

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003176



FE

TCC/UNICAMP R662c

SAMANTA ROMANO

685217002

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM SUA  
PRÁTICA EDUCATIVA**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SAMANTA ROMANO

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM SUA  
PRÁTICA EDUCATIVA**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UNICAMP, para obtenção  
do título de Licenciado Pleno em  
Pedagogia, sob a orientação da Profa.  
Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi.

CAMPINAS  
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003176



FE

TCC/UNICAMP R662c

SAMANTA ROMANO

685217002

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM SUA  
PRÁTICA EDUCATIVA**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SAMANTA ROMANO

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM SUA  
PRÁTICA EDUCATIVA**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UNICAMP, para obtenção  
do título de Licenciado Pleno em  
Pedagogia, sob a orientação da Profa.  
Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi.

CAMPINAS

2006

|             |             |
|-------------|-------------|
| UNIDADE:    | F.E.        |
| Nº CHAMADA: | 100-0100-07 |
|             | 21653.1     |
| V:          | EX:         |
| TOMBO:      | 3176        |
| PROC:       | 145.107     |
| C:          | D: X        |
| PREÇO:      |             |
| DATA:       | 28.08.07    |
| Nº CPD:     | 465816      |

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Romano, Samanta  
R662c A constituição do professor pesquisador em sua prática educativa /  
Samanta Romano. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Maria Márcia Sigrist Malavazi.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Formação de professores. 3. Pesquisa. 4.  
Prática docente. 5. Educação básica. I. Malavazi, Maria Márcia Sigrist. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-791-BFE

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi

---

Prof. Dr. Guilherme Val de Toledo

## **Agradecimentos**

*Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e inspiração nos momentos que precisei durante todos estes anos.*

*Ao meus pais, Carlos e Rosa, por serem modelos e exemplos a serem seguidos, por toda força e dedicação que me deram durante todos esses anos.*

*Às amigas Denise, Fernanda, Giselle, Joyce, Juliana, Patrícia, Mônica, Maira, Julia e Marina. Vocês fizeram esses 4 anos de convivência serem muito mais especiais. Obrigada por tudo.*

*À Profa. Marcia e ao Prof. Guilherme, pela ajuda e tempo que dedicaram na leitura do meu trabalho.*

## SUMÁRIO:

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                                   | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 1 – Construindo do Tema .....</b>                                                            | <b>5</b>  |
| <b>Capítulo 2 – O Professor Pesquisador .....</b>                                                        | <b>16</b> |
| <b>Capítulo 2.1 – Pesquisa e prática reflexiva .....</b>                                                 | <b>22</b> |
| <b>Capítulo 2.2 - Pesquisa acadêmica e Pesquisa sobre a prática .....</b>                                | <b>25</b> |
| <b>Capítulo 3 – Condições de trabalho .....</b>                                                          | <b>34</b> |
| <b>Capítulo 3.1 - Condições oferecidas nas escolas .....</b>                                             | <b>35</b> |
| <b>Capítulo 4 – Formação que receberam os professores .....</b>                                          | <b>41</b> |
| <b>Capítulo 5 – O processo de constituição das professoras pesquisadoras.....</b>                        | <b>46</b> |
| <b>Capítulo 6 - Pesquisa acadêmica e pesquisa das professoras sobre<br/>sua prática pedagógica .....</b> | <b>51</b> |
| <b>Conclusão .....</b>                                                                                   | <b>55</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>                                                                                | <b>57</b> |



## Introdução:

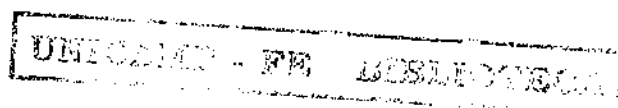
Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em tal formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Paulo Freire, 1996)

Este estudo aborda a formação do professor e a relação entre teoria e prática, mais precisamente, a questão da formação do professor como pesquisador, uma vez que esta é uma preocupação dos projetos de cursos de formação de professores, inclusive a do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Como se dá a formação do professor pesquisador no curso de pedagogia FE/Unicamp? Que condições eles encontram na prática educativa para poderem se constituir como pesquisadores?

Dessa forma, o objetivo deste estudo está em verificar como o professor se constitui pesquisador na prática educativa, tomando como base os sujeitos formados no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, considerando os conhecimentos adquiridos no curso e as condições de trabalho que o mesmo encontra na escola para o exercício de sua prática pedagógica.

Quais condições os profissionais formados no curso de pedagogia da Unicamp encontram na escola para trabalhar e se constituírem na prática educativa como professor pesquisador? Qual é a relação que os mesmos fazem com as condições que eles encontram e os conhecimentos que ele adquiriram em sua formação? Como os conhecimentos transmitidos pelo curso de Pedagogia da Unicamp auxiliam o professor na constituição de pesquisador? Será que eles se sentem preparados para exercer os conhecimentos adquiridos pelo curso na prática?

Optei pelos professores formados no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp por este ser um curso que, baseado nas reformulações curriculares, tem seu currículo estruturado por eixos: relação teoria/prática, enunciada como trabalho, eixo articulador do currículo; formação teórica e sólida; dimensão política do currículo por meio do compromisso social e a democratização da escola, gestão democrática, concepção sócio-histórica do pedagogo; e a



interdisciplinaridade. Seu curso prioriza a pesquisa na formação docente e também por eu ser um exemplo dos futuros professores que aqui são e estarão sendo formados.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa empírica, qualitativa, por este método ser, segundo Lüdke e André (1986), rico em dados descritivos, e por apresentar como alternativa um plano aberto e flexível, na qual é possível focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada.

Os sujeitos específicos da pesquisa são os egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp: professores que atuam no ensino fundamental, que estão fazendo ou que já fizeram pesquisas relacionadas à sua prática pedagógica. Estes professores são formados a partir do ano de 1998, período em que foi realizada a alteração no currículo<sup>1</sup> neste respectivo curso, até o ano de 2003, tendo desta forma um período para inserção e experiência na prática educativa.

Optei pela pesquisa feita por professores em relação à sua própria prática educativa por esta pesquisa ser voltada para a própria experiência do professor, auxiliando-o e subsidiando suas ações, contribuindo para sua formação continuada e para uma possível transformação e melhoria da escola e das práticas pedagógicas.

Segundo Perrenoud (1999), os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade de pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo. Sendo assim, não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou prática pedagógica.

Entendo que os professores pesquisam e produzem conhecimentos sobre seu próprio trabalho, sobre o pensar e fazer docente, por meio de sua própria reflexão, na qual a pesquisa tem potencial em auxiliar o desenvolvimento das atitudes e capacidades que lhes permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos, produzindo mudanças no seu pensamento e na sua prática docente.

---

<sup>1</sup> conforme veremos adiante no capítulo 1

Pela dificuldade em encontrar os egressos do curso de Pedagogia FE/Unicamp, pois o próprio curso não pode fornecer os dados dos respectivos alunos, a busca pelos sujeitos se deu por indicações e contatos via e-mail. Foram contatados um total de 30 egressos, os quais conversamos sobre o objetivo desta pesquisa, dos quais apenas três estavam fazendo e já fizeram atividade de pesquisa relacionada à sua prática pedagógica. Vale salientar que esta pesquisa não está relacionada à pesquisa feita pelos professores em seu curso de mestrado, pois esta pesquisa seria feita apenas pela certificação do mesmo, e sim como à uma atividade de pesquisa que faz parte do trabalho pedagógico do professor em sua prática e vida cotidiana na escola.

Encontrar poucos sujeitos também é um dado importante para a pesquisa realizada, pois nos leva a perceber o quanto é difícil, embora tenha um grande incentivo do curso, encontrarmos hoje professores que estejam fazendo pesquisas em sua prática educativa, pesquisas voltadas para reflexão e busca de novos conhecimentos, importantes tanto para a melhoria da prática destes professores quanto para todo o contexto escolar. Estes dados nos remetem à reflexão: porque o professor não é um pesquisador? Ele não é ou não se considera um professor pesquisador?

A técnica de coletas de dados utilizada foi a entrevista, a qual segundo Lüdke e André (1986), tem a grande vantagem de permitir a capacitação imediata e corrente da informação desejada. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais.

Este tipo de método permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobre maneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar com o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (pág.34)

Neste sentido, para dar uma maior liberdade ao entrevistado, foi aplicada a entrevista aberta, caracterizada por não obedecer a um roteiro pré-estabelecido, na qual o entrevistador centra a conversa no aprofundamento de certos temas e o entrevistado pode discorrer livremente sobre eles. Para este aprofundamento, o

entrevistador pôde mencionar os temas diretamente ou conduzir sutilmente o entrevistado em direção a eles.

Devo explicitar que o estudo se deteve nos depoimentos dos professores entrevistados, não sendo feito, por falta de tempo, um acompanhamento por um período a vida do estabelecimento, o que teria permitido enriquecer muito o entendimento do trabalho de seus professores, de modo especial em relação à prática de pesquisa.

Acredito que esta pesquisa é relevante na medida que, mais que fornecer informações sobre as condições que os profissionais formados no curso de pedagogia da Unicamp encontram para trabalhar e se constituírem na prática educativa como professor pesquisador, demonstra qual é a relação que os mesmos fazem com as condições encontradas e os conhecimentos adquiridos em sua formação, o qual ajuda a refletir sobre o conhecimento que é transmitido e que envolve os conteúdos, as teorias e disciplinas disponibilizadas e transmitidas no eixo professor pesquisador pelo curso de Pedagogia/FE/Unicamp.

Por ser um trabalho inovador, fornece dados que subsidiam as discussões teóricas das questões de formação de professores pesquisadores feitas no âmbito do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, encurtando a distância entre as teorias discutidas e a realidade encontrada pelos professores na prática educativa formados nesta instituição de ensino.

## Capítulo 1 - Construindo o Tema

Inicialmente, quando pensei em meu projeto de pesquisa, um assunto que me despertou muita atenção foi uma questão referente à da formação de professores e a sua relação com o mercado de trabalho.

Em uma das aulas da disciplina de Metodologia de Pesquisa nas Ciências da Educação I, onde a professora abordara as respostas dos alunos referentes a algumas questões solicitadas no primeiro dia de aula (sobre as escolhas da atuação profissional dos mesmos), fiquei perturbada com uma questão levantada por ela. Segundo a professora, as respostas deles estavam voltadas, em sua maioria, para uma atuação que visava o mercado de trabalho, como por exemplo, a profissão de pedagogia empresarial. Neste sentido, foi questionado aos mesmos o porquê escolher, portanto, o curso de Pedagogia. Se muitos estão preocupados em trabalhar em empresas, por que escolher justamente o curso de Pedagogia, na Unicamp, o qual, segundo minha experiência como aluna do curso, tem seu ensino voltado principalmente para a formação de professores de ensino fundamental, os quais possam atuar em escola pública, podendo até mesmo ser agentes contribuintes de uma possível mudança ou transformação na sociedade?

Essa questão ficou em minha mente e a princípio achei que um estudo neste sentido seria bastante instigador. Como formar um profissional que atue para uma possível mudança na sociedade com as condições precárias de trabalho oferecidas ao profissional de educação nos dias de hoje? A falta de emprego, os baixos salários, a desvalorização da profissão, as altas jornadas de trabalho, a precariedade da escola pública são fatores que influenciam a escolha profissional do aluno.

Desde então passei a fazer leituras sobre o tema formação do professor. Pensei em enfocar como se dá a formação do professor aqui na Faculdade de Educação da Unicamp, por esta ser mais próxima e por eu estar sendo formada nesta faculdade.

Pensando na Faculdade, no currículo, no ensino priorizado, que tipo de profissional está sendo formado? Neste sentido, vi a necessidade de procurar entender qual a concepção de profissional de educação do currículo atual.

Para obter algumas informações, fiz a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso: “Curso de Pedagogia da Unicamp: Processo de Reformulação Curricular” Coutinho (2002), o qual configura-se num estudo de caso, visando a compreensão do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, com o objetivo de entender como foi o processo de reformulação curricular do curso efetivado em 1998.

Segundo a autora, o currículo implementado no curso de Pedagogia da FE/Unicamp a partir de 1998 foi resultado de um processo de negociação ocorrido nos anos de 1996 e 1997 e também das modificações que foram sendo implementadas a longo de sua história. Esta reformulação não se restringiu à instituição em questão, estendendo-se aos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas a partir de 1990, sendo assim, fruto de uma tendência nacional da formação do pedagogo.

Esse quadro de mudanças articulou-se com as orientações da política de formação dos profissionais da educação, principalmente a partir da década de 80, do século passado, com a mobilização de educadores em torno da questão da importância das políticas educacionais e da valorização dos profissionais da educação, da redefinição curricular do curso de Pedagogia, como objetivo específico, em busca da identidade do referido curso e do pedagogo.

O Movimento dos Educadores, apoia-se em conceitos de escola como instituição social, lugar de produção de conhecimentos historicamente construídos, sua relação com a sociedade, seu papel social entendido como um ato político, sendo o educador um agente transformador da realidade, representado pela organização de um grupo de educadores em torno das políticas de formação. Essa organização passa por três momentos organizacionais com características diferenciadas: Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980 a 1983), Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe – 1983 a 1990) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE – 1990 até os dias atuais).

As orientações dadas aos cursos de formação de professores em geral e aos de Pedagogia em particular estão também articuladas com as diretrizes que orientam a organização da educação nacional.

