientificamente, considerando que a formação do professor não se faz somente para o ensino, mas para a pesquisa da própria prática docente.

Como considera Fazenda (1999) na formação de professores, o educador não é mais mero objeto das pesquisas realizadas – a falta de formação em pesquisa e a ausência de uma linguagem pedagógica próprias podem conduzi-lo ao isolamento na sala de aula, que leva ao desprestígio na carreira.

Além do foco a ser dado à formação de educadores, esse estudo mostrou, também, a preocupação em torno da qualidade do ofício de professor. Partimos do pressuposto de que é necessário que todo profissional em educação tenha o mínimo de clareza em relação à base teórica-metodológica de seu trabalho científico.

Lembrando Gamboa,

Hoje, a reflexão filosófica, por intermédio da epistemologia, vem dando importante contribuição ao estudo sobre os métodos científicos e, sem dúvida, essa contribuição é ainda mais necessária na atual fase de aprimoramento da pesquisa educacional em face dos riscos de tecnicismos. (GAMBOA, 2009, p. 65)

A preocupação com as questões epistemológicas na formação do professor-pesquisador remete à sedimentação do conhecimento teórico/metodológico do mesmo, mapeando os paradigmas presentes em seu trabalho. Que ele possa produzir, formalmente ou informalmente, e de forma científica, a fim de garantir seu valor, qualidade e realização das expectativas da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006, p.55-69.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. Porto Alegre: ArtMed, 1992.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**: Revista de Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 15-25, jan./abr., 2010.
- DEWEY, J. **Experiencia y educacion**. 7 ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.75-84.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.
- GAMBOA, S. S. (org.). 7. ed. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- KIRSCH, D. B.; SOFFNER, R. K. Formação do professor pesquisador: a importância da fundamentação epistemológica das dissertações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 246-258, 2015.
- KIRSCH, D. B. **A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do Curso de Pedagogia**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LIRA, M. R. de; SARMENTO, E. C. D. Professor reflexivo: um contributo à epistemologia da prática e à formação docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 16, n. 3, p. 439-453, set., 2016. ISSN 1984-7114.

LOWMAN, J. **Mastering the techniques of teaching**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

LÜDKE, M. O professor seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, n. 74, ano XXII, p. 77-96, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO JUNIOR, J. **O que é positivismo**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

SOFFNER, R. K. Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS**, n. 33, p. 91-100, jan./jun., 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

Como referenciar este artigo

SOFFNER, Renato Kraide.; KIRSCH, Deise Becker. Formação do professor-pesquisador: a importância da fundamentação epistemológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2087-2099, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.10892.

Submetido em: 16/01/2018

Revisões requeridas: 28/04/2018

Aprovado em: 02/07/2018