Portanto, para procurar entender qual a concepção de profissional de educação do currículo do curso de Pedagogia FE/Unicamp atual, achei importante analisar o movimento e o processo que se deu de reformulação curricular ao longo dos anos, iniciando esse estudo com a leitura do trabalho de Coutinho (2002), a qual aborda essas mudanças até o ano de 1998.

Segundo a autora, são duas as questões centrais no debate do curso da reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação: a identidade do Curso de Pedagogia e o embate entre formação específica e formação generalista.

Nos primeiros anos após a origem do curso de Pedagogia (1974), o currículo era organizado em dois blocos: um núcleo comum a todas as habilitações e um específico a cada habilitação escolhida, sendo permitida a conclusão de no mínimo uma e no máximo duas habilitações. O estágio se dava no segundo bloco, de acordo com a habilitação específica.

A primeira reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp ocorreu em 1979, num momento histórico na qual a abertura política já estava para acontecer com a proximidade do fim do Regime Militar. Os debates no âmbito nacional em relação à formação de professores, giravam em torno da relação entre educação e sociedade, da função da educação, do pedagogo, da relação teórica e prática, da identidade do curso de pedagogia e do pedagogo, da divisão entre formação específica e generalista, entre outras.

Neste contexto, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira na FE/Unicamp (o qual foi organizado para o lançamento do primeiro número da revista "Educação e Sociedade"), com a seguinte temática: "Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira contemporânea", divididos em oito grupos para discussão de questões mais específicas: alternativas para a formação do educador; reforma pedagógica através da alteração das habilitações do currículo e através da alteração dos conteúdos programáticos; a legislação e sua influência na formação do educador; qualidade do ensino nos cursos de pedagogia; estrutura e contra-estrutura pedagógica; pedagogia, ação cultural e permanente; extinção do curso de pedagogia.

Nesta primeira reformulação curricular observa-se uma concordância entre os temas tratados e o movimento dos educadores: o educador entendido como agente de transformação social, integração teoria/prática, relação educação e sociedade, necessidade de uma definição de uma política de formação de pedagogo.

Com a proposta desta reforma, o currículo dividiu-se em duas partes: a primeira englobando as disciplinas de fundamentos, constituindo o núcleo básico de formação do pedagogo e a segunda contendo as disciplinas específicas a cada uma das habilitações, incluindo os estágios a serem realizados no final do curso.

Uma outra questão que aparece pela primeira vez no debate do curso, neste momento, é referente ao lugar do estágio no currículo, o qual, segundo a proposta do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) da FE/Unicamp, deveria ser dado desde o início do curso e não somente no final, tomando o trabalho pedagógico como articulador entre teoria e prática.

No período de 1983/84, com os debates ocorridos no I Encontro Nacional CONARCFE, ocorreu na FE/Unicamp uma discussão com o objetivo de provocar mudanças na Habilitação Magistério do curso de Pedagogia desta instituição, promovida pelo Departamento de Metodologia do Ensino, baseados em algumas avaliações do curso de Pedagogia desta faculdade, visando à valorização do trabalho docente como base comum na formação do pedagogo (objetivo que sempre esteve presente nas mobilizações dos Movimentos Nacionais de Educadores). Algumas alterações curriculares foram feitas, entre elas, o aumento do número de horas do estágio e da disciplina Metodologia de Ensino Fundamental.

Em 1986, teve início na Unicamp, um processo de avaliação dos cursos de graduação e o incentivo à implantação dos cursos noturnos, o qual envolveu todos os institutos e faculdades da mesma, ganhando força após a promulgação da Constituição do Brasil (1988), que estabelecia os cursos noturnos como um direito dos educandos e a reserva de um número de vagas para estes nas Universidades Públicas.

Entremeada a este processo de avaliação, volta à tona a discussão de reformulação do curso de Pedagogia. Alguns princípios nortearam estes movimentos de reformulação curricular, os quais estavam presentes nos movimentos dos educadores, tais como: autonomia universitária para desenvolver experiências



pedagógicas; a relação teoria/prática como núcleo integrador da formação do educador, tendo em vista o contexto social brasileiro; a interdisciplinaridade; a docência como base de identidade profissional de educação, entre outros.

Essas discussões e propostas de reformas curriculares que ocorreram durante este período tiveram que dar lugar às discussões relacionadas à criação do curso noturno, cujo prazo de implementação era até 1991.

A partir de 1992, o currículo do curso de Pedagogia fica organizado em dois momentos: o primeiro compreendendo o núcleo comum com as disciplinas chamadas de Fundamentos, e as obrigatórias para a habilitação do Magistério das Séries Iniciais do 1º grau; e o segundo, incluindo as obrigatórias da segunda habilitação escolhida pelos alunos. A duração do curso era de nove semestres, sendo que em todos os semestres há disciplinas do eixo prático do currículo (como Pesquisa e Prática Pedagógica, Estágios, Didática, etc), tendo como função articular os fundamentos teóricos com a prática pedagógica. O estágio era realizado nas duas habilitações escolhidas: Magistério (obrigatório) e a segunda habilitação.

A reformulação curricular de 1998 (objeto de estudo de Coutinho, 2002), começou a ganhar força em 1996 quando Helena Freitas assumiu a coordenação do curso.

Em sua pesquisa, Coutinho faz citações importantes à Tese de doutorado: "O trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática", Freitas (1993), a qual achei importante analisar. Freitas foi coordenadora do curso de pedagogia no período de 1996 a 1999, no momento onde se iniciou a reformulação curricular de 1998. Sua pesquisa foi influenciadora desta reformulação no currículo, pois ao analisar a prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da faculdade FE/Unicamp, fez críticas à estrutura curricular do curso, à fragmentação causada pela mesma, à formação que se dava ao pedagogo, o qual era centrado na teoria. Seu estudo priorizou um ensino onde o foco de produção do conhecimento deveria ser posto no trabalho pedagógico como eixo articulador entre teoria e prática, idéia a qual vem sendo discutida desde a década de 80, nos movimentos de reformulação curricular, juntamente com o movimento dos educadores.

Freitas, como coordenadora, incluiu na pauta da Congregação da FE a criação de uma Comissão Ampliada com o objetivo de reformular o curso de Pedagogia, sendo aprovada por unanimidade. Além de desenvolver pesquisa sobre a formação de professores atentando para a relação escola/trabalho e tomando o trabalho como categoria central da articulação de teoria/prática (tese de doutorado citada anteriormente), a referida coordenadora também participava ativamente da ANFOPE, sendo presidente desta instituição de 1996 a 2000, o qual lhe forneceu mais fundamentação para discutir a reformulação curricular do curso de Pedagogia FE/Unicamp.

Coutinho (2002), ao comparar a proposta de reformulação do currículo de 1998 e as idéias contidas na tese de doutorado mencionada acima, percebeu algumas similitudes, como a auto denominação da proposta de reformulação curricular como "inovadora e transformadora" no sentido de ir além do currículo acadêmico, centrado nos conteúdos e, portanto, teóricos da formação profissional, passando a buscar a unidade entre teoria e prática na formação do educador, partindo para isso do trabalho pedagógico como eixo articulador entre teoria/prática.

A coordenação do curso, juntamente com a Comissão Ampliada, baseou suas discussões e a proposta curricular nas experiências das Universidades Públicas que participaram do Seminário, promovido em 1996, intitulado: "Curso de Pedagogia: experiências em construção", que tinha como objetivo mostrar e discutir possíveis caminhos de reformulação curricular do curso de Pedagogia. Basearam-se, sobretudo, em discussões que citavam constantemente os princípios da ANFOPE, como norteadores da organização curricular dos Cursos de Pedagogia, tais como: a docência como base comum nacional de formação do pedagogo e o currículo estruturado por eixos: relação teoria/prática, enunciada como trabalho, eixo articulador do currículo; formação teórica e sólida; dimensão política do currículo por meio do compromisso social e a democratização da escola, gestão democrática, concepção sócio-histórica do pedagogo; e a interdisciplinaridade.

O aprofundamento dos debates que ocorriam em nível nacional, baseados nos princípios da ANFOPE, a inserção dos educadores nas discussões da nova LDB, juntamente com as mudanças da educação ocorridas a partir desta, fortaleceram as discussões acerca das habilitações do curso de pedagogia.

Segundo a Nova Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, artigo 64 do Título VI, está assim definido:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Com estas discussões e com a proposta de reformulação curricular, foram realizadas algumas modificações no currículo no período de 1998, entre elas: a extinção das antigas Habilitações, onde uma parte destas disciplinas foi incorporada à nova estrutura do currículo. Desta forma, o pedagogo não conclui a graduação com especialização em uma área específica de atuação, mas possui uma visão mais ampla da educação, uma visão global de todo trabalho pedagógico e administrativo que ocorre na escola que o habilita a exercer várias funções, sendo necessário fazer um curso de pós-graduação para especialização e aprofundamento de seus conhecimentos.

Em todas os semestres há uma disciplina do eixo prático, houve a incorporação dos Núcleos Temáticos, o estágio passou a ser feito em várias áreas de atuação do pedagogo (Magistério, Administração Escolar, Educação Infantil, Educação Não Formal).

Com todas as discussões explicitadas no desenvolver do processo de reformulação curricular analisada por Coutinho (2002), pude perceber uma grande prioridade no movimento de professores para um ensino voltado para a docência como base comum nacional de formação do pedagogo, discussões sobre a formação do profissional da educação (formação específica ou generalista) e também questões relativas à teoria e prática, a necessidade de ter um profissional da educação que una teoria e prática, entendendo o processo pedagógico como um todo, sendo um sujeito capaz de transformar e produzir conhecimentos.

Esta última, relacionada à articulação entre teoria e prática, como já mencionado, envolve a formação de um profissional que seja capaz de unir e refletir sobre a teoria e prática, capaz de refletir sobre a sua atuação, buscando soluções e articulações em teorias e a construção de conhecimentos novos que visem uma transformação da realidade vivida pelo mesmo. Seria então o currículo do curso

Pedagogia FE/Unicamp, um currículo voltado para a formação de um professor reflexivo?

Segundo Miranda (2001), professor reflexivo é aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática, é um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural, assumir responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer ações em grupo. Estes estão sempre a teorizar na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferenças entre suas expectativas e os resultados.

Portanto, a ação do professor produz saberes: ao refletir sobre sua prática, o professor pode exercer a atividade de pesquisa, dialogando com teorias e buscando uma solução para o problema encontrado em seu trabalho cotidiano. Sendo assim, o currículo de Pedagogia estaria voltado para a formação de professores que sejam capazes de fazer pesquisa? Seria a pesquisa uma das prioridades do currículo atual?

Analisando a grade de disciplinas do curso de pedagogia atual, juntamente com minha experiência pessoal por ter cursado estas disciplinas, percebi o incentivo à pesquisa no decorrer de todo o período de formação. Temos algumas disciplinas, como Pesquisa Pedagógica I, Seminários de Pesquisa Pedagógica I, Didática, Pesquisa e Comunicação, Práticas e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado I e II e Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I e II, Núcleos Temáticos, as quais incentiva esta relação entre teoria e prática, o professor pesquisador.

Além destas, temos o Trabalho de Conclusão de Curso, realizado nos últimos semestres, o qual representa o eixo de formação para a pesquisa, pois este é o primeiro contato do aluno com a pesquisa acadêmica, na qual ele tem autonomia para desenvolver seu próprio trabalho, com a orientação de um educador mais experiente. Depois de formados, eles têm a opção de fazer ou não pós-graduação.

É importante ressaltar que, além destes, os alunos ainda têm a possibilidade de se envolverem em projetos de pesquisas de iniciação científica. Cabe a eles, durante a graduação, o envolvimento em projetos de pesquisas financiados pelo

Cnpq e outros, como também a participação em Grupos de Pesquisa existentes na Faculdade de Educação.

Com essa formação, o curso acaba priorizando a pesquisa na formação do professor. De acordo com todo o processo de reformulação curricular analisado por Coutinho (2002), o incentivo à pesquisa pode ser percebido durante todo o período de reformulação do curso (Pedagogia Unicamp), seja em lutas pelos movimentos de educadores, quanto dos docentes internos da Faculdade FE, no trabalho de Freitas (1993), nas tentativas de articulação entre teoria e prática.

Assim, como todo o processo de reformulação do currículo (Pedagogia/FE/Unicamp) esteve ligado aos movimentos de educadores, as políticas educacionais, este trabalho de incentivo à pesquisa também pode ser visto em projetos de lei.

Segundo André (2001), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. André ressalta que o documento destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente, o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meios dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico. O documento explica que:

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação da tarefa de educar. (pág. 66).

Ressalta ainda que o futuro professor não deve ser apenas repassador de informações, mas deve ter noções básicas dos contextos e métodos de investigação usados pela diferentes ciências e acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica.

Visto essa preocupação, a da atuação do professor como pesquisador, tanto de movimento nacional quanto no currículo da Faculdade de Educação, achei interessante abordar na formação do professor a relação entre teoria e prática, mais

precisamente a questão da relação da formação do professor como pesquisador. Como se dá esta formação do professor pesquisador e como ela é vivida na prática? Que condições eles encontram na prática educativa para poderem se constituírem como pesquisadores?

Conforme minhas leituras, encontrei muitos autores que analisam a relação da formação e atuação do professor pesquisador. Dentre eles, citarei a o trabalho de Lüdke (2001a), que realizou um estudo em quatro escolas do Ensino Básico do Rio de Janeiro, entrevistando os professores que atuam neste ensino destas escolas, buscando compreender o tipo de pesquisa feito nessas instituições, a concepção de pesquisa que embasa as atividades dos entrevistados, as condições, o apoio e a recompensa para a pesquisa, bem com a formação para a pesquisa do professor entrevistado e o programa de formação continuada que sustenta o trabalho de pesquisa desse.

Entre as dificuldades encontradas pelos professores entrevistados para a realização desta atuação do professor como pesquisador, encontram-se problemas como: os baixos salários, o qual segundo as entrevistas, a escola não tem condição de exigir qualquer outra atividade do professor além da sala de aula; tempo para a pesquisa, pois os contratos de trabalho precisam ter uma carga horária para que o professor consiga fazer pesquisa, discutir, apresentar com colegas (isto envolve também a vontade pessoal de cada professor); a falta de apoio financeiro à pesquisa, onde a questão salarial torna-se mais crucial, pois muitos professores queixam-se da necessidade de investir recursos pessoais (escassos) para a aquisição de materiais necessários a seus projetos; a falta de financiamento para viagens a encontros científicos; a falta de condições ideais, como falta de professores para o ensino, o qual exige do professor uma maior carga horária de aula; a falta de espaço físico e infra-estrutura física como: auditório, sala-ambiente, laboratórios, área externa, sala para coordenações, espaços para encontros e trabalho com professores fora da sala de aula, pois os professores alegam ter que realizar atividades de pesquisas fora da escola, o que dificulta muito; como também características pessoais do professor e de sua formação, assim como da escola a qual trabalha, seja a integração com grupos de colegas, colaboração de professores da universidade; entre outros.

Considerando esta precariedade vivida pela maioria dos professores em sua prática, tais como remuneração, apoio financeiro, regime de trabalho, e outros já mencionados; como os professores realizam atividades de pesquisa na prática educativa? Quais condições de precariedade o professor tem de enfrentar para praticar seus conhecimentos? A partir destas condições, como a pesquisa é realizada? Na prática educativa, quais as condições (dentro do espaço e fora dele) existem para que o professor se constitua pesquisador?

Considerando que a formação de professores contribui para que este seja um profissional que tenha sua prática voltada para a atividade de pesquisa, a partir dos conhecimentos adquiridos, e considerando as condições do exercício da prática pedagógica, como o professor se constitui pesquisador na prática educativa?

Refletindo sobre essas questões, cheguei a um objeto para meu projeto: Tomando como base os sujeitos formados na Faculdade de Educação da Unicamp, no curso de Pedagogia, considerando os conhecimentos adquiridos no curso e as condições de exercício de sua prática pedagógica, como o professor se constitui como pesquisador na prática educativa?

## Capítulo 2 – O Professor Pesquisador

Para investigar o objeto desta pesquisa, é importante definir os conceitos trabalhados e desenvolvidos neste estudo. Sendo assim, é importante explicar o que seria um professor pesquisador, realizando leituras sobre o assunto. Buscarei responder as questões: o que significa ser um professor pesquisador? É possível um professor desenvolver uma pesquisa? De que professor e de que pesquisa está se tratando quando se fala em professor pesquisador?

Segundo André (2001), o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período.

No Brasil, a autora fala que este movimento seguiu diversas direções: com o autor Demo (1994) que defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

Ainda segundo a autora, na literatura internacional são também bastante variadas as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner 1993); no Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhora da prática. Próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.



De acordo com as autoras Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), utilizando as contribuições do autor Contreras, a concepção de professor como um investigador e produtor de conhecimentos com repercussão na melhoria da prática pedagógica pode ser definido em três marcos: os anos 40, com a proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin; anos 70, com os trabalhos de Stenhouse e Elliot; anos 80 com os estudos dos críticos de Carr e Kemmis. A essa divisão, acrescentam-se os estudos de Schön (anos 80) e Liston e Zeichner (anos 90), os quais apresentam grande repercussão na proposta de professores pesquisadores. No caso do Brasil, as autoras citam os estudos de Pedro Demo (1990), os quais poderiam ser considerados como marco na defesa da união entre pesquisa e trabalho docente.

Ao fazer leituras sobre o assunto, foram encontrados muitos estudos que focalizam esta relação entre a pesquisa e o professor, mais especificamente, professor pesquisador. Entre estes, a maioria se baseiam em autores como os já citados: Donald Schön, Stenhouse, Elliott, Zeichner, como também Perrenoud, entre outros. Todos envolvem autores que defendem o professor como um professor reflexivo, capaz de refletir sobre a sua prática visando melhorar a sua atuação profissional.

Na literatura brasileira, são muitos os autores que falam sobre essa temática. Este estudo foi baseado, contudo, nas pesquisas realizadas principalmente por Menga Lüdke (2001a), a qual realizou um estudo semelhante ao que pretendo investigar, como já mencionado anteriormente, em quatro escolas de nível médio, da rede pública do Rio de Janeiro. Essa investigação recebeu o título de “A pesquisa e o professor de escola básica” e foi desenvolvida também por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, com o apoio do CNPq, nos anos de 1998 e 1999.

Para este estudo, Lüdke obteve uma série de informações básicas sobre as quatro escolas estudadas, com o apoio de seus administradores e com base em documentos por ele fornecidos. Fez entrevistas com coordenadores dos diferentes setores daquelas instituições, pedindo que dessem seus depoimentos, como coordenadores e professores, e que também indicassem professores da instituição que desenvolvessem atividade de pesquisa. Dessa forma, com base em entrevistas com setenta professores, reuniu um conjunto de informações sobre a prática da

pesquisa na escola básica: sua importância e viabilidade; as condições de sua realização; a formação requerida para essa prática, seja no período pré-serviço, seja na educação continuada do professor; os estímulos oferecidos pela própria instituição de trabalho ou agências externas; a importância do trabalho com os colegas para a prática da pesquisa; o papel das associações e dos encontros científicos e, por fim, a própria concepção de pesquisa que orienta os professores de educação básica.

Segundo Lüdke (2005), a concepção de professor como pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente, a preparação para essa prática são questões amplamente discutidas hoje pela comunidade acadêmica, juntamente e em conjunto com as idéias de "professor-reflexivo", muitos difundidos pela obra de Schön.

Schön (1992) considera que o processo de reflexão ocorre basicamente em dois momentos, denominados: "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação". A reflexão na ação caracteriza-se pelo esforço do professor em ir ao encontro do aluno e entender o seu processo de conhecimento. É um momento em que o professor articula a experiência de vida dos alunos com o conhecimento escolar. Exige do professor a capacidade em individualizar, ou seja, "(...) prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades". (p.82)

O autor considera que a reflexão na ação passa por quatro momentos: o primeiro configura-se quando o professor permite ser surpreendido pelo que o aluno faz ou diz; o segundo quando o professor reflete sobre o fato que o surpreendeu e simultaneamente tenta entender a sua causa; no terceiro momento, o professor reformula o problema suscitado pela situação e estabelece hipóteses explicativas; e no quarto momento, efetua experiências para testar as hipóteses explicativas referentes à reformulação do problema.

A "reflexão sobre a ação" é um processo retrospectivo, na qual o professor reflexivo irá pensar no que aconteceu, no que observou, descrevendo e registrando os fatos ou problemas ocorridos e as explicações possíveis acerca do mesmo.

Schön define o ato de refletir na e sobre a prática como "praticum reflexivo". É um momento em que se dá a compreensão da ação pedagógica em três dimensões:

a compreensão que o aluno tem dos conteúdos abordados; a interação interpessoal entre o professor e aluno (como o professor compreende e responde aos seus alunos a partir do ponto de vista de sua ansiedade, controle, autoridade, diplomacia, conflito) e a dimensão burocrática da prática (como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva).

Segundo Campos e Fontenele Pessoa (1998), Schön ao defender que um profissional reflexivo, quando se encontrar em situações de incertezas e conflitos, estará “pensando no que faz”, ou seja, investigando a própria ação, esta investigação realizada por este profissional produz um conhecimento que é validado pela própria prática, não se limitando a investigação produzida pela academia. Para ele, a tradição da investigação universitária concebe que a competência profissional está estritamente ligado à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática, por considerar uma questão estritamente de aplicação técnicas.

Ainda segundo as autoras, esta é uma idéia dominante do conhecimento profissional fundamentado na racionalidade técnica, epistemologicamente positivista, o qual compõem o currículo normativo da formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, e que, distanciando-se da prática, não permite que profissional reflita sobre a sua própria prática.

Para Schön, somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário destes profissionais lhes impõe e que somente a aplicação de teorias e técnicas não funciona. (pág. 200)

Antes de Schön, Lawrence Stenhouse, pesquisador da Universidade de East Anglia, na Inglaterra, cuja produção se situa nos marcos da década de 60 e 70, representou um marco decisivo na concepção do professor como pesquisador.

Stenhouse, de acordo com Lüdke (2005), propunha um novo currículo para escolas da rede pública, que envolvia o trabalho criativo em sala de aula, com alunos e professores experimentando caminhos e, sobretudo, discutindo a própria estruturação saber em seus vários campos, instigando nos jovens o constante questionamento (semente da pesquisa), uma atitude distante da transmissão autoritária do saber constituído, indiscutível, que dominava e ainda domina, em muitos casos, o trabalho escolar.

Ele defendia, segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), o currículo construído pelos professores, o que só poderia ser feito se estes investigassem sua própria prática e as concepções que as quais as realizavam. A idéia fundamental era a de que professores deveriam transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões, deveriam se transformar em um “investigador em aula”, pois, segundo ele, as aulas constituem laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa.

Segundo um estudo realizado por Dickel (1998), o desenvolvimento profissional, para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, sendo dependente, dessa forma, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Na proposta de Stenhouse, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar discussões de interesse comum e aprofundá-las entre seus pares, para que suas pesquisas pudessem influenciar as políticas educacionais. Utilizando-se de suas anotações, que lhes permitam tornar públicas suas reflexões e práticas, potencializam-se a cooperação e desenvolvimento de conhecimentos profissionais que possam constituir uma cultura coletiva, pois o processo ficaria limitado caso os professores debruçassem solitários sobre suas práticas.

Ainda segundo este autor, para Stenhouse, o professor, em seu desenvolvimento, permanece com o controle pleno da pesquisa. Para isso, precisa estar motivado, cabendo ao pesquisador a tarefa de suscitar essa reação investigadora, da qual ele também depende. Apesar de defender que o papel diretivo de criar teoria com a colaboração do professor é do pesquisador, Stenhouse argumenta que o seu poder está significadamente diminuído, visto que sua posição dependerá de sua capacidade de dotar de significados os dados os quais têm acesso os professores.

Aos pesquisadores, caberá difundir entre estes a dúvida sobre os resultados de suas pesquisas, e uma disposição em especulá-las, em agir como “modo de indagação”, vendo-lhes como teóricos e comprovadores de teorias em melhor posição que a sua. A pesquisa, nesse sentido, oferece aos professores, ao invés de conclusões ou um conjunto de descobertas aplicáveis sobre o ensino, hipóteses de trabalho e a possibilidade de contribuir na elaboração de teorias educacionais. (pág. 56)

Segundo Dickel (1998), para Stenhouse, empregar a pesquisa significa realizá-la e isso, segundo as contribuições de Carr e Kemmis, é ir além da idéia de um professor como usuário reflexivo e crítico do saber elaborado pelos outros, é requerer professores pesquisadores que:

desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas assim como as situações educativas constituídas através de tais práticas. De onde resulta que para desenvolver a educação e a pesquisa educativa não é somente fundamental o desenvolvimento sistemático das idéias e dos entendimentos dos professores, mas também o desenvolvimento sistemático da teoria educacional a cargo dos professores que, enquanto membros de comunidades autocríticas de pesquisadores autocríticos, estabeleçam sua própria tradição de pesquisa crítica e autocrítica como parte integrante de sua empresa de desenvolver a educação mesma. (pág. 56)

John Elliott, também educador inglês da Universidade de East Anglia, é visto como um continuador da luta e das idéias de Stenhouse. Segundo Lüdke (1993), toda a análise do autor do papel da teoria e da pesquisa na atuação e na formação do professor se encontra enquadrada sobre o pano de fundo da pesquisa-ação.

De acordo com as autoras Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), Elliott propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática. A pesquisa, desse ponto de vista, integra, em um mesmo processo, produção de teoria e prática docentes. Constituindo-se por intermédio da prática, possui como objetivo a ela retornar, melhorando-a. Além disso, supera os inconvenientes da pesquisa feita por especialistas externos, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional.

Segundo Pereira (1998), o pensamento de Elliott é importante pois se empenha em mostrar, para a consideração dos formadores de professores e para os professores (que ele chama de práticos), a dimensão da pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora de situação, de si mesmo e da coletividade. Esse movimento é importante por se caracterizar a uma contraposição à visão do professor como simples reprodutor e executor de conhecimentos, tornando possível o papel de pesquisador, sobre sua prática, que o professor desempenha.

Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005) desde as experiências de John Elliott na Inglaterra têm-se defendido a idéia da pesquisa dos educadores como uma das formas disponíveis e talvez, uma das mais eficientes para a formação profissional, na qual os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas, melhorando também a qualidade da aprendizagem de seus alunos. Argumenta-se também que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade.

O alcance desses pensamentos entre nós, segundo Lüdke e Cruz (2005), como os de vários outros autores (Elliott, 1989, Zeichner, 1992, Giroux 1990, Contreras, 1997, Perrenoud, 1996), tem valorizado cada vez mais a perspectiva da pesquisa na formação e na atuação do professor. Essa perspectiva é apontada por diversos autores, e mesmo em legislação, como algo importante para o preparo e o trabalho do professor e por isso deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores de educação básica.

## **Capítulo 2.1 - Pesquisa e prática reflexiva**

É importante destacar, como nos alerta Lüdke (2001a), que o entusiasmo despertado pelas idéias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muitos as idéias de reflexão a de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Desta forma, assim como a autora, é importante neste estudo esclarecer a distinção entre as duas noções: reflexão e pesquisa.

Segundo Lüdke e Cruz (2005):

a reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a

distância que o separa de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais as análises à luz da teoria. (pág. 90)

Dessa forma, nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira. A atividade de pesquisa implica numa posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

Nesse sentido, para entendermos o que é ser um professor pesquisador, devemos ter em mente a idéia de um professor que, além de refletir na e sobre sua ação, tendo uma atitude investigativa; que este seja capaz de ao refletir sobre um determinado problema, procure entender e compreender o mesmo dialogando com seus colegas e discutindo e se embasando em teorias, escrevendo e produzindo conhecimentos, visando uma melhoria e transformação da sua prática; uma educação emancipadora.

Conforme Lüdke (2001b):

é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. (pág. 42)

A autora, neste mesmo artigo, utilizando novamente das contribuições de Contreras, salienta que é indispensável que a reflexão no trabalho do professor seja bem informada pela teoria, sendo isto somente não suficiente para orientá-la na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. É preciso que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, entrando neste ponto os componentes éticos e políticos de seu trabalho; e que este desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que a mesma pareça.

Uma contribuição importante neste sentido, ainda segundo Lüdke (2001a), são as contribuições de Zeichner, o qual vem se dedicando a expandir de maneira crítica o conceito de prático reflexivo de Schön. Ao analisar as modalidades de treinamento prático de futuros professores, conhecido como *practicum*, o autor aponta as limitações e possibilidades oferecidas por diferentes espaços, em escolas

com composições multiculturais ou “especiais”. Em seu ponto de vista, dentro da espécie de *practicum do futuro*, todos participantes vêem-se como estudantes, investigadores e reformadores; sendo importante não abandonar o que se vêm escrito tradicionalmente como o componente teórico dos programas, mas sim basear estes estudos no contexto da prática de ensino e envolver tantos professores experientes quanto os novos, na análise reflexiva do seu trabalho.

Conforme afirma Zeichner (1992), ao experimentar e reformular sua ação, o professor reflexivo elabora “teorias práticas”. Esta surge da investigação e experimentação do professor em sua sala de aula, unindo as teorias acadêmicas as suas hipóteses explicativas.

Pela análise reflexiva, emergem alguns saberes tácitos, onde ter-se-á condições para examiná-lo, criticá-lo e entender os aspectos teóricos implicados nestes saberes. Pensar no ensino cotidiano é trazer a superfície às teorias práticas dos professores para discussões e ordenação de hipóteses explicativas para as condutas escolhidas.

Zeichner (1993), observa que um professor reflexivo diferencia-se pela maneira de encarar e responder a problemas, implicando para isso em intuição, emoção e paixão. Servindo-se de Dewey, destaca “três atitudes necessárias para a ação reflexiva”:

1. abertura de espírito: é o desejo ativo de conhecer outras opiniões e alternativas para a resolução de problemas (mesmo que isso implique em questionamento sobre aquilo em que mais acredita). É também a verificação constante das fundamentações lógicas do que está a examinar (uma busca constante de soluções das causas do conflito);
2. responsabilidade: implica na ponderação cuidadosa das consequências da ação, ultrapassando as implicações utilitárias. Pergunta-se o “por que”, considerando três tipos de consequências de ensino: consequências pessoais (efeitos de seu ensino no desenvolvimento intelectual do aluno) e consequências sociais e políticas (efeitos de seu ensino na vida ativa do aluno). Também se considera relevante as consequências inesperadas dos efeitos do seu ensino;
3. sinceridade: implica em aliar a abertura de espírito e a responsabilidade.

Os resultados parciais da pesquisa de Lüdke (2001a), trazem subsídios para pensar em que medida e como essas atitudes são ou poderiam ser assumidas na prática docente por intermédio da pesquisa, explorando dessa forma, “o viés da



possibilidade de a pesquisa funcionar como facilitadora da prática reflexiva". (pág. 44)

Ainda segundo ela, para se pensarmos as relações entre prática reflexiva (baseado no conceito de Schön) e pesquisa, é importante considerarmos algumas perspectivas alternativas: ver a pesquisa como uma espécie facilitadora da prática reflexiva; pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um desdobramento natural; conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; e entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa, nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva.

Dessa forma, parece que nem toda pesquisa facilitará uma prática reflexiva como definida acima, mas pode-se pensar também que toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que esta esteja voltada para questões que tem relação com a prática docente (embora o tipo de reflexão possa variar enormemente como diz os autores Carr e Kemmis – 1986).

Vale salientar, como diz Lüdke (2001a):

que toda e qualquer pesquisa realizada pelos próprios professores pode servir como ponto de partida para uma prática reflexiva, cujos estímulos e desenvolvimentos obedecem a razões radicalmente contextuais. (pág.42)

## **Capítulo 2.2 - Pesquisa acadêmica e Pesquisa sobre a prática**

Nesse sentido, falando de professor reflexivo e pesquisa, uma questão que tem estado subjacente às discussões sobre o papel da pesquisa na formação docente é a que contrapõe pesquisa acadêmica e pesquisa dos profissionais das escolas, conhecimentos científicos e conhecimentos úteis à prática.

Segundo Santos (2001), existe uma grande controvérsia, com posições bastante distintas no que diz respeito à formação e ao trabalho do professor como investigador. Existe um grupo que advoga a idéia de que a atividade de ensinar exige atividades distintas de pesquisar. Nesse sentido, o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais

deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções.

A autora cita o estudo de Foster (1999) na Inglaterra, o qual avaliou um conjunto de pesquisas realizadas por professores e chegou à conclusão de que, mesmo os professores motivados, apresentam dificuldade em conduzir pesquisas em bom nível. Isso decorre, segundo ele, pelo fato de que pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento e habilidades e disposições.

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar coloca para eles. (pág.15)

Divergindo desta posição, de acordo com Santos, encontram os defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente e, conseqüentemente, nesta visão os cursos de formação docente devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício dessa atividade. Temos como exemplo o trabalho de Stenhouse, como já citado anteriormente, que advoga a idéia de professor pesquisador e foi reforçado por Donald Schön, para quem o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional.

É nesse sentido que tem sido defendida a idéia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostra pouco satisfatórios. Essa idéia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para a melhoria do ensino. (pág. 16)

De forma geral, segundo a autora, as diferentes tendências no movimento do professor como investigador compartilham da perspectiva de o docente atuar como um agente de mudanças. Assim, grande parte da literatura nesse campo está ancorada em pressupostos da teoria crítica da educação. De um lado, o objetivo principal dessa pesquisa estaria voltado para o compromisso com uma educação mais progressista em que, por meio da pesquisa, o professor construiria uma

maneira alternativa de observar e entender o trabalho dos estudantes, ajudando os professores a assumir e a lidar com os pressupostos e as representações que têm sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, conhecendo melhor, dessa forma, seus estudantes e as relações que ocorrem em sala de aula.

Por outro lado, ainda segundo a autora, essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimento, ao invés de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias. Esta posição desafia a hegemonia e a exclusividade da unidade produtora de conhecimento sobre o ensino.

Santos cita o trabalho das autoras Cochran-Smith e Lytle, as quais analisam algumas críticas que são levadas contra o movimento do professor pesquisador. Essas críticas questionam o tipo de conhecimento que é produzido quando dos professores realizam pesquisas sobre sua própria escola e sala de aula.

Para os que se contrapõem a idéia de professor pesquisador, existe um conhecimento teórico e científico que se distingue do conhecimento prático do professor. Nessa perspectiva, o que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre as melhores formas de conduzir o ensino. Essas críticas levantam ainda problemas relacionados com a metodologia dessas pesquisas, questionando seu rigor, decorrente dos vieses provocados pelo envolvimento do professor nos problemas pesquisados. São questionados também a finalidade das pesquisas realizadas pelos professores cujos limites estariam no seu caráter instrumental e utilitário. Contrapõem-se a isso, a idéia de que a pesquisa em educação deveria estar conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (pág.17)

Segundo Santos, as autoras procuram rebater cada uma dessas críticas, mostrando que as dissonâncias existentes entre a pesquisa universitária e a pesquisa feitas por professores no campo educacional podem ser benéficas para ambos, por romperem com visões tradicionais sobre o conhecimento e prática. Além disso, para elas, essas dissonâncias colocam questões para as comunidades de professores pesquisadores que podem ser tomadas como desafios a serem superados, e não como sintomas de fracasso desse tipo de proposta.

Dessa forma, segundo ela, o importante não é definir se agindo dessa forma o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciências e da produção de conhecimento que está em pauta. Para ela, pode-se argumentar que esse tipo de atividade de investigação realizada pelos

docentes na sua atividade cotidiana faz parte de qualquer atividade profissional, não podendo ser confundida com atividade de pesquisa, como também pode-se dizer que a sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade. Nesse contexto, a profanação desse modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico, poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo de produção do conhecimento.

Lüdke (2001a), cita entre outros, o autor Zeichner como um dos mais árdios questionadores das relações hierárquicas entre professores e pesquisadores.

Lendo um de seus artigos (Zeichner, 1998), o autor fala que muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas, mas, por outro lado, a maioria dos acadêmicos reduz o processo de investigação realizado pelos professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de conhecimento. Em seu trabalho, o autor propõe a pesquisa colaborativa como alternativa de crescimento profissional para ambos.

De acordo com um artigo de Geraldí, Messias e Guerra (1998), na qual as autoras explicitam as idéias de Zeichner, no que se refere a esse assunto, o autor explica que os critérios de legitimidade do conhecimento produzido pelos professores em suas pesquisas devem ser diferentes daqueles aplicados as pesquisas acadêmicas, julgadas por critérios próprios as suas especificidades.

Critérios acadêmicos da pesquisa tradicional, como falsificabilidade e validade, não são considerados adequados para julgar pesquisas de professores e professoras. Procedimentos como citação de teorias ou autores da área, tão caros à academia, não são exigidos das pesquisas feitas pelos professores e professoras, que são mais flexíveis, e em que é fundamental encorajar o próprio desenvolvimento, expansão e a articulação das próprias idéias. (pág. 260)

Os critérios de legitimidade das pesquisas desenvolvidas pelos professores estão relacionados à clareza da pesquisa apresentada, ao critério de subjetividade e ao conceito de validade dialógica. A clareza da pesquisa está relacionada à articulação e sistematização de idéias, pois para o autor a pesquisa pode ser tanto

uma descrição de dados, uma análise mais elaborada ou uma revisão teórica, mas a ênfase deve ser na clareza das idéias expressas. O critério de subjetividade relaciona-se à voz e à existência do pesquisador em seu trabalho, articulado com as relações do contexto sócio-econômico, político e cultural. Já o critério de validade dialógica relaciona-se a questão da promoção da reflexão, através do diálogo e debates que a pesquisa proporcionou.

Este artigo ainda mostra que para Zeichner, a reflexão surge também para romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia. Nessa proposta, o conhecimento não é considerado propriedade exclusiva de pesquisadores dos centros de pesquisas e universidade, ou seja, os professores também têm teorias que embasam suas práticas e práticas que embasam suas teorias, e esse conhecimento pode ser sistematizado.

Miranda (2001) diz que a este movimento do professor pesquisador, sustenta-se que a ação do professor produz saberes que em nada ficariam a dever aos conhecimentos obtidos pela pesquisa acadêmica. Para isso, utiliza-se das contribuições de Zeichner:

A prática do professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja conhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser validadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (Zeichner Apud: Miranda, 2001, pág. 135)

Segundo Pereira (1998), John Elliott também comenta esta questão, reconhecendo que a relação entre pesquisadores externos e os professores será um problema persistente enquanto os estilos de pesquisas se embasarem em diferentes conjuntos de crenças e suposições. Elliott aponta que ver o pesquisador externo como um especialista não comprometido com as práticas educativas e o professor como aplicadores de conhecimentos por não possuírem as características próprias para a pesquisa reforça ainda mais esta separação. Outra circunstância está ligada a dimensão epistemológica, na qual o conhecimento válido é o que se refere às

regularidades observáveis nas práticas sociais e a autocompreensão dos que estão dentro do sistema não seve de parâmetro para o conhecimento válido.

De acordo com a opinião das autoras Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), o problema é que as instituições e os professores universitários, no seu coletivo, resistem à aceitação das pesquisas não-acadêmicas como conhecimento cientificamente válido, uma vez que não consideram o professor como produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção. Uma análise atentamente das estruturas de poder e das decisões pedagógicas nas universidades permite identificar as raízes dessas resistências nos parâmetros da racionalidade técnica dominante nos currículos de formação de professores, cuja matriz é o paradigma positivista da ciência.

Outra linha de análise que pode contribuir para o entendimento dessa resistência diz respeito às relações que se estabelecem entre conhecimento e poder na universidade, nas quais domina a compreensão de que o conhecimento que a universidade produz está em um patamar cientificamente superior a dos outros saberes. (pág. 117)

Um artigo de André (2001), demonstra que a própria "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001)", elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, na parte do documento que trata do papel da pesquisa na formação profissional do professor, existe uma questão que traz muitas dúvidas sobre a concepção de pesquisa que está sendo focalizada. O texto diz que:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor na pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (pág.19)

Dessa forma, a autora argumenta que o texto faz uma separação bem nítida entre a pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor e levanta duas objeções a esse posicionamento: a que não se pode definir a priori que o professor não poderá desenvolver pesquisa acadêmica ou científica; e também que não

dispomos de dados para concluir que essa (ou aquela) pesquisa é a mais (ou menos) adequada para a melhoria do trabalho docente.

Sendo assim, segundo ela, o documento acabou provocando uma reação oposta a intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, pois acabou reduzindo o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor.

Na pesquisa realizada por Lüdke (2001a), os dados das entrevistas coletadas entre os professores ilustram uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os próprios professores: em algumas é indicado como uma conotação positiva, quase ideal, na forma de “pesquisa acadêmica”, mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade das escolas. Ela alega que os professores parecem divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra voltada para a situação e sua prática como docentes.

Pelos dados colhidos em seu estudo e pela análise sobre o conceito de pesquisa e sua polivalência, a autora não crê que possa ou se deva estabelecer limites para a prática da pesquisa feita pelo professor a um determinado tipo ou conteúdo.

Segundo Lüdke (2004), a autora advoga a idéia de que a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior. O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas a sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade, disciplinas e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização, contribuição esta necessária para a valorização do trabalho docente.

Segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), a defesa da articulação entre pesquisa e formação, valoriza, nessa articulação, as pesquisas realizadas em diferentes abordagens, mas destacando como principal as pesquisas feitas pelos próprios professores, o que implica nos programas de formação (inicial e continuada) objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente.

Esse posicionamento implica em uma postura contrária à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional e uma defesa explícita da potencialidade que a pesquisa tem para auxiliar os professores a participarem na produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho. (pág. 118)

Tal defesa, segundo elas, não desconhece as diferenças de abordagens entre a pesquisa produzida por professores e a pesquisa acadêmica. Essas diferenças dizem respeito às questões epistemológicas, de trabalho, de tempo, de tradição e até mesmo de finalidades. Em relação às finalidades, as autoras argumentam que a pesquisa acadêmica tem, em última instância, preocupação com a originalidade, a validade e o reconhecimento de uma comunidade científica; ao passo que a pesquisa feita pelos professores não busca, necessariamente, tal validação, mas o conhecimento mais detalhado da realidade para transformá-la, visando à melhoria das práticas pedagógicas e a autonomia do professor.

Essa é, segundo as autoras e baseando-se nas contribuições de Contreras, a principal diferença entre a investigação convencional, preocupada com a acumulação de conhecimento, e a proposta de formar professores pesquisadores, sendo que isto não quer dizer que não exista preocupação com o conhecimento nas pesquisas dos professores, pois nesse caso, trata-se de um conhecimento que

expressa grandes relações com a prática, que não se desliga do problema de compreender a realidade, de perguntar o motivo pelo qual devemos pesquisar, como é possível e que dificuldades se colocam, o que, em última instância, implica a exigência de produzir um conhecimento rigoroso e sistemático. Nessa perspectiva, a pesquisa não é um mero procedimento de resolução dos problemas práticos, mas um meio de produzir a autonomia do professor. (pág. 119)

Acrescentando ainda as autoras, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor pois ela permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz conhecimento e quem produz como docente; possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la e possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.



Essa defesa, evidentemente, supõe uma visão transformadora das práticas sociais, uma vez que o ensino existe em estruturas institucionais e recebe as influências do contexto social mais amplo. Pela sua própria natureza, a formação de professores pesquisadores tem uma perspectiva a respeito da mudança social, já que se posiciona contra os modelos de ingerência social, em que os especialistas é que detêm o conhecimento para a atuação docente. (pág. 119)

### Capítulo 3 – Condições de trabalho

Diante de todas estas questões entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa dos professores de escola básica, que envolvem inclusive a compreensão do próprio estatuto de pesquisa, existe a questão relacionada a condições que tem e encontra o professor para poder levar adiante o seu trabalho de pesquisa. Estas condições estão relacionadas ao objetivo deste estudo, pois ao investigar como os professores se constituem pesquisadores na prática educativa, é imprescindível considerar as condições que os mesmos encontram em suas escolas para poderem se constituir como pesquisadores.

Assim como nos diz André (2001):

se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseado em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um corpus teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos de pesquisa? (pág.59)

Dessa forma, como já explicitado anteriormente, temos que pensar quais condições são necessárias para a efetivação da pesquisa pelos professores, pois certamente, estes encontram muito mais dificuldades para realizar esta atividade em contraposição aos pesquisadores acadêmicos.

Ainda segundo André, mesmo se considerarmos a pesquisa voltada para a prática, que não necessariamente precisa exigir todas as exigências acima apontadas, pois esta se preocupa mais com a ação do que com a produção de conhecimento, temos que pensar nas condições mínimas necessárias para sua efetivação.

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua própria prática exige que se pense nas condições mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha possibilidade de acessos a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um

lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos de um trabalho científico de qualidade. (pág. 59)

Conforme as entrevistas realizadas, as condições encontradas nas escolas diferenciam-se muito uma das outras, o que acabou provocando uma diversidade de informações, enriquecendo o estudo realizado.

### Capítulo 3.1 - Condições oferecidas nas escolas

A escola 1 é uma escola pública da rede municipal, que possui, por intermédio de professores da universidade, um projeto de pesquisa apoiado pela Fapesp, que concede materiais e bolsa de estudo aos professores da escola, com a proposta, segundo a professora, de:

*Nós, como professores, fazemos a reflexão sobre a nossa prática, com comprometimento semanal de vinte horas para realizar a reunião nesses dois grupos: no "Gtão", de segunda-feira, com a equipe toda; e no "Gtzinho", aprofundando pesquisas mais específicas sobre a própria prática, com o objetivo de melhorar a qualidade do nosso ensino.*

Este projeto surgiu com uma iniciativa dos próprios professores, que ao buscarem espaço para discutir sobre os problemas vividos por eles em suas práticas pedagógicas, solicitaram ajuda a uma professora universitária, a qual conheciam, pois esta já havia feito uma pesquisa nesta instituição. Segundo o relato feito na entrevista:

*A gente tinha um grupo de quinta à oitava que refletia algumas questões no TDC deles, o TDC é essa reunião semanal para discutir algumas questões. E eles sentiam necessidades de estudar melhor determinadas dinâmicas da vida dos pré-adolescentes, dos adolescentes, a questão da violência. Eles, então, pediram ajuda a uma professora de Universidade que queria fazer pesquisa, voltada para a escola (...). Ela já trabalhou anteriormente aqui como pesquisadora, e volta. E começa a fazer reunião semanal com esse grupo de professores de quinta à oitava. Organizam um horário para poder estar refletindo questões de quinta à oitava. E a gente de primeira à quarta também estava vivendo um dilema que era a questão da violência das crianças pequenas. A gente começou nos TDCs a fazer uma discussão no sentido de refletir sobre como eram nossas crianças, qual é a sociabilidade delas, porque que elas têm que se manifestar de forma violenta, porque que as brincadeiras são todas violentas. A gente estava indo na direção da cultura familiar, da cultura da comunidade. Aí a gente resolveu estudar também, chamando esta professora e propondo a ela fazer o acompanhamento com os dois grupos. E ela, já pensando na livre docência, resolve fazer um projeto e mandá-lo para a Fapesp. Aí ela chamou um outro professor (universitário).*

*Montamos um grupo de professores, muito mais ela do que nós, professores, na época. Escrevemos um projeto e encaminhamos para a Fapesp, onde receberíamos uma série de materiais para compor a escola. (...) No projeto a gente tinha direito a alguns materiais de pesquisa.*

Esta iniciativa dos professores acabou provocando uma colaboração entre professores universitários e professores da escola básica, na qual os professores universitários estudam e produzem conhecimentos sobre os registros e as observações destas reuniões e discussões realizadas entre os professores, e estes, ao refletirem e discutirem sobre sua prática, acabam construindo conhecimentos sobre a mesma, aumentando o sentimento responsabilidade e comprometimento com o trabalho, alguns mesmo (como é o caso da professora entrevistada) produzindo nestas discussões pesquisas de sua própria autoria que são escritas e publicados em revistas, com o auxílio e apoio dos professores universitários.

Conforme o relato da professora entrevistada:

*este movimento de estudo e pesquisa se reflete numa aproximação dos professores de primeira à quarta com os quinta à oitava, cria um sentido de grupo aqui para a escola, e aumenta muito o período da gente estudando e refletindo, só coisa boa.*

Nesta escola, além dos espaços proporcionados por intermédio deste projeto que reúne os professores, proporcionando grupos de discussão e conversas relacionadas a questões que envolvem a prática pedagógica, existem também os espaços reservados para o TDC (Trabalho Docente Coletivo), que acontece uma vez por semana e que são aproveitados também para estas discussões e reflexões sobre a prática docente.

Paralelamente a este estímulo oferecido pelo projeto e parceria com os professores universitários, questionamos a professora quais eram as dificuldades, os desestímulos encontradas por ela na escola para a realização de atividades relacionados a pesquisa. Em relação a estes, a professora mencionou a falta de organização e de tempo.

*Dificuldade de tempo e de organização, pois eu estou fazendo isso desde que eu cheguei na escola. Desde que eu cheguei na escola eu registro os eventos.*

Neste sentido, a professora fez uma observação sobre a quantidade de dados sobre os alunos acumulados ao longo dos anos, dizendo que dispõem de muitos materiais e estes poderiam se converter em objeto de pesquisa, mas para que isso aconteça é preciso mais tempo para sistematizar as informações.

*Desde que eu cheguei na escola eu registro os eventos. Por exemplo, eu vivi recentemente um conflito muito grande com um aluno que estava muito violento na minha turma. Muito do que aconteceu eu registrava no meu livro: "Fulano fez tal coisa... com Fulano aconteceu isso... hoje Fulano conseguiu ler, fazer tal coisa". Isso aí é meu material mais ou menos básico. Houve uma época em que eu estava gravando. (...) Estou acumulando uma grande quantidade de papel, aqui e em outros lugares. Um monte de coisas. Dados que eu vou levantando, mas eu não tenho organizado isso. Uma hora eu vou conseguir organizar. Talvez vire um artigo, uma coisa assim. Mas por enquanto eu não tenho muito isso sistematizado, organizado.*

*O tempo, na verdade, arrocha a gente em vários sentidos: o tempo de desenvolvimento do próprio trabalho, o tempo de reflexão mesmo. A gente tem esses espaços e são nesses espaços que a gente consegue fazer esse movimento. Como a vida da escola é muito rica, a gente tem muito projeto sempre acontecendo ao mesmo tempo.*

Com essas dificuldades, a professora diz que através da bolsa que recebe da Fapesp por este projeto da escola, existe uma seriedade e até mesmo uma certa obrigação de ter que vencer estas dificuldades ocasionadas pela falta de tempo.

*vai fazendo e vai saindo, só que as vezes não sai do jeito que a gente deveria estar produzindo. E a Fapesp garante um pagamento mensal para gente para que a gente dedique vinte horas a essa pesquisa, ou seja, para que a gente nunca tenha desculpa de que não deu tempo de ler, de escrever, na hora de entregar o relatório, eles dão um prazo e você tem que entregar o relatório naquele prazo, então teoricamente a gente teria que estar fazendo isso, mas é uma coisa atrás da outra (...).*

Para concluir, relatando sobre as dificuldades encontradas, a professora finaliza dizendo que embora as dificuldades sejam grandes, a vantagem e o vencimento destes problemas estão no comprometimento do coletivo que compõe os professores desta instituição escolar:

*Tem sempre os problemas, trabalhamos dentro da dinâmica do sistema. A gente está submetido a esse sistema educacional. Têm aquelas práticas que a gente costuma dizer que são as de aculturação escolar. A gente trabalha sempre arrochado no tempo. A gente tem uma série de circunstâncias prejudiciais para o desenvolvimento do trabalho. Mas a gente tem a vantagem de ter um grupo forte*

*de professores muito comprometidos. Acho que isso reflete positivamente na qualidade do trabalho que a gente faz.*

Dessa forma, podemos perceber que mesmo com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, a presença de um coletivo comprometido, na escola, pela busca da melhoria do ensino proporcionada pelos mesmos, faz com que este trabalho de investigação e reflexão sobre as práticas pedagógicas superem as dificuldades encontradas no mesmo.

A segunda escola, a qual chamarei de escola 2, é uma escola também pública, de rede estadual, que não proporciona nenhum incentivo aos professores para que estes realizem atividades relacionados à pesquisa. Segundo a professora entrevistada, a escola possui somente o espaço reservado ao HTPC, mas este não é aproveitado para discussões coletivas sobre as práticas docentes.

*O que eu vejo é um trabalho bem sozinho, na escola. Quando eu falo de, até no texto (artigo apresentado em um congresso) eu escrevo como a gente vai buscando os coletivos às vezes fora da escola, porque isso é uma coisa que eu estou sentindo muito. Embora eu estou gostando muito do trabalho em sala de aula, do contato com as crianças, a sala é muito legal, estou super motivada com isso, a escola enquanto coletivo ainda é muito frágil, cada um faz o que quer, cada um trabalha do jeito que quer, não tem a iniciativa de ter parceira (...). Quando eu olho meu HTPC, que ninguém quer discutir, as pessoas estão preocupadas com outras coisas (...) você fala: nossa e na escola eu estou sozinha! Você vai tentando nas brechas fazer uma parceria aqui, outra ali, mas é muito frágil ainda, é bem pontual na escola que eu estou ainda algumas ações coletivas.*

Segundo a professora, esta formação de um coletivo na escola para estar refletindo, planejando, discutindo, deveria ser, segundo seu próprio relato:

*constitutivo mesmo da prática do professor e da escola, conseguir ter esse coletivo, conseguir ter um projeto que unificasse, que unisse mesmo os professores e às vezes eu vejo que isso não acontece lá... cada um faz o que quer, além de não ter assim, eu trabalhei em uma escola particular, em que é muito diferente a cobrança é muito grande, ou você faz aquilo que foi determinado, estipulado ou você faz. E você tem que dar conta de tudo isso que você faz. Mas agora na escola pública você vê que você tem essa autonomia, só que por outro lado você fica sozinho nessa autonomia porque você não consegue ter um coletivo para estar discutindo, para estar planejando, para estar fazendo junto. Então, isso é uma coisa muito complicada e que eu to sentindo muito.*

Já a escola que chamarei de escola 3, é uma escola da rede particular de ensino infantil e fundamental. Nesta instituição, existe um incentivo por parte da escola para envolver os professores em grupos de discussão, na qual se discutem

suas práticas, os dilemas vividos, preparação de aulas, entre outros. Existem reuniões que são reservadas para este coletivo e acontecem semanalmente.

*A gente estuda muito junto nas reuniões pedagógicas, eu vejo muito isso porque trabalhava numa outra escola que a reunião era para discutir coisas corriqueiras assim, que não era nada voltada para o trabalho mesmo. E lá a gente discute texto, faz leitura, como a gente fazia na faculdade, mas num grupo menor, de professores que buscando muita relação, por exemplo: vai selecionar um texto para a reunião seguinte e temos que pensar que inquietações a gente está vivendo, sei lá a questão da disciplina, a questão sei lá, de teorias, de alfabetização, não sei. Alguma coisa sempre relacionada a gente busca para estar trazendo para as reuniões e sempre apresenta seminários entre os professores sobre algum assunto que o grupo acha importante e ficou responsável de estudar e passar para os outros.*

Existe também o incentivo da escola à atividade de pesquisa, tanto no sentido de fornecer material e tempo, quanto na publicação das produções realizadas. Nesta formação continuada do professor também é incentivada a inserção dos mesmos em cursos de pós-graduação, em viagens para Congressos e apresentação de trabalhos.

*O artigo que eu escrevi foi para uma revista que eu só conheci porque a escola tem esse contato. (...) A gente escreve artigos, geralmente para publicação em coisas que tem haver com a pedagogia da instituição, mas antes de eu entrar lá os professores haviam publicado um livro de artigos de experiências em situações em sala de aula.*

*Eles pedem muito que a gente participe, eles incentivam, ajudam com material para estudar, para tudo. Tem assim, os congressos que eu fui fora apresentar trabalho, pude faltar do trabalho, da sala de aula, para estar indo viajar e isso na boa.*

Dessa forma, podemos perceber que as condições encontradas nas escolas das entrevistadas variam de acordo com cada realidade. A escola 1 incentiva a pesquisa por consequência do projeto que faz com que os professores se reúnam semanalmente para discutir e analisar suas práticas pedagógicas; a escola 2, por sua vez, não fornece nenhum incentivo aos seus professores e na escola 3 este incentivo já faz parte da instituição, que subsidia e estimula as ações dos professores para que estes estejam sempre se formando continuamente e escrevendo sobre suas experiências e práticas docentes.

Nas entrevistas realizadas, algumas dificuldades ou desestímulos encontrados na escola para a realização de atividades relacionadas à pesquisa

foram mencionados pelos professores. Entre estes foram citadas a falta de tempo para a organização e sistematização das informações e a falta de um coletivo para discussão e troca de informações entre os professores escolares.

Nestas dificuldades mencionadas, foram unânimes entre as professoras entrevistadas a importância da formação para esta prática de estar sempre questionando, investigando a sua própria prática em sala de aula.

*As vezes a rotina é tão massacrante, é tanta coisa, que nem, uma coisa que eu estou percebendo na escola, você tem que preencher tanto papel, além de ser dar aula, de planejar aula, de estar com as crianças, um imensidade de relatório, de formulário, de requerimento, de serviço que você tem que preencher, é tanta coisa que eu acho é muito fácil se perder nisso. Só que como a gente vem de uma formação que eu acho que preza mesmo por essa fundamentação teórica da prática, por essa coisa de parar, de pensar, de refletir, de escrever, eu acho que isso é que faz com que, você: não espera aí! calma, vamos parar um pouco... vamos pensar, vamos saber o que está acontecendo, o que a gente pode fazer de diferente, o que não pode... (professora escola 2)*

Para enfrentar e avançar diante destas dificuldades, o professor tem que ter uma disposição e força de vontade de investigar sobre o seu trabalho e sua prática pedagógica. Para isso, deve receber uma formação que estimule este questionamento, essa prática de investigação e reflexão.



## **Capítulo 4 - Formação que receberam os professores**

Segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), muitos autores argumentam em favor da idéia de formar professores que pesquisam e produzem conhecimentos sobre seu próprio trabalho, discutindo o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida.

Esta idéia da construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio de sua própria reflexão, requer uma formação docente que possibilite ao professor teorizar sua prática, participar da produção do conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto mais amplo.

André (2001), sugere que os programas de formação e aperfeiçoamento docente estimulem seus participantes a utilizarem a metodologia científica, que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para elucidação. Isso exige um esforço dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados. Tanto a fase de identificação dos temas e problemas para estudo quanto a de seleção de estratégias para seu equacionamento vão exigir dos professores uma série de habilidades-capacidades como seleção de fontes de consulta, formulação de questões orientadoras e um trabalho sistemático de coleta e registro de informações. Essas capacidades devem ser desenvolvidas, ou melhor, ensinadas, nos cursos de formação, pois elas não são inatas e sua falta ou seu uso inadequado podem comprometer totalmente os resultados de um trabalho de pesquisa.

Com todas estas informações e depois da análise feita anteriormente sobre o currículo do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, onde pudemos perceber o incentivo à pesquisa percorrendo todo o currículo<sup>2</sup>, como estes profissionais formados neste curso vêem a formação que tiveram para a pesquisa? Como se deu o envolvimento dos mesmos com atividades relacionadas a prática de pesquisa? O que faltou e o que contribuiu em sua formação? Estas foram algumas das perguntas que tentaram-se resgatar por meio das entrevistas realizadas.

---

<sup>2</sup> Capítulo “Construindo o tema”

Nas entrevistas, as professoras relataram que se envolveram em projetos de iniciação científica, na qual duas delas fizeram duas iniciações. Somente uma professora entrevistada (escola 3) relatou não ter participado de nenhum projeto de iniciação.

Uma das professoras (escola 1) que teve esta experiência, relatou que já antes mesmo de fazer estas duas iniciações, ela já havia feito uma pesquisa a qual iniciou em uma disciplina, juntamente com as atividades de extensão do grupo a qual fazia parte na universidade. Segundo ela, foi a partir desta que ela “tomou gosto pela pesquisa”:

*Foi onde comecei a tomar gosto pela pesquisa. Comecei com uma atividade de extensão. Como estavam crescendo o número de dados na minha frente e eu queria conhecer mais, analisar mais, resolvi fazer uma Iniciação Científica.*

Segundo Lüdke (2001a), em sua pesquisa realizada com os professores de escola básica, a iniciação científica foi mencionada nas entrevistas como fundamental para a formação inicial dos professores para a pesquisa.

Além da iniciação científica, todas as professoras tiveram que fazer o trabalho de conclusão de curso, o qual foi importante para essa formação inicial voltada à pesquisa. É interessante notar que os temas investigados e desenvolvidos nestes trabalhos estavam relacionados ou vivência dessas professoras em seus locais de trabalho ou a observações de práticas de outras professoras, a qual ajudou-as a ter este olhar investigativo sobre a prática pedagógica.

Segundo André (1994), assim como Philippe Perrenoud (1993), existe pelo menos três motivos para incluir a iniciação à pesquisa como um dos objetivos dos programas de formação de professores: constitui-se num método ativo de apropriação do conhecimento; aproxima o professor das situações reais da escola; pode servir de paradigma a uma prática refletida.

Perrenoud (1993) sugere que a iniciação a pesquisa poderá ajudar os professores:

*a adotarem a prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes (p.129)*

André (1994) enfatiza a finalidade didática da pesquisa, isto é, seu papel mediador no preparo de professores para que venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. A pesquisa com propósito didáticos deve atender a critérios que além de propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, deve levar a o professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.

Em relação aos conteúdos voltados à iniciação para a pesquisa oferecida no curso, duas das professoras relataram que estas foram importantes para a formação de uma prática reflexiva, investigadora em sala de aula:

*Várias disciplinas tiveram essa preocupação de estar mostrando a importância do professor de não deixar de refletir sobre a sua prática, não deixar de buscar referenciais teóricos, de analisar mesmo, não fazer por fazer. Eu acho que várias disciplinas, de metodologia de pesquisa, de estágio mesmo, abriram muito para isso, para essa visão de que o professor não vai só dar aula, tem que analisar o trabalho. (professora escola 3)*

*Eu acho que contribui muito porque você começa a pensar de modo até específico mesmo, o que é um objetivo de pesquisa, o que é um problema de pesquisa, porque uma coisa é você fazer uma pesquisa a partir do seu trabalho, que uma pesquisa ela começa e ela acaba, e outra coisa é você ter uma postura investigativa diante de seu trabalho, independente da pesquisa. Mas eu acho que as disciplinas referentes a pesquisa até no meu caso, principalmente a experiência de ter feito iniciação científica, eu tenho instrumento de olhar de outras formas por esse fazer, do dia a dia. Então, saber que objetivo que você tem, quais são suas inquietações, até para pensar um problema de pesquisa caso você resolva tomar isso como uma pesquisa mesmo. O que você vai que atingir com isso, olha com isso, o que é o objeto de pesquisa, aquilo que você está pesquisando, te mostra para responder tais perguntas. Isso é uma coisa que eu vejo que as pessoas, que não é todo mundo que tem clareza disso. (professora da escola 2)*

A importância das disciplinas e dos conteúdos oferecidos no curso para a preparação para a atividade de pesquisa pode ser percebida em todas as entrevistas, pois as professoras mostraram que todo o conteúdo, juntamente com o seu envolvimento em atividades de pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a pesquisa.

*A metodologia, que é o forte da nossa faculdade, é um curso muito bem dado, temos uma ótima formação. (...) É claro que tem um aluno que vai fazer legal e tem outro que não vai se envolver, isso é de cada um, os elementos você tem para*

*poder desenvolver. (...) São cursos muito bons que vão te instrumentalizar para a pesquisa, que vão te preparando e desenvolver a pesquisa. (professora escola 1)*

Segundo as informações coletadas, o que faltou na formação e que poderia ser melhorado refere-se mais ao tempo de estágio proporcionado pela instituição, que poderia proporcionar uma melhor vivência sobre a prática e os problemas vividos, além de um maior entrelaçamento entre as disciplinas de estágio com as disciplinas voltadas para a prática de pesquisa.

*Teria que ter aprofundando um pouquinho mais essa coisa da pesquisa com a prática pedagógica, talvez um entrelaçamento maior das disciplinas de estágio com as disciplinas de pesquisa, porque eu acho que isso não acontece muito, achei que o que deu esse entrelaçamento foi o fato de eu fazer iniciação científica voltado para o trabalho na escola, mas em termos de disciplinas mesmo eu acho que ainda falta esse casamento sabe. De tomar o estágio, de tomar como objeto de pesquisa também, mas acho que mesmo assim, apesar disso, contribuiu muito para esse olhar diferenciado, de saber que isso é importante, que isso te dá outras possibilidades (...). (professora escola 2)*

Todas as entrevistadas mencionaram o envolvimento com o curso de Mestrado, ou a intencionalidade de fazer uma pós-graduação. A professora da escola 1 finalizou o curso de mestrado, a professora da escola 2 está cursando o mestrado e a professora da escola 3 está formulando o projeto para tentar ingressar no mesmo este próximo ano (ela tentou ingresso o ano passado mas não conseguiu).

Segundo Lüdke (1994) o curso de pós-graduação é importante na constituição do professor pesquisador pois é na pós-graduação que o estudante de educação vai se concentrar no tema escolhido para sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado, utilizando então as armas com as quais mais se sente à vontade, dentre as oferecidas pelas várias disciplinas que cursou na graduação.

Somente uma professora relatou estar inserida em um grupo de pesquisa na faculdade, a qual se mantém até hoje, buscando sempre participar e discutir sobre os problemas enfrentados em sua prática pedagógica, já que os espaços escolares não oferecem esta oportunidade aos seus professores.

Com todas as informações recebidas, podemos perceber que o incentivo e a formação do curso de pedagogia da FE/Unicamp é vista positivamente pelas professoras entrevistadas e esta formação auxilia as professoras a manter uma

postura investigativa em sua sala de aula, a refletir sobre sua prática pedagógica, sobre os problemas vividos, dando subsídios aos mesmos para a busca e construção de novos conhecimentos que visam compreender e quem sabe solucionar os dilemas vividos em sala de aula, na qual o desenvolvimento de atividade de pesquisa tem uma grande contribuição.

Os formadores de professores podem, a partir do ensino superior, fazer muito para apoiar e manter o crescimento de uma cultura profissional reflexiva nas escolas, que leve consigo a promoção da auto-reflexão metodológica, essencial para resolver os dilemas da investigação interna, de maneira que transforme a cultura profissional, em vez de reforçar seus valores e normas tradicionais. (Elliot, 1991 Apud: Lüdke, 2001)

## **Capítulo 5 - O processo de constituição das professoras pesquisadoras**

Diante de todos os estímulos e das dificuldades encontradas na escola, como as professoras vão se apropriando destes espaços e se constituindo como professoras pesquisadoras?

Nesta trajetória percorrida pelas professoras em seu caminho e sua constituição de pesquisadoras de suas próprias práticas, cada professora tem seu jeitinho de fazer, de buscar, de se constituir, de vencer as dificuldades impostas pela falta de tempo que demanda o trabalho pedagógico.

A pesquisa, neste contexto, segundo Esteban (2002) pode ser a consequência de um fazer que o indivíduo faz e coloca questões, pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação.

O questionamento inicial, aquele certo porquê, não se improvisa. Ele é fruto de um processo histórico vivido pelo leitor crítico da realidade em que está inserido. Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-se ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum.

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano.

Nos relatos das professoras entrevistadas, podemos perceber que todas elas possuem esse olhar, essa inquietação, essa busca pela melhoria de sua prática, e a formação que receberam e aproveitaram no curso de Pedagogia FE/Unicamp foi importante para subsidiar estas atitudes e posturas assumidas em seu trabalho cotidiano.

É a partir da prática vivenciada pelas professoras que surgem as dúvidas, as inquietações. Segundo Esteban, a prática, igualmente, é a finalidade da teoria. Partindo-se dos problemas concretos que são formulados, o aprofundamento teórico tem sentido de busca da superação dos limites encontrados, sendo a análise do real a fundamentação da ação a ser implementada. Refletir e buscar soluções não são

meros exercícios abstratos. No movimento da pesquisa, estas ações dizem respeito a questões reais, presentes na escola, possibilitando intervenções mais eficazes, porque estas seriam compatíveis com o contexto da discussão.

Em todas as entrevistas realizadas, as professoras mencionaram o trabalho de, ao questionar um problema, buscar discutir e analisar o assunto se embasando em referenciais teóricos que possibilitem e auxiliem elas mesmas e ao grupo uma melhor compreensão e entendimento sobre o assunto, visando uma melhoria da prática pedagógica e a produção de novos conhecimentos (os quais alguns foram posteriormente escritos por elas e publicadas em formas de artigos em revistas).

A atividade de pesquisa é um fio que se entretela a todas as disciplinas trabalhadas no curso. É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. (Esteban, 2002, pág. 22)

A professora da escola 1 aproveita os momentos oferecidos e reservados às discussões coletivas para refletir, estudar e analisar suas inquietações, suas atitudes vividas em sua prática educativa. Os espaços são reservados para estas discussões.

*No GT, a gente estuda questões que estão incomodando: são os dilemas. Os dilemas que vivenciamos no nosso trabalho, e aí a gente aponta, fazendo uma avaliação a cada período, sobre o que está incomodando no trabalho, o que precisamos conhecer mais para resolver melhor os problemas. A gente tem, paralelo a esse, um grupo que chamamos de "Gtzinho", que são professores interessados numa temática mais específicas. Também se estuda e discute a prática (...) Faço parte de um grupo em que a gente discute os processos de ensino e aprendizagem. São seis professoras e mais a diretora. Fazemos as discussões mais voltadas às nossas inquietações pessoais. Por exemplo, há uma professora que está discutindo, na pesquisa dela, a questão da matemática. A gente faz leitura de autores que refletem a questão do ensino da matemática, e socializa com o grupo, fazendo ou uma apresentação, ou todas fazem a leitura coletiva, fazendo a discussão. Pegamos casos do tipo e tal menino, por que não aprende? A partir desse autor, como a gente trabalha isso?.*

Em sua prática educativa, aproveitando estes espaços, esta professora vai se constituindo como professora pesquisadora.

*Então aí eu aproveito esses espaços que são construídos na escola para reflexão, e faço o meu movimento também, que é o de registrar os eventos. Eu faço a*

*pesquisa dentro das condições de produção do trabalho, aproveitando os movimentos dos GTs, da pesquisa com a Fapesp, da discussão coletiva com as minhas colegas de trabalho. (...) O pensar a pesquisa sobre a própria prática tem todas essas implicações: a do trabalho coletivo e a da reflexão coletiva. Graças a Deus dá para fazer nessa escola, e acho que não é em toda escola que se consegue fazer, pelo que eu converso com as minhas colegas que trabalham em outras escolas, elas são muito solitárias. E aqui a gente tem esses espaços. Tem um movimento meu de ir registrando, e tem uma outra questão também: é o diálogo que eu tenho com a minha diretora aqui. Eu converso muito com ela sobre alguns dilemas, alguns conflitos que eu vivo (...).*

Segundo a professora da escola 2, esta constituição, esse envolvimento com a pesquisa, sempre fez parte de seu trabalho. Ela trabalhou em suas pesquisas, durante a faculdade, com os saberes docentes, inclusive continua estudando esta temática em sua pesquisa de mestrado. Como este tema trata-se da construção de conhecimento pelo professor, ela passou a escrever também sobre suas práticas em sala de aula, produzindo saberes e conhecimentos que ela mesma foi construindo a partir de sua prática educativa.

*Pelo fato de nunca ter parado desse envolvimento com a pesquisa, desse envolvimento com o tema de saberes docentes, do conhecimento, a gente acredita que o professor produz saberes, produz conhecimento, e o quanto é importante ele registrar, ele escrever, ele refletir, até assim incentivada e estimulada pelo próprio grupo de pesquisa, junto com a minha pesquisa que não é com a minha prática (pesquisa do mestrado), que é a prática de outros professores eu também tenho escrito sobre a minha prática (...) sobre o meu trabalho, de como eu estou me constituindo nesse início de docência, e assumir essa postura mesmo, de estar sempre registrando, de estar sempre refletindo, de estar sempre pensando, entendendo que isso também é um objeto de conhecimento.*

Como a escola em que trabalha não oferece um clima para desenvolver estas reflexões sobre a prática, as discussões entre os professores, ela aproveita os momentos proporcionados pelo Grupo de Pesquisa a qual se mantém vinculada na Faculdade para discutir e compartilhar conhecimentos com outras professoras.

A professora da escola 3, trouxe os conhecimentos e as inquietações trabalhadas em seu trabalho de conclusão de curso para a sua própria prática pedagógica, a qual pode vivenciar e construir agora com um outro olhar a produção de um outro conhecimento, agora voltado para sua atitudes, sua experiência.

*Me formei no mesmo ano e peguei uma turma de 1ª série (...) que trabalha inclusão e continuei refletindo as questões trazidas no meu TCC que eu olhei de uma outra professora. Meu TCC foi uma prática não era minha e passei a tentar observar a minha prática. Comecei a analisar como acontecia, o que dava certo, o*



*que não dava, os fracassos, as conquistas, muitas conquistas eu acho, e a partir daí surgiu uma possibilidade de escrever artigo, de apresentar em congressos, em encontros e isso faz pesquisar mais porque volta para a prática, tendo um embasamento teórico, uma fundamentação.*

Este trabalho em grupo de estar discutindo e trocando informações sobre suas experiências e inquietações foram mencionadas por todas as professoras como parte de seu processo de constituição de professoras pesquisadoras.

Segundo Esteban (2002), tanto o crescimento individual, quanto coletivo é resultante de troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de idéias. Coletivamente, entretanto, fica garantida a pluralidade de idéias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real.

O professor assume como função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar. No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência à prática cotidiana, o professor vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus alunos como sujeitos que coletivamente constroem, destroem; reconstroem conhecimentos. (Esteban, 2002, pág. 23)

Algumas contribuições foram mencionadas pelas professoras sobre pesquisar sobre a própria prática:

*Está tendo resultado? Acho que são vários movimentos, onde eu percebo que estou melhorando na minha prática, conseguindo desenvolvê-la cada vez com mais segurança. Estou conseguindo fazer esse processo de constituição no diálogo com a teoria que eu já tinha, com minha experiência de vida, minhas experiências anteriores, com meu ideal de professora, e na relação com as outras pessoas. No movimento que tem a escola, e na possibilidade de estar trocando com os colegas. Eu tenho feito mais ou menos nessa direção. E um pouco esse movimento de registrar o que acontece. (...) Eu anoto as ocorrências e, eventualmente, eu pego esses registros e dou uma sistematizada. (professora escola 1)*

*As vezes as pessoas ainda acham que isso vai te ajudar para quê, porque você vê que ainda tem essa cultura muito forte de receita, de ter tudo pronto de saber como fazer, prescritivo, que acho que isso vai contra o ato de pesquisar sobre o*

*próprio trabalho de refletir sobre esses dilemas por exemplo, de buscar outros encaminhamentos, que não é uma pesquisa pronta, eu acho que a pesquisa te mostra isso, pesquisar o próprio trabalho contribui para isso. (professora escola 2)*

Segundo Esteban (2002), a prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Nesta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o professor a entender melhor e redimensionar o seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela, porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento de ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção a melhor compreensão do fenômeno, relativizando imediatamente o perceptível.

Desta forma, podemos perceber que este trabalho de estar sempre investigando sobre a sua prática em sala de aula, de estar pesquisando sobre a mesma leva as professoras a uma melhoria destas, uma contribuição, a qual segundo a autora Lacerda (2002), também professora:

*(...) para que aprendamos continuamente umas com as outras, em meio às nossas práticas. Em nosso trabalho junto com às crianças, no compartilhamento com as outras professoras mediadas por referenciais teóricos que consideramos significativos, vamos nos desenvolvendo profissionalmente e nos distanciando de qualquer concepção que pretenda nos traduzir como executoras de idéias alheia. (pág. 79)*

A constituição dessas professoras pesquisadoras de suas práticas educativas está se realizando, embora não muito facilmente, a partir de discussões coletivas, conquistas de espaços onde as observações, conhecimentos e dúvidas sobre a escola são socializados, sistematizados e consolidados em pesquisas nas quais as responsáveis pela elaboração e execução são as próprias professoras.

*Pesquisas, como defendem Zeichner e Liston (1996), desenvolvidas pelas professoras e para as professoras. Projetos possíveis não sem que tenhamos de passar alguns embates e enfrentamentos, mas onde as dificuldades nunca sejam vistas como impossibilidades. (Lacerda, 2002, pág. 80)*

## Capítulo 6 - Pesquisa acadêmica e pesquisa das professoras sobre sua prática pedagógica

Como já discutido anteriormente<sup>3</sup>, argumentos são o que não faltam para defender o fechamento do campo da pesquisa aos que já detêm o conhecimento.

Contudo, podemos perceber, como nos diz Esteban (2002), que apesar de reconhecermos a seriedade com que os pesquisadores brasileiros vêm conduzindo uma consistente literatura no âmbito da educação, os efeitos de tais avanços pouco se refletem no interior das escolas.

Esta continua excludente, produzindo analfabetos, analfabetos funcionais, e iletrados. Não que faltassem pesquisas de denúncia e anúncio, não que todas intervenções realizadas pudessem ser argüidas como levianas, não que fosse vão todo esforço despendido. Diante da extensão do desafio, já não cabe o fogo cruzado entre as instituições: governo denunciando a inoperância das universidades, universidades criticando o populismo das políticas educacionais implementadas pelo governo. Até porque a leitura atenta dos documentos produzidos pelos técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, bem como do próprio ministério, tem como referencial a teoria discutida e o conhecimento produzido nas universidades. (pág. 12)

Neste contexto, como ficam os professores da escola básica? Seriam eles apenas consumidores passivos do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos?

Pensando alternativas para os impasses que estão postos, Lacerda (2002) nos diz que, longe de ter a solução definitiva, as pesquisas que as professoras desenvolvem nas escolas podem nos ajudar a compreender os movimentos que empreendemos quando damos vida a discurso educacional, buscando, nestes movimentos, ajudar a encontrar o equilíbrio entre possibilidades e limitações.

A emancipação dos professores e o fortalecimento de competências passam, necessariamente, pelo trabalho coletivo onde os erros e desconhecimentos estejam em permanente diálogo com os saberes práticos produzidos na escola. Coletivamente, podemos minimizar o descompasso entre aqueles que produzem as teorias e nós que as vivemos na prática, compreendendo o cotidiano escolar como espaço e tempo propício à pesquisa realizada por professoras das escolas, em permanente diálogo com a ciência. (pág. 78)

---

<sup>3</sup> Capítulo 2.3 – A pesquisa acadêmica e pesquisa sobre a prática

Concordando que a escola é um lugar de produção de conhecimento e que os professores produzem conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, sobre o pensar e fazer docentes, por meio de sua própria reflexão, na qual a pesquisa tem potencial em subsidiar estas atitudes e capacidades que permitem produzir mudanças em sua própria prática docente, foi questionado as professoras entrevistadas como elas viam esta relação entre as pesquisas feitas por elas sobre suas práticas e a pesquisa acadêmica, feita na universidade, a qual inclusive tiveram e estão tendo oportunidade de fazer no curso de Pedagogia FE/Unicamp.

Sobre esta questão, obtive algumas opiniões das professoras sobre este assunto que há muito tempo e trabalhos vêm sendo discutido pela academia. Uma das informações recebidas refere-se à falta de diálogo entre a Universidade e a Escola, na qual a universidade é ainda vista como produtora do conhecimento e a escola é como mera receptora destes.

*Eu estou num grupo de pesquisa que isso é uma bandeira do grupo mesmo de trazer cada vez mais a pesquisa da escola para a universidade, porque o que às vezes a gente vê muito é que isso é um outro lado, daí assim perverso até da pesquisa, é um acadêmico muito forte, que se fecha aqui, que não dialoga com nada, que também não contribui com nada, olha a escola, produz coisas sobre a escola, sem ter um diálogo, e aí não contribui também. (...) Então assim, eu acho que é pensar a pesquisa nesse diálogo, nesse entrelaçamento, da universidade com a escola, entendendo que a escola também é um espaço de produção de conhecimento, de saber, e que isso pode ser sistematizado e trazido para a universidade e aí a universidade produz conhecimento e leva para a escola. Eu acho que tomar esse diálogo como perspectiva e incentivar isso mais, porque isso talvez é uma coisa que está começando ainda a se desenvolver, mas acho que tem que se desenvolver isso mais, porque você não vê tantos projetos aqui por exemplo, na escola. (professora escola 2)*

*Tem algumas pesquisas que não tem essa coisa da parceira como pressuposto, o conhecimento está aqui, a verdade está aqui, a gente vai levar para lá e é assim, não tem esse diálogo, e isso é uma coisa que é interessante também mais que eu acho que está num processo aqui, tem que ser trabalhada, você não vê ainda tanto a universidade na escola ainda. E isso faz que seja possível o diálogo da escola com a universidade, não é uma coisa assim de hierarquia você tira a hierarquia. (professora escola 2).*

A opinião desta professora é contrária à hegemonia e a exclusividade da universidade como única produtora de conhecimento sobre o ensino. Esse posicionamento, assim como vimos com as autoras, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), implica em uma postura contrária à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional. Além disso, podemos

perceber uma defesa da potencialidade que a pesquisa tem para auxiliar os professores a participarem na produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho.

Uma das professoras mencionou que o trabalho que ela faz e dedica em suas pesquisas realizadas na escola, voltadas para a sua prática docente, é o mesmo que ela fez e faz (projeto de mestrado) na universidade.

*Tem realmente muitos acadêmicos que não consideram, eu acho que o empenho, o trabalho, todo o envolvimento é como uma pesquisa acadêmica sim, eu acho que tem todo esse caráter apesar de não ser reconhecido. O trabalho é o mesmo, eu faria da mesma forma que eu faço o trabalho aqui. (professora da escola 3)*

Este posicionamento contraria as opiniões de que as pesquisas realizadas pelos professores em sua prática docente são feitas com menos rigor científico que as pesquisas realizadas pelos acadêmicos.

Segundo ainda outra professora, foram mencionadas algumas diferenças entre fazer a pesquisa pelos acadêmicos e fazer a pesquisa pelos professores no que se refere à coleta de dados:

*Tem diferença sobre a pesquisa acadêmica, com certeza, para a pesquisa da própria prática, primeiro porque você está imerso naquela realidade, quando você vai numa pesquisa acadêmica, mesmo que seja uma pesquisa participante, você vai para aquela realidade, você está afastado dela, você pode integrar algumas das dinâmicas de grupo mas você vê um pedacinho desse tamanho do que é aquela realidade, um pedacinho muito pequeno mesmo e muitas vezes você vê aquilo que o informante quer que você veja (...) Você tem que estar imerso na realidade para conhecer um pedacinho daquele que está sendo desenvolvido, discutido e tal. Agora, quando a gente está dentro da pesquisa sobre a própria prática, é um movimento que é você com você, e com a sua vivência, com aquilo que você experimenta todo dia, que você experimenta que dá certo e o que experimenta e não dá certo. (...) Qual é a vantagem desse tipo de trabalho? Eu conheço o movimento de cada aluno. Então fazer pesquisa sobre a própria prática permite você apurar o olhar de sua relação com cada criança, o que funciona, o que não funciona na aprendizagem daquela criança, quanto que no grupo a criança produz melhor, quando trabalho precisa ser mais individualizado, e isso varia de turma para turma, de época do ano para época de não, do conteúdo que você está trabalhando, isso varia demais. (professora escola 1)*

Outra diferença mencionada foi a sistematização dos conteúdos, pois a grande demanda da escola faz com que os professores não tenham tempo para escrever sobre as suas práticas, ao contrário dos acadêmicos.

*E eu acho que tem essa diferença na sistematização mesmo, como sobra menos tempo, como é muito dinâmico, os momentos que a gente para escrever sobre isso são poucos. (professora escola 1)*

Embora existam estas diferenças, como a falta de tempo ocasionada pela demanda escolar, é consenso entre as professoras que a pesquisa realizada por elas mesmas contribuem para que as mesmas encontrem os próprios rumos de sua profissionalização, uma melhoria da prática docente, na luta pela valorização do trabalho pedagógico. Além disso, essas pesquisas contribuem para a produção do conhecimento educacional, auxiliando na busca por uma melhoria e emancipação do sistema de escolar de ensino.

Diante de tudo isso, podemos dizer que essas informações nos mostram algumas opiniões de professoras que estão inseridas na dinâmica e no contexto escolar, podendo auxiliar as discussões teóricas sobre as pesquisas acadêmicas e as pesquisas feitas pelos próprios professores em sua prática pedagógica.

## **Conclusão:**

Com todas as informações obtidas neste estudo, fica evidente que a pesquisa feita pelos professores de educação fundamental ainda é um trabalho muito difícil de ser realizado, pois as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades da pesquisa vir, a curto e médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental.

Conforme relatado no início, com os dados colhidos, apenas três professoras do ensino fundamental, de um total de trinta, declaram estar fazendo atividade de pesquisa relacionada à sua prática pedagógica, o que comprova estas dificuldades de inserção da pesquisa no perfil destes professores. Professores estes formados pelo curso de Pedagogia da FE/Unicamp, um curso que tem o currículo composto como um dos eixos norteadores a pesquisa. Uma razão para isto esteja, talvez, no entendimento de pesquisa em outra vertente diferente da nossa.

As condições encontradas nas escolas das professoras entrevistadas variaram de acordo com cada realidade: a primeira incentiva à pesquisa por consequência do projeto que faz com que os professores se reúnam semanalmente para discutir e analisar suas práticas pedagógicas; a segunda, por sua vez, não fornece nenhum incentivo aos seus professores e na terceira o incentivo à pesquisa já faz parte da instituição, que subsidia e estimula as ações dos professores para que estes estejam sempre se formando continuamente e escrevendo sobre suas experiências e práticas docentes.

Dentre as condições encontradas na escola para o exercício da atividade de pesquisa, foram citadas algumas dificuldades, tais como a falta de tempo para a organização e sistematização das informações e a falta de um coletivo para discussão e troca de informações entre os professores escolares.

Nos vencimentos destas dificuldades, foi unânime entre as professoras entrevistadas a importância da formação que receberam do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, a qual proporcionou uma formação voltada para a motivação de estar sempre questionando, investigando a sua própria prática educativa, subsidiando a busca e construção de novos conhecimentos através das atividades de pesquisa.

Todas as entrevistadas disseram ter se envolvido bastante com atividades de pesquisa durante a graduação, dentre estas podemos citar os projetos de iniciação científica, o trabalho de conclusão de curso, além do curso de Mestrado na pós-graduação.

A constituição dessas professoras como pesquisadoras de suas práticas educativas está se dando, não muito facilmente, a partir das investigações de suas práticas, de discussões coletivas, conquistas de espaços onde as observações, conhecimentos e dúvidas sobre a escola são socializados, sistematizados e consolidados em pesquisas nas quais as responsáveis pela elaboração e execução são elas mesmas.

Nesta constituição, a possibilidade e o interesse do trabalho em grupo para o desenvolvimento da pesquisa dentro da escola foram bastante valorizados pelas professoras entrevistadas.

Dentre as pesquisas feitas pelas professoras, inspiradas no cotidiano do seu trabalho escolar, algumas resultaram em material, tais como relatório, eventos, apresentação em congressos e artigos de revistas (grande maioria). Essa divulgação é facilitada pelo envolvimento com professores universitários, como em grupos de pesquisa de universidades ou pela própria instituição escolar.

Percebe-se que a sala de aula oferece elementos para a reflexão e estimula o professor a se aperfeiçoar constantemente para corresponder às expectativas dos alunos. Nesse sentido, a prática docente incentiva a preparação do professor, que encontra na pesquisa não apenas um meio de produção de conhecimentos novos, mas um veículo de aquisição e atualização para sua formação profissional.

A aplicabilidade da pesquisa no cotidiano escolar foi bastante assinalada pelas professoras. Elas concebem a prática docente alimentando a pesquisa e a reflexão e a crítica decorrentes do processo de pesquisa como parte fundamental da mudança da prática docente.

De modo geral, ficaram bastante destacados o interesse, o compromisso e a disposição dos professores para realizarem pesquisas. Podemos dizer que esse clima se alimenta em grande parte pela formação que receberam, como também do nível de qualidade de ensino almejado por elas e pelo envolvimento ativo com um ensino em permanente renovação.



## **Bibliografia:**

ANDRÉ, Marli (1994). O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente. In: CHAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (orgs.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. Anais Endipe. Goiânia, vol. II.

\_\_\_\_\_. (2001). Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

CAMPOS, Silmara e PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 1998.

CARR, W. e KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press.

\_\_\_\_\_. (1988). Teoria crítica de la enseñanza: *la investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

CONTRERAS, J. D. *La Autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

COUTINHO, Luciana Cristina Salavatti. *Curso de pedagogia da Unicamp: Processo de Reformulação Curricular*. TCC/Faculdade de Educação, 2002.

CORTEZ, S. M. V. *Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados*. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, vol. 9, p. 11-47, 1998.

DEMO, Pedro. (1991). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_ (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para um debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 1998.

DINIZ, Pereira, J.E; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURAND, Marc; SAURY Jacques; VEYRUNES, Philippe. *Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Maio/ago. 2005, v.35 n. 125.

ELLIOTT, J. (1989) *Educational theory and the professional learning of teachers: an overview*. Cambridge Journal of Education, v.19, n.1, p.81-100.

\_\_\_\_\_ (1996). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madri: Morata.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma prática em construção*. DP&A: Rio e Janeiro, 2002.

FOSTER, P. *Never mind of de quality, feel the impact: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency*. British Journal of Educational Studies, n.4, vol.47, 1999, p. 380-398.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O Trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática: uma análise da prática de ensino e estágio supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia da FE/unicamp*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

GARRIDO, E. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese de livre-docência, Faculdade de Educação, USP, 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 2001.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 1998.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentidos. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. DP&A: Rio e Janeiro, 2002.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva e LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Revista Ande n.19, ano 12, pp.31-38.

\_\_\_\_\_ (1994). A pesquisa na formação do professor. Anais do VII Endipe. Goiânia, vol. II, pp.297-303.

\_\_\_\_\_ (2001a). *O Professor e a Pesquisa*. Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_ (2001b). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_ (2005). *O professor e sua formação para a pesquisa*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v.7, n. 2, p. 333-349, jul./dez.

LÜDKE, M; BOING, L. A. (2004). *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Revista Educação e Sociedade, n. 89, vol. 25, set./dez, pp.1159-1180.

LÜDKE, M. A e CRUZ, Gisele Barreto da. *Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, maio/ago. 2005, vol.35 n. 125.

MIRANDA, Marília Gouvea. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

PASSOS, L. F. *A colaboração Professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da Escola Básica*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 1998.

PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Editora Dom Quixote, Lisboa.

\_\_\_\_\_ (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertude; savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.

\_\_\_\_\_ (1999). *Formar professores em contextos sociais de mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação n.12, Anped, set/dez, pp. 5-21.

PIMENTA, Sela Garrido e GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Editora Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, Marli (org.). *O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SCHÖN, Donald A (1992). Formar professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, A.A (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_ (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Editora Artmed. Porto Alegre.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

\_\_\_\_\_ (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

\_\_\_\_\_ (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro. *Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador*. Mercados das Letras, São Paulo, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (2002). *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Autêntica, Belo Horizonte.

ZEICHNER, Kenneth M. e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (2005). *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. maio/ago. 2005, v.35 n. 125.